

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS
UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA E APROVEITAMENTO COGNITIVO
DOS ALUNOS EM CIÊNCIAS
UM ESTUDO COMPARATIVO COM ALUNOS DOS MEIOS URBANO E RURAL**

DELMINA MARIA PIRES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

1993

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido com Pais e alunos de uma escola Preparatória de Bragança, integra-se no Projecto ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula).

Foi nosso objectivo estudar a influência de alguns factores sociológicos do contexto pedagógico familiar dos alunos da classe trabalhadora, nomeadamente a orientação de codificação dos Pais, a prática pedagógica da família e as condições do espaço pedagógico familiar no seu aproveitamento cognitivo na escola. Pretendíamos perceber porque razão alguns alunos dos estratos sociais mais baixos têm sucesso, mesmo quando a escola exige realizações que implicam capacidades de elevado nível de abstracção e outros não têm esse sucesso.

Para desenvolver este estudo, que pretende compreender a relação entre o contexto pedagógico familiar dos alunos da classe trabalhadora e o seu aproveitamento cognitivo, em Ciências da Natureza, recorreremos à teoria de Bernstein, nomeadamente aos seus modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico, que nos serviram de base conceptual para a formulação das hipóteses que consideramos. Nessas hipóteses indicamos que o aproveitamento cognitivo dos alunos em Ciências da Natureza, especialmente nas capacidades cognitivas complexas, é uma consequência das condições do espaço pedagógico familiar, do tipo de orientação de codificação dos Pais e da prática pedagógica que os alunos aprendem a valorizar, na família, e segundo a qual são socializados.

Bernstein defende que, nas sociedades de classes, de uma forma geral, a distribuição das orientações de codificação elaboradas ou restritas é criada e legitimada pela divisão social de trabalho do modo de produção e depois transferida para a família. Segundo Bernstein, é através das práticas pedagógicas que são difundidos e tacitamente adquiridos os códigos. No entanto, Bernstein também admite que a transferência não é automática, pode ser ultrapassada pela participação dos sujeitos em agências sociais/culturais, pela leitura de livros e/ou jornais, pela habilitação académica e pelo acesso a contextos sociais diversificados, por exemplo, através da profissão, etc.

Assim, para desenvolver esta investigação, partimos do pressuposto que antes de chegarem à escola, em contacto com a família, as crianças ficam sujeitas a um processo de socialização primária, que irá determinar a sua orientação de codificação e levá-las a responder a determinadas formas de aprendizagem e de comunicação, que podem influenciar o seu aproveitamento cognitivo, na escola.

A amostra global, constituída por 85 alunos e respectivos Pais, foi sub-dividida em duas sub-amostras, a sub-amostra urbana e a sub-amostra rural, com o objectivo de as comparar, não só em função do aproveitamento cognitivo dos alunos, mas também em função dos factores sociológicos presentes no seu contexto sociológico familiar.

Para concretizar a investigação desenvolvemos dois estudos, um quantitativo, extensivo à amostra global, e um qualitativo, restrito a uma sub-amostra retirada da amostra global. No estudo quantitativo, utilizando questionários, obtivemos dados que nos permitiram caracterizar o contexto pedagógico familiar dos alunos em função da profissão dos Pais, da sua habilitação académica, da sua participação em agências sociais/culturais, etc. (aspectos que podem contribuir para a mudança da orientação de codificação restrita para elaborada) e das condições do espaço pedagógico familiar. Analisámos estatisticamente a relação destes dados com o aproveitamento cognitivo dos alunos em dois tipos de capacidades, as capacidades que exigem um baixo nível de abstracção e as que exigem um elevado nível de abstracção. No estudo qualitativo recorreremos à entrevista e fizemos uma análise de conteúdo ao texto produzido pelos Pais no contexto das mesmas. Com essa análise obtivemos dados directos de caracterização da orientação de codificação dos Pais e da prática pedagógica familiar que fomos relacionar com o aproveitamento cognitivo dos alunos nas capacidades complexas.

A análise dos dados desta investigação permite-nos concluir que existe uma relação essencial entre a orientação de codificação dos Pais, o embebimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar, as condições do espaço pedagógico familiar e o sucesso/insucesso dos alunos em Ciências, especialmente nas capacidades complexas.

Palavras chave : socialização primária, orientação de codificação, práticas pedagógicas, aproveitamento cognitivo.

**Departamento de Educação da Faculdade de Ciências
Universidade de Lisboa**

**SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA E APROVEITAMENTO COGNITIVO
DOS ALUNOS EM CIÊNCIAS
UM ESTUDO COMPARATIVO COM ALUNOS DOS MEIOS URBANO E RURAL**

Delmina Maria Pires

Licenciada em Biologia

Universidade do Porto

**Tese Apresentada para Obtenção do grau de
Mestre em Educação (Metodologia do Ensino das Ciências)**

Professor Orientador: Ana Maria Morais

1993

Agradecimentos

Como este estudo não teria sido possível sem a ajuda de algumas pessoas e instituições, queremos deixar-lhe aqui o nosso agradecimento.

Assim, o nosso especial agradecimento vai para professora Ana Maria Morais, orientadora deste trabalho, pela disponibilidade e pelo apoio e esclarecimento, continuamente prestados, no decorrer do mesmo.

Ao Conselho Directivo da escola onde se desenvolveu a investigação, escola preparatória Paulo Quintela, de Bragança, assim como aos Directores das turmas envolvidas na mesma, pelo acolhimento prestado e pela criação das condições de trabalho que possibilitaram a realização deste estudo.

Aos Pais e alunos da nossa amostra, sem os quais não teria sido possível realizar esta investigação.

Ao professor de Ciências da Natureza das turmas envolvidas na investigação, professor Francisco Vale, pelo extraordinário acolhimento e pela disponibilidade continuamente manifestada.

À Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Bragança, bem como ao Presidente da Comissão Instaladora do Instituto Politécnico pelo apoio prestado e pelas facilidades concedidas ao longo das várias etapas desta investigação.

Ao colega Vitor Lopes pela ajuda no tratamento estatístico dos dados e à professora Elizabeth Reis, consultora do projecto ESSA, pela disponibilidade na apreciação desse tratamento.

Aos colegas da área de Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação de Bragança, especialmente à Teresa Cunha e ao Antonio Cunha pela simpatia e apoio prestados.

Às colegas de Mestrado, nomeadamente à Laurentina Nunes, à Clementina Miranda e à Leonor Ferreira pela simpatia manifestada.

À minha família pelo apoio e estímulo constantemente prestados.

GLOSSÁRIO

Discurso Pedagógico - conjunto de regras que incorporam e relacionam dois discursos, instrucional e regulador.

Discurso Instrucional - discurso de competências, transmite competências especializadas.

Discurso Regulador - discurso de ordem. Cria a ordem, relação e identidade especializadas entre espaços, agentes e discursos.

Discurso Instrucional Específico - conjunto de conhecimentos, actividades e capacidades cognitivas; conteúdos do discurso instrucional.

Discurso Regulador Específico - conjunto de regras, atitudes, normas de conduta e capacidades socio-afectivas; conteúdos do discurso regulador.

Código - princípio regulador tacitamente adquirido pelo indivíduo, que integra significados relevantes para esse indivíduo, a forma de realização desses significados e contextos evocadores dessa realização.

Prática Pedagógica - modalidade de código de transmissão educacional que traduz determinada forma de realização das relações de poder e de controlo nos contextos específicos de transmissão/aquisição.

Prática Instrucional Específica - inter-acção transmissor/aquisidor regulada por regras discursivas, quer para transmitir os conteúdos do discurso instrucional, quer para transmitir os conteúdos do discurso regulador.

Prática Reguladora Específica - inter-acção transmissor/aquisidor regulada por regras hierárquicas durante o processo de transmissão/ aquisição, quer para transmitir os conteúdos do discurso instrucional, quer para transmitir os conteúdos do discurso regulador.

Prática Interaccional Especializada - inter-acção num contexto específico de socialização.

Classificação - princípio que regula o posicionamento das categorias numa dada divisão de trabalho.

Enquadramento - princípio que regula a realização das relações de poder entre as categorias.

Classificação forte - quando o grau de isolamento entre as categorias é muito grande.

Enquadramento forte - quando a categoria superior tem o controlo numa dada relação.

Regras Discursivas - princípios que regulam a forma como o discurso é transmitido, isto é, regulam a forma de transmissão dos conteúdos/actividades, quer do discurso instrucional, quer do discurso regulador. As regras discursivas são a selecção, a sequência, a ritmagem e os critérios de avaliação.

Ritmagem - taxa esperada de aquisição.

Crítérios de avaliação - critérios que o transmissor e aquisidor adoptam para avaliar o seu comportamento e o dos outros.

Regras Hierárquicas - traduzem as relações de poder que se estabelecem no processo de transmissão/aquisição, ou seja, referem a forma como as relações de poder são realizadas, têm portanto a ver com a modalidade de controlo social utilizada no processo de transmissão /aquisição.

Regras explícitas - verificam-se quando o transmissor diz claramente aquilo que espera do aquisidor.

Regras de reconhecimento - regras adquiridas pelo indivíduo, durante o seu processo de socialização, que lhe permitem reconhecer a especificidade de um determinado contexto.

Regras de realização - regras adquiridas pelo indivíduo, durante o seu processo de socialização, que lhe permitem seleccionar os significados

específicos de determinado contexto e realizar o texto adequado a esse contexto.

Relações de classe - formas de comunicação entre, por exemplo, grupos sociais distintos.

Relações sociais - correspondem às práticas entre categorias. Entre professores/alunos (na escola), entre as várias categorias de parentesco (na família) etc.

Produção textual específica - texto apropriado para o contexto.

ÍNDICE

- Resumo.....	i
- Agradecimentos	ii
- Glossário.....	iii
- Índice	iv

CAPÍTULO I—FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 - Introdução.....	1
→2 - Razões da Adesão á Sociologia e á Teoria de Bernstein como Base Teórica da Investigação.....	2
2.1 - Principais Críticas áTeoria de Bernstein.....	5
→2.2 - Trabalhos Realizados no Âmbito da Teoria de Bernstein	7
3 - Pressupostos Teóricos em que se Baseia a Investigação—Alguns Aspectos da Teoria de Bernstein	10
3.1 - Relação entre a Classe Social e a Aquisição do Código—Modelo de Reprodução/ Transformação Cultural	12
3.2 - Localização e Distribuição da Orientação Restrita e Elaborada.....	13
3.3 - Modelo de Reprodução/Transformação Cultural	14
→3.4 - Modelo de Produção e Reprodução do Discurso Pedagógico	19
3.4.1 - Gramática Interna do Discurso Pedagógico.....	22
3.4.2 - Produção e Reprodução do Discurso Pedagógico	25
3.4.2.1 - Produção do Discurso Pedagógico—Princípios que Determinam a sua Gramática.....	25
3.4.2.2 - Reprodução do Discurso Pedagógico—Realização da sua Gramática...	27
→4 - A Família como Contexto Comunicativo de Reprodução.....	30
- Notas e Referências Respeitantes ao Capítulo I.....	33

CAPÍTULO II—ESTRUTURAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1 - Introdução.....	35
2 - Definição do Problema e Hipóteses.....	36
3 - Organização das Turmas e Obtenção da Amostra.....	40
4 - Constituição da Amostra	45
5 - Amostra Piloto.....	47
6 - Pressupostos Teóricos que Presidiram á Escolha dos Indicadores Utilizados na Caracterização Sociológica da Família.....	48
7 - Variáveis Independentes.....	53
7.1 - Categorias Profissionais dos Pais da Amostra.....	53
7.2 - Habilitação Académica dos Pais da Amostra	57
7.3 - Participação dos Pais em Agências de Reprodução Cultural e/ou Agências de Des./Op./Res.....	58
7.4 - Leitura de Livros e/ou Jornais por parte dos Pais.....	59
7.5 - Espaço Pedagógico da Família	59
8 - Variável Dependente—Sucesso dos Alunos na Escola.....	61
9 - Variáveis Moderadoras.....	64
9.1 - Repetência dos Alunos em Anos Anteriores ao Ano em Estudo.....	66
9.2 - Língua Estrangeira Frequentada pelos Aluno.....	66
9.3 - Frequência de Ensino Pré-Primário	66
9.4 - Idade dos Alunos.....	67
9.5 - Preenchimento do Tempo Extra-Escolar dos Alunos com Tarefas Domésticas.....	67
- Notas e Referências Respeitantes ao Capítulo II	69

CAPÍTULO III—ESTUDO QUANTITATIVO

1 - Introdução.....	71
2 - Descrição Sumária dos Instrumentos Utilizados no Estudo Quantitativo.....	72

3 - Caracterização do Contexto Pedagógico Familiar em Função dos Indicadores Seleccionados.....	73
3.1 - Distribuição dos Pais por Categorias Profissionais	73
3.2 - Distribuição dos Pais por Categorias de Habilitação Académica.....	77
3.3 - Distribuição dos Pais por Categorias de Participação em Agências de Des./Op./Res. e/ou de Reprodução cultural	79
3.4 - Distribuição dos Pais por Categorias de Leitura de Livros e/ou Jornais	81
3.5 - Distribuição dos Alunos por Categorias do Espaço Pedagógico Familiar	83
4 - Caracterização da Variável Dependente.....	88
4.1 - Aproveitamento Cognitivo dos Alunos em Termops Globais.....	88
4.2 - Aproveitamento Cognitivo dos Alunos nas Capacidades A.....	89
4.3 - Aproveitamento Cognitivo dos Alunos nas Capacidades U	91
5 - Caracterização das Variáveis Moderadoras.....	92
6 - Distribuição dos Alunos com Sucesso/Insucesso nas Capacidades U, em Função dos Indicadores Seleccionados para Caracterizar o Contexto Pedagógico Familiar	98
6.1 - Distribuição dos Alunos com Sucesso/Insucesso nas Capacidades U, em Função da Profissão dos Pais	99
6.2 - Distribuição dos Alunos com Sucesso/Insucesso nas Capacidades U, em Função das Categorias de Habilitação Académica dos Pais.....	101
6.3 - Distribuição dos Alunos com Sucesso/Insucesso nas Capacidades U, em Função das Categorias de Participação dos Pais em Agências de Des./Op./Res. e/ou Agências de Reprodução Cultural	102
6.4 - Distribuição dos Alunos com Sucesso/Insucesso nas Capacidades U, em Função das Categorias de Leitura de Livros e/ou Jornais por Parte dos Pais.....	104
6.5 - Distribuição dos Alunos com Sucesso/Insucesso nas Capacidades U, em Função dos Indicadores do Espaço Pedagógico Familiar.....	105
7 - Tratamento Estatístico dos Dados	108
7.1 - Considerações Gerais.....	108

7.2 - Análise de Regressão Múltipla (Passo a Passo) pelo Método de Seleção de Variáveis—STEPWISE REGRESSION	112
7.2.1 - Pressupostos	112
7.2.2 - Apresentação e Interpretação dos Resultados da Análise de Regressão	113
7.3 - Conclusões do Estudo Quantitativo	114
- Notas e Referências Respeitantes ao Capítulo III	117

CAPÍTULO IV—ESTUDO QUALITATIVO

CAPÍTULO IV - 1ª Parte - Pressupostos, Metodologia e Amostra do Estudo Qualitativo

1 - Introdução.....	119
2 - Contexto Pedagógico Familiar	121
2.1 - Discurso Pedagógico Familiar.....	122
2.2 - Prática Pedagógica Familiar	123
3 - Metodologia Utilizada no Estudo Qualitativo.....	127
4 - Desenvolvimento do Instrumento Conceptual	128
4.1 - Considerações Gerais.....	128
4.2 - Instrumento Conceptual.....	131
5 - Amostra Piloto do Estudo Qualitativo	144
6 - Amostra do Estudo Qualitativo.....	145
7 - Desenvolvimento da Entrevista.....	149
7.1 - Considerações Gerais	149
7.2 - Modelo Geral ou Guião da Entrevista.....	152

CAPÍTULO IV - 2ª Parte - Análise das Entrevistas dos Pais

1 - Metodologia Utilizada na Análise das Entrevistas	168
2 - Algumas Considerações Gerais a ter em Atenção em Relação à análise das Entrevistas	176

3 - Análise do Texto Produzido pelos Pais do Aluno A5 na Entrevista que lhe foi Feita no	
Contexto Pedagógico Familiar	178
3.1 - Análise da Entrevista do Pai	178
3.2 - Análise da Entrevista da Mãe	184
3.3 - Modalidade de Código de Transmissão Educacional da Família.....	191
4 - Análise do Texto Produzido pelos Pais da Aluna A12 na Entrevista que lhe foi Feita no	
Contexto Pedagógico Familiar	193
4.1 - Análise da Entrevista do Pai	193
4.2 - Análise da Entrevista da Mãe	198
4.3 - Modalidade de Código de Transmissão Educacional da Família.....	203
5 - Análise do Texto Produzido pelos Pais da Aluna A16 na Entrevista que lhe foi Feita no	
Contexto Pedagógico Familiar.....	206
5.1 - Análise da Entrevista do Pai.....	206
5.2 - Análise da Entrevista da Mãe	211
5.3 - Modalidade de Código de Transmissão Educacional da Família.....	217
6 - Análise do Texto Produzido pelos Pais do Aluno A29 na Entrevista que lhe foi Feita no	
Contexto Pedagógico Familiar.....	220
6.1 - Análise da Entrevista do Pai.....	220
6.2 - Análise da Entrevista da Mãe.....	226
6.3 - Modalidade de Código de Transmissão Educacional da Família	232
7 - Análise do Texto Produzido pelos Pais do Aluno B44 na Entrevista que lhe foi Feita no	
Contexto Pedagógico Familiar	234
7.1 - Análise da Entrevista do Pai.....	234
7.2 - Análise da Entrevista da Mãe	240
7.3 - Modalidade de Código de Transmissão Educacional da Família.....	246
8 - Análise do Texto Produzido pelos Pais da Aluna B65 na Entrevista que lhe foi Feita no	
Contexto Pedagógico Familiar	249
8.1 - Análise da Entrevista do Pai.....	249
8.2 - Análise da Entrevista da Mãe	255

8.3 - Modalidade de Código de Transmissão Educacional da Família.....	261
9 - Análise do Texto Produzido pelos Pais do Aluno B71 na Entrevista que lhe foi Feita no Contexto Pedagógico Familiar	263
9.1 - Análise da Entrevista do Pai.....	263
9.2 - Análise da Entrevista da Mãe	269
9.3 - Modalidade de Código de Transmissão Educacional da Família.....	277
10 - Análise do Texto Produzido pelos Pais da Aluna B79 na Entrevista que lhe foi Feita no Contexto Pedagógico Familiar	279
10.1 - Análise da Entrevista do Pai.....	279
10.2 - Análise da Entrevista da Mãe	287
10.3 - Modalidade de Código de Transmissão Educacional da Família.....	293
- CAPÍTULO IV - 3ª Parte - Análise, Interpretação e Discussão dos Resultados do Estudo Qualitativo	296
- Notas e Referências Respeitantes ao Capítulo IV.....	315

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO GERAL

- Conclusão Geral	317
- Limitações do Estudo	327
- Notas e Referências Respeitantes ao Capítulo V.....	329

BIBLIOGRAFIA.....	331
--------------------------	------------

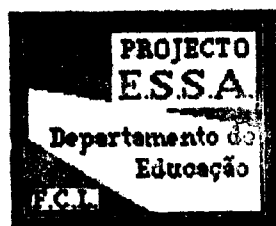
ANEXOS.....	339
--------------------	------------

Anexos do capítulo II

II-A - 1ª Teste de Avaliação dos Alunos	341
II-B - 2ª Teste de Avaliação dos Alunos.....	345

Anexos do capítulo III

III-A - Questionário Aplicado aos Alunos da Sub-amostra Urbana	349
III-B - Questionário Aplicado aos Alunos da Sub-amostra Rural	357
III-C - Questionário Aplicado aos Pais dos Alunos da Sub-amostra Urbana	364
III-D - Questionário Aplicado aos Pais dos Alunos da Sub-amostra rural	372
III-E - Análise factorial	381
III-E ₁ - Matriz de Correlação.....	381
III-E ₂ - Bartlett Test of Sphericity.....	382
III-E ₃ - Tabela de Orthogonal Transformation Solution-Varimax.....	384
III-F - Análise de Regressão (ACA)	387
III-F ₁ - Teste de Tolerância (A C A).....	389
III-F ₂ - Diagrama de Dispersão dos Valores Residuais com os Valores Ajustados (A C A).....	389
III-G - Análise de Regressão (ACU)	389
III-G ₁ - Teste de Tolerância (A C U).....	391
III-G ₂ - Diagrama de Dispersão dos Valores Residuais com os Valores Ajustados (A C U)....	391



ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

CAPÍTULO I

- FIG. 1.1 - Modelo representativo da forma como as relações de classe se transmitem e adquirem através de códigos que, no contexto comunicativo, promovem a reprodução/transformação cultural..... 17
- FIG. 1.2 - Modelo de produção e reprodução do discurso pedagógico 20
- FIG. 1.3 - Relação entre a gramática do discurso pedagógico e as suas realizações..... 29

CAPÍTULO II

- FIG. 2.1 - Diagrama representativo das relações estabelecidas nas hipóteses que orientam a investigação, a nível do contexto pedagógico familiar, dos alunos da amostra 39
- FIG. 2.2 - Modelo representativo da relação entre algumas condições de acesso dos Pais da classe trabalhadora a códigos elaborados e o sucesso escolar dos alunos em Ciências da Natureza 52
- FIG. 2.3 - Modelo representativo da relação entre o espaço pedagógico da família e o sucesso escolar dos alunos em Ciências da Natureza 53
- QUADRO 2.1 - Distribuição dos alunos da amostra global em função das duas sub-amostras constituídas e por sexos 46
- QUADRO 2.2 - Distribuição dos alunos da amostra piloto pelas duas sub-amostras constituídas em função do sexo e da idade..... 47

CAPÍTULO III

- QUADRO 3.1 - Distribuição dos pais e mães da amostra por categorias profissionais..... 74
- QUADRO 3.2 - Distribuição comparada dos pais e mães das duas sub-amostras por categorias profissionais..... 75
- QUADRO 3.3 - Distribuição dos pais e mães da amostra por níveis sócio-económicos e profissionais..... 76

QUADRO 3.4 - Distribuição comparada dos pais e mães das duas sub-amostras em função dos níveis sócio-económicos e profissionais	77
QUADRO 3.5 - Distribuição dos pais e mães da amostras por categorias de habilitação académica	77
QUADRO 3.6 - Distribuição comparada dos pais e mães pertencentes às duas sub-amostras e ao grupo dos agricultores em função das categorias de habilitação académica	78
QUADRO 3.7 - Distribuição dos pais e mães da amostra por níveis de habilitação académica..	79
QUADRO 3.8 - Distribuição dos pais e mães da amostra por categorias de participação em agências de des./op./res. e/ou agências de reprodução cultural.....	80
QUADRO 3.9 - Distribuição comparada dos pais e mães das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função das categorias de participação em agências de des./op./res. e/ou agências de reprodução cultural	80
QUADRO 3.10 - Distribuição dos pais e mães da amostra por categorias de leitura de livros e/ou jornais	82
QUADRO 3.11 - Distribuição comparada dos pais e mães das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função das categorias de leitura de livros e/ou jornais.....	82
QUADRO 3.12 - Distribuição dos alunos da amostra pelas categorias do indicador a) do espaço pedagógico familiar	83
QUADRO 3.13 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores pelas categorias do indicador a) do espaço pedagógico familiar..	84
QUADRO 3.14 - Distribuição dos alunos da amostra pelas categorias do indicador b) do espaço pedagógico familiar	84
QUADRO 3.15 - Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub-amostras e do grupo dos agricultores pelas categorias da escala do indicador b) do espaço pedagógico familiar	85
QUADRO 3.16 - Distribuição dos alunos da amostra pelas categorias do indicador c) do espaço pedagógico familiar	85

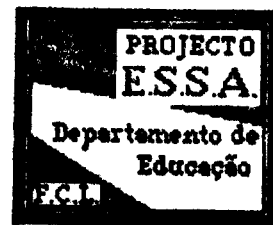
QUADRO 3.17 - Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função das categorias da escala do indicador c) do espaço pedagógico familiar	86
QUADRO 3.18 - Distribuição dos alunos da amostra pelas categorias da escala do indicador d) do espaço pedagógico familiar.....	86
QUADRO 3.19 - Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função das categorias da escala do indicador d) do espaço pedagógico familiar	87
QUADRO 3.20 - Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função do sexo e das categorias de aproveitamento cognitivo medido em termos globais.....	89
QUADRO 3.21 - Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função do sexo e das categorias de aproveitamento cognitivo nas capacidades A.....	90
QUADRO 3.22 - Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função do sexo e das categorias de aproveitamento cognitivo nas capacidades U.....	92
QUADRO 3.23 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função do número de repetências e do seu sucesso/insucesso medido no global	94
QUADRO 3.24 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função da língua estrangeira frequentada pelo aluno e do seu sucesso/insucesso, em Ciências, medido no global.....	95
QUADRO 3.25 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função da frequência ou não de ensino pré-primário e do seu sucesso/insucesso, em Ciências, medido no global.....	95
QUADRO 3.26 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função da idade dos alunos e do seu sucesso/insucesso medido no global	96

QUADRO 3.27 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função do preenchimento do tempo extra-escolar com tarefas e do seu sucesso/insucesso, em Ciências, medido no global.....	97
QUADRO 3.28 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias profissionais dos pais (escala reduzida e escala completa)	99
QUADRO 3.29 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias profissionais das mães (escala reduzida e escala completa)	100
QUADRO 3.30 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias de habilitação académica dos pais.....	101
QUADRO 3.31 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias de habilitação académica das mães	102
QUADRO 3.32 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias de participação em agências de des./op./res. e/ou de reprodução cultural por parte dos pais.....	103
QUADRO 3.33 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias de participação em agências de des./op./res. e/ou de reprodução cultural por parte das mães	103
QUADRO 3.34 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias de leitura de livros e/ou jornais por parte dos pais.....	104
QUADRO 3.35 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias de leitura de livros e/ou jornais por parte das mães	105
QUADRO 3.36 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias utilizadas para caracterizar o indicador a) do espaço pedagógico familiar	106
QUADRO 3.37 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias utilizadas para caracterizar o indicador b) do espaço pedagógico familiar	106

QUADRO 3.38 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias utilizadas para caracterizar o indicador c) do espaço pedagógico familiar	107
QUADRO 3.39 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias utilizadas para caracterizar o indicador d) do espaço pedagógico familiar	107
CAPÍTULO IV	
FIG. 4.1 - Modelo ilustrativo do contexto pedagógico familiar como local onde se consubstancia determinada modalidade de código de transmissão educacional - o código de transmissão educacional da família.....	126
QUADRO 4.1 - Distribuição dos alunos da sub-amostra a1 em função do seu aproveitamento cognitivo em termos globais, nas capacidades A e nas capacidades U e das variáveis independentes seleccionadas para fazer a caracterização do contexto pedagógico familiar	148
QUADRO 4.2 - Distribuição dos alunos da sub-amostra b1 em função do seu aproveitamento cognitivo em termos globais, nas capacidades A e nas capacidades U e das variáveis independentes seleccionadas para fazer a caracterização do contexto pedagógico familiar	149
QUADRO 4.3 - Modalidades de código de transmissão educacional das famílias da amostra do estudo qualitativo.....	298

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



1 - INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra-se na linha de investigação "Socialização Primária e Prática Pedagógica", desenvolvida no âmbito do Projecto ESSA ¹ (Estudos Sociológicos da Sala de Aula) e iniciada por Morais, 1984 ². Esta linha de investigação, que relaciona o insucesso em Ciências com factores de ordem sociológica, procura determinar as causas e soluções do aproveitamento diferencial, em Ciências, de alunos de grupos sociais distintos, principalmente no que diz respeito a competências de alto nível de abstracção.

A linha de investigação mencionada tem demonstrado que, para perceber a relação atrás referida, é necessário ter em consideração a acção simultânea da família (responsável pela socialização primária da criança) e da escola.

Assim, um dos objectivos fundamentais do projecto ESSA é compreender a influência das componentes sociológicas da família (especialmente a nível das componentes sociológicas que caracterizam o contexto pedagógico familiar) e da escola (especialmente a nível da sua componente mais importante - a prática pedagógica do professor) no aproveitamento diferencial dos alunos provenientes de grupos socio-culturais distintos.

Alguns dos trabalhos realizados no âmbito da teoria de Bernstein interpretam as baixas realizações escolares apresentadas por grande número de alunos da classe trabalhadora como o resultado da socialização primária da criança ³, ou seja, como o resultado da forma como a criança é socializada através do discurso e prática instrucional e do discurso e prática reguladora. Antes de chegarem à escola, em contacto com a família, as crianças ficam sujeitas a um processo de socialização primária, em função do qual adquirem conhecimentos, capacidades, aptidões e normas de conduta social. Este processo de socialização irá determinar, não só a sua orientação de codificação, mas também levá-las a responder a determinadas formas de aprendizagem e a determinadas formas de comunicação.

Nesta perspectiva, apesar da prática pedagógica do professor ser uma das variáveis mais importantes no aproveitamento diferencial dos alunos, em Ciências (segundo a linha de investigação que referimos), o contributo deste trabalho para o Projecto ESSA insere-se a nível da família. Assim, iremos centrar o nosso trabalho no estudo dos factores sociológicos presentes no contexto familiar (nomeadamente a orientação de codificação da família, a prática pedagógica familiar e o espaço pedagógico familiar) que, sendo responsáveis pela socialização primária do aluno, podem ter influência no seu aproveitamento cognitivo.

Para desenvolver este estudo, que constitui uma tentativa de compreender a relação entre o contexto familiar dos alunos da classe trabalhadora e o seu sucesso/insucesso em Ciências, iremos utilizar a teoria do discurso pedagógico de Bernstein, procurando nela o suporte teórico que nos permita analisar e interpretar os processos pedagógicos familiares, quer a nível instrucional, quer a nível regulador.

Na opção pelo estudo da família, tivemos em atenção o facto de ser o discurso e a prática pedagógica familiar que, determinando inicialmente a orientação de codificação da criança e a sua aquisição de determinada forma de aprendizagem e de comunicação, primeiro a posicionam face à escola. Por outro lado, tal como vem sendo demonstrado pelo conjunto da investigação ao nível do Projecto ESSA⁴, o aproveitamento e as realizações mais baixas, geralmente apresentadas pelos alunos da classe trabalhadora em relação aos da classe média, principalmente quando a escola exige capacidades de elevado nível de abstracção, com qualquer prática pedagógica, mostra-nos como é importante pesquisar, a nível da família, as causas que provocam esse aproveitamento diferencial.

Em relação ao estudo que vamos desenvolver, deve ter-se em atenção, que o conceito de classe é entendido, apenas, no sentido nominal.

2 - RAZÕES DA ADESÃO À SOCIOLOGIA E À TEORIA DE BERNSTEIN COMO BASE TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO

Embora o nosso estudo se centre na pesquisa de factores sociológicos que possam influenciar o aproveitamento cognitivo dos alunos, não minimizamos a importância e influência

de outros aspectos, nomeadamente os psicológicos. O grande desenvolvimento da investigação nestes domínios (principalmente a nível psicológico) e o grande volume de dados, que esses estudos nos fornecem, ajuda-nos, cada vez mais e melhor, a consciencializarmo-nos dessa importância e a compreendermos a sua influência. Desses estudos de índole psicológica, merecem especial realce os que se desenvolvem a partir das várias linhas de investigação surgidas dos estudos de Piaget sobre os estádios de desenvolvimento cognitivo, nomeadamente os desenvolvidos no âmbito da linha de investigação, que se centra no desajuste entre o desenvolvimento cognitivo da criança e os currículos de Ciências que lhe são destinados, desenvolvida por Shayer e Adey (1981), os desenvolvidos no âmbito da linha de investigação, que se centra nos pré-conceitos que as crianças constroem para explicar o mundo que as rodeia, desenvolvida por Driver (1983,1985), Osborne (1985), Solomon (1983) e os desenvolvidos no âmbito da linha de investigação que se centra no estudo de estratégias que ajudem o aluno a aprender a pensar (metacognição). Nesta linha de investigação, destacam-se, em Portugal, os trabalhos de Valente *et al.* (1987), Lobo (1989), Novais (1989), Valente *et al.* (1989), etc.

O nosso interesse pelos aspectos sociológicos e pela influência que possam desempenhar no aproveitamento cognitivo dos alunos surgiu pelo contacto mais profundo, durante o Mestrado, com a Sociologia da Educação, especialmente com a teoria de Bernstein. Para além disso, o contacto com as várias investigações desenvolvidas, principalmente a nível da teoria de Bernstein, permitiu-nos constatar que, muitos desses estudos, estavam a ser feitos no sentido de encontrar resposta para algumas questões que eram também as nossas. De facto, o termos desenvolvido a maior parte da nossa actividade profissional numa zona interior rural, com predominância de alunos da classe trabalhadora, tinha-nos mostrado que, de uma maneira geral, em Ciências da Natureza, os alunos da classe trabalhadora têm um aproveitamento cognitivo inferior aos da classe média e que essa diferença, no aproveitamento cognitivo, é ainda mais relevante quando consideramos as capacidades de elevado nível de abstracção. No entanto, nem todos os alunos da classe trabalhadora apresentam baixas realizações, mesmo que as capacidades exigidas pela escola impliquem um elevado nível de abstracção. Da reflexão sobre estes aspectos, tínhamos a ideia que o insucesso dos alunos (particularmente dos alunos da classe trabalhadora) tinha a ver, necessariamente, com aspectos relacionados com a família,

embora não soubessemos bem a que nível. Um dos aspectos que nos levava a querer "procurar", na família, causas do aproveitamento diferencial, em Ciências, era o facto de, a nível da escola, termos consciência que, quer os currículos (que têm cada vez mais em consideração as características psicológicas dos alunos e estão cada vez mais adaptados ao seu nível etário), quer os professores (cujo nível de formação e de profissionalização é cada vez maior) terem vindo a melhorar e, no entanto, apesar dessa melhoria, quer a nível dos currículos, quer a nível dos professores, constatamos que o insucesso dos alunos em Ciências da Natureza continua a verificar-se em alto grau, principalmente nos alunos da classe trabalhadora e especialmente a nível das capacidades de elevado nível de abstracção.

Assim, do contacto com a teoria de Bernstein e com as investigações desenvolvidas no seu âmbito, pareceu-nos que estes aspectos poderiam ser esclarecidos com o recurso à análise da família, dentro de uma perspectiva sociológica, para além da perspectiva psicológica a que, na nossa actividade profissional, estavamos habituadas a dar maior importância e relevo.

A sociologia e, mais especificamente, a teoria de Bernstein pareceu-nos pois um bom recurso para pesquisar a resposta às questões que já expusemos mas não chegámos a formalizar, e que são:

- Porque é que, em Ciências da Natureza, no geral, os alunos da classe trabalhadora têm, principalmente nas capacidades que exigem um elevado nível de abstracção, um aproveitamento cognitivo inferior aos da classe média?
- Que características sociológicas do contexto pedagógico familiar permitirão explicar o facto de algumas crianças da classe trabalhadora terem sucesso na escola, mesmo quando esta exige capacidades de elevado nível de abstracção, e outras não?

Será fundamentalmente no sentido de obter resposta para estas questões que iremos desenvolver todo o nosso trabalho. O nosso objectivo principal será, então, estudar a influência de alguns factores ou componentes sociológicas (nomeadamente, a orientação de codificação da família, a prática pedagógica familiar e o espaço pedagógico familiar) do contexto pedagógico familiar dos alunos da classe trabalhadora, responsáveis pela socialização primária, no seu aproveitamento cognitivo na escola.

Nesta perspectiva, desenvolvemos um trabalho com duas vertentes : uma de índole quantitativa, extensível à totalidade da amostra, baseada na análise de dados obtidos por questionários aplicado aos Pais e alunos da amostra global e outra de índole qualitativa, limitada a uma sub-amostra retirada da amostra global, baseada na análise de dados obtidos em entrevista semi-estruturada efectuada aos Pais no contexto pedagógico familiar.

Quando decidimos orientar o nosso trabalho, para a pesquisa de factores sociológicos, que possam exercer influência no aproveitamento cognitivo do aluno, e, optámos pela teoria de Bernstein como fundamentação teórica, já tínhamos conhecimento de algumas das críticas que lhe são feitas. Contudo, estas críticas, que têm sido protagonizadas, principalmente, por Cooper (1976), Bisseret (1979), Gordon (1981), King (1983) etc., referem-se essencialmente ao início da teoria e centram-se fundamentalmente na sua fase socio-linguística.

O facto de termos constatado que algumas dessas críticas têm fundamento e, nessa medida, ajudaram-nos até a adquirir uma visão mais correcta da própria teoria, não constituiu para nós um impedimento. Isto porque, percebemos também (principalmente a partir dos diversos estudos realizados no seu âmbito), o seu elevado poder explicativo (derivado do seu alto grau de conceptualização) e a possibilidade de ela nos permitir a utilização dos mesmos conceitos, na análise do contexto pedagógico familiar, utilizados na análise do contexto pedagógico da escola (ver pressupostos teóricos em que assenta a investigação - ponto 3).

2.1- PRINCIPAIS CRÍTICAS À TEORIA DE BERNSTEIN

A crítica de Cooper (1976) à teoria de Bernstein centra-se principalmente no que diz respeito à orientação elaborada, em que Bernstein diz que a escola está instituída, e às relações sociais aí estabelecidas. Para Cooper, principalmente a nível do contexto regulador, a maior parte das expressões usadas na escola são imperativas, assentando em compreensões partilhadas e realizadas por um código restrito. Baseado em dados de investigações por ele realizadas, Cooper assume que: "(...)[ocorre] um grau substancial de ênfase dos professores em truques e regras ligados ao contexto...há menos ênfase na exploração verbal das razões dos

vários fenómenos e regras, do que na produção, por qualquer método, de uma resposta correcta dos alunos(...)".⁵

Para Bisseret (1979), um dos problemas da teoria de Bernstein parece ser o de considerar o tipo de discurso usado pela classe dominante como sendo o mais adequado ao desenvolvimento intelectual. Para esta autora, Bernstein também não consegue dar uma resposta satisfatória ao problema, para ela fundamental, de saber "(...)como é que cada código, veiculando um corpo de significações privilegiadas, desempenha um papel determinante na formação de identidade?(...)"⁶.

Para Gordon (1981), o mais criticável na teoria de Bernstrin parece ser o facto de ele nunca ter apresentado "(...)qualquer formulação que englobasse a sua teoria...um trabalho substancial que aborde todos os aspectos principais de uma teoria, que reassuma ou abandone versões anteriores, quando elas existam, e que admita e clarifique quaisquer ambiguidades e contradições que se possam ter originado no curso de escritos anteriores do autor(...)"⁷. Em relação à teoria de Bernstein, Gordon considera esta formulação global fundamental, pois ele "acusa" Bernstein de, ao longo dos seus artigos, fazer "(...)frequentes alterações na terminologia, viragens no foco que não são admitidas, ambiguidades e obscuridades(...)"⁸. Para este autor, é também criticável em Bernstein, principalmente nos primeiros artigos, uma certa indefinição no conceito de classe social e o não "(...)fornecer adequados critérios de reconhecimento linguístico(...)"⁹.

Também Ronald King é um crítico meticuloso da teoria de Bernstein. Parece-nos que a apreciação global que King (1983) apresenta como consequência da análise crítica que fez ao livro *Class, Codes and Control*, vol. 3 de Bernstein, e que a seguir transcrevemos, ilustra bem a essência das críticas que este autor faz a Bernstein : "(...)As teorias foram geradas independentemente da pesquisa e, quando foram testadas, viu-se que elas não explicam adequadamente os processos educativos empiricamente realizados. São explanações do que se imagina existir, não do que realmente existe, de tal modo que é muito duvidosa a existência real dos conceitos analíticos de códigos, classificação e enquadramento(...)"¹⁰.

2.2- TRABALHOS REALIZADOS NO ÂMBITO DA TEORIA DE BERNSTEIN

Apesar das críticas que lhe têm sido dirigidas, a teoria de Bernstein tem servido como base teórica para muitos dos estudos que ultimamente se têm realizado no âmbito da Sociologia da Educação. Para além desses trabalhos, a que de seguida faremos referência, muitos autores têm, nos seus livros e artigos, defendido esta teoria. Entre eles pode referir-se Tayler (1983), Atkinson (1985), Edwards (1991), Meijnen (1991).

A resposta de Bernstein à maior parte dos seus críticos é a de terem ignorado aspectos essenciais do conjunto da sua obra e de estarem especialmente preocupados com declarações exploratórias iniciais, ignorando a sua posterior elaboração.

Tayler (1983), que se debruça essencialmente sobre as críticas que King (1983) faz à teoria de Bernstein, tem uma opinião idêntica à de Bernstein, no que diz respeito a essas críticas. Assim, ele refere que as conclusões que King apresenta após testar a teoria de Bernstein a nível de aspectos de organização escolar, utilizando os conceitos de classificação e de enquadramento, são prematuras. Ele argumenta o seguinte: "(...)um teste empírico à teoria de Bernstein não pode basear-se nas suas primeiras formulações, tal como as que King empregou, mas nas suas versões mais amadurecidas de classificação e de enquadramento" ¹¹.

Atkinson (1985) diz que muitas das críticas à teoria de Bernstein se devem a más interpretações derivadas, em grande parte, do facto de a teoria ser apresentada de uma forma fragmentada, perdendo-se de vista a sua consistência.

Opinião idêntica manifesta Edwards (1991), referindo que "(...)o trabalho de Bernstein tem sido especialmente vulnerável a deturpações porque...tem sido seu destino ser disperso em fragmentos através de várias formas de discurso académico em que as suas preocupações de consistência sociológica se perdem de vista(...)" ¹². Na opinião de Tony Edwards, "(...)há mais de 30 anos que Bernstein iniciou o seu estudo sobre a construção social da realidade" ¹³. Ele acrescenta ainda que: "(...)se traçar a interacção sem fim das restrições e possibilidades é a tarefa essencial da sociologia, então, poucos empreenderam esse desafio tão persistentemente ou com mais eficiente imaginação sociológica(...)" ¹⁴ do que Bernstein. Para este autor, o livro *Class, Codes and Control*, de Bernstein "(...)não é um culminar, mas uma contínua pesquisa [e

neste novo livro] como sempre em Bernstein, análises prévias são reafirmadas, revistas e refinadas(...)" 15.

Para Meijnen (1991), Bernstein "(...)dá uma elaboração teórica da socialização na família, ao nível da interacção e da comunicação, tal como Kohn dá ao nível normativo(...)" 16.

Realizados no âmbito da teoria de Bernstein destacam-se os trabalhos de Cook-Gumperz (1973), Adlam *et al.* (1977), Holland (1981), Pedro (1982), Domingos (1984), Cardoso (1986), Daniels (1989), Peneda (1989), Fontinhas (1991) Neves (1991), Antunes (1991) e Morais *et al.* (1992,1993).

Um dos primeiros trabalhos desenvolvidos no âmbito da teoria de Bernstein, foi a investigação de Cook-Gumperz (1973). Gumperz centra o seu estudo a nível do contexto de socialização primária, analisando fundamentalmente a modalidade de controlo social que caracteriza a prática pedagógica das mães na tentativa de perceber como é que as crianças adquirem as regras sociais. Os dados deste estudo apontam para a existência de uma relação entre a classe social e a modalidade de controlo social utilizada pelas mães.

Um marco importante, do ponto de vista da investigação realizada no âmbito da teoria de Bernstein, é também o trabalho de Adlam (1977). Este trabalho centra-se no estudo da linguagem de crianças de 5, 6 e 7 anos de grupos sociais diferentes, em diferentes contextos de socialização. A análise do discurso destas crianças permite encontrar diferentes orientações para os significados associadas com a classe social.

Na mesma linha de investigação está o trabalho de Holland (1981) que estuda, numa situação em que dava ênfase a significados independentes do contexto, a forma como crianças de oito anos (do sexo masculino e feminino) pertencentes a classes sociais diferentes (classe trabalhadora e classe média) organizam e contextualizam aspectos da sua experiência diária (classificam alimentos) que podem ser compreendidos em termos de práticas concretas ou segundo princípios gerais. Através da sua investigação Holland pretende relacionar a orientação de codificação de crianças de diferentes grupos sociais com a forma como elas organizam e contextualizam, dando ênfase a propriedades gerais (forma de contextualização idêntica às práticas da escola) ou enfatizando a sua própria experiência quotidiana, aspectos da sua experiência diária. Os resultados deste estudo indicam que as crianças da classe média possuem

os dois tipos de classificação (classificação dando ênfase a princípios gerais e classificação dando ênfase a aspectos concretos) e regras de prioridade em relação a esses princípios, o que se traduz numa orientação para significados independentes do contexto, enquanto que as crianças da classe trabalhadora dão prioridade e mantêm um princípio de classificação que enfatiza a sua experiência diária, o que se traduz numa orientação para significados dependentes do contexto.

O estudo de Pedro (1982) fundamenta-se nas primeiras formulações de Bernstein acerca do discurso instrumental e do discurso regulador. Na sua investigação, Emília Pedro centra-se, portanto, no discurso na sala de aula. Os dados deste estudo indicam que o contexto social da escola influencia a realização linguística do discurso na sala de aula, sendo esta realização, mais limitada, para as crianças dos níveis sociais mais baixos.

No desenvolvimento da investigação no âmbito da teoria de Bernstein em Portugal, um marco importante foi o trabalho de Domingos (1984). Esta investigação centra-se no estudo da relação entre a origem social dos alunos/contexto social em que o professor ensina, a exigência conceptual do professor e o aproveitamento diferencial dos alunos em Ciências, em capacidades de baixo e alto nível de abstracção. Os dados deste estudo indicam que o aproveitamento dos alunos em, Ciências, é influenciado pela exigência conceptual do professor e pelo contexto social onde ensina.

Daniels (1989) estuda os códigos que regulam o "arranjo" curricular das escolas e o "arranjo" das exposições murais dessas escolas. Definindo a estrutura da prática pedagógica em termos de classificação e de enquadramento, ele relaciona o contexto social da escola com a estrutura da prática pedagógica. Os dados desse estudo indicam que a estrutura da prática pedagógica influencia a forma como as crianças, de diferentes classes, lêem os sinais transmitidos pelas exposições murais de desenhos dessas escolas.

Cardoso (1986) desenvolveu um trabalho com alunos do Ensino Preparatório e predominantemente da classe trabalhadora. Neste trabalho ela foi estudar factores sociológicos da família, principalmente a orientação de codificação dos Pais e o espaço pedagógico familiar, e relacioná-los com o aproveitamento cognitivo dos alunos, principalmente a nível das realizações que implicam um elevado nível de abstracção. Os resultados deste estudo indicam a

existência de uma relação entre a socialização primária do aluno e o seu aproveitamento cognitivo, em Ciências, principalmente a nível de capacidades de elevado nível de abstracção.

Peneda (1989), no seu estudo sobre o contexto escolar, relaciona o aproveitamento de alunos de níveis sociais (dentro da classe trabalhadora), sexo e raça diferentes com o tipo de prática pedagógica. Ela estuda diferentes modalidades de prática pedagógica (diferindo sociologicamente a nível de poder e de controlo), e relaciona-as com o aproveitamento cognitivo dos alunos em Ciências da Natureza. Os dados deste estudo indicam que existe relação entre o tipo de prática pedagógica desenvolvida pelo professor e o aproveitamento dos alunos em Ciências da Natureza.

Antunes (1991) e Fontinhas (1991) centraram a sua investigação, com crianças de diferentes classes sociais, nas características do contexto pedagógico escolar, nomeadamente a nível das características distintivas de diferentes tipos de prática pedagógica, no que diz respeito ao contexto regulador e instrucional, respectivamente.

Neves (1991), desenvolve também um estudo com crianças de diferentes classes sociais, sexo e raça em que investiga a influência conjunta da família e da escola, no aproveitamento diferencial dos alunos em Ciências da Natureza. A pesquisa de Neves centra-se essencialmente no estudo da relação entre o aproveitamento cognitivo dos alunos de diferentes classes sociais em Ciências da Natureza, e a continuidade/descontinuidade entre os códigos e práticas da família e da escola, utilizando, para a análise do contexto familiar e escolar os mesmos conceitos.

3- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM QUE SE BASEIA A INVESTIGAÇÃO — ALGUNS ASPECTOS DA TEORIA DE BASIL BERNSTEIN

Tendo a presente investigação como suporte teórico a teoria de Bernstein, ela assenta fundamentalmente nos seus modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico. Enquanto que através do modelo de reprodução cultural (figura 1.1) Bernstein mostra como as relações de classe são transmitidas e adquiridas por códigos que, contendo os princípios de

poder e de controlo, regulam a aquisição, a reprodução e a legitimação de regras através das quais e pelas quais os sujeitos culturais são selectivamente criados, posicionados e opositivos, por meio do modelo do discurso pedagógico (figura 1.2) ele põe em evidência como a cultura dominante é reproduzida através do próprio aparelho pedagógico, por meio da realização oficial das regras que lhe são inerentes. Essa realização pode, contudo, criar a possibilidade de mudança, pelo facto de envolver um complexo processo de transformação do discurso pedagógico oficial.

Para este trabalho, o modelo de reprodução/transformação cultural (representado na figura 1.1) constitui o suporte teórico que nos permite perceber a relação entre as diferentes formas de comunicação que transmitem códigos dominantes e dominados ou, a um nível mais específico, orientações de codificação restritas ou elaboradas para os significados (que dentro dos sujeitos traduzem as relações de classe) e o posicionamento diferencial dos sujeitos derivado do processo de aquisição desses códigos (orientações). De acordo com Bernstein, a forma do contexto comunicativo de reprodução é o aspecto crucial gerado pelas relações sociais da divisão social de trabalho, através da regulação das práticas pedagógicas. Serão portanto as práticas pedagógicas que, constituindo o contexto comunicativo de reprodução (quer da escola quer da família), difundem as relações de poder e os princípios de controlo implícitos ao código educacional transmitido/adquirido e será também, através dessas práticas que, nesses contextos comunicativos de reprodução, se adquirem tacitamente os códigos.

Podendo o modelo ser usado (como argumenta Bernstein) para analisar relações entre agências e relações dentro de agências, independentemente de estas se situarem no macronível, ou no micronível (esta possibilidade de transferência do macro para o micro e do micro para o macro, usando os mesmos conceitos é um dos aspectos mais importantes da teoria de Bernstein) e considerando o micronível como o contexto de comunicação, é possível, então, analisar o que se passa no contexto comunicativo de reprodução da família (aspecto central do nosso trabalho) e compreender as possíveis relações entre as particularidades deste contexto (em termos de orientação para os significados e realizações dessa orientação) e o aproveitamento cognitivo dos alunos no contexto comunicativo de reprodução da escola.

Tal como é defendido por Bernstein, apesar de nas sociedades de classes, de uma forma geral, a distribuição das orientações elaboradas e restritas ser criada e legitimada pela divisão social de trabalho do modo de produção e transferida depois para a família, essa transferência não é automática, pois pode ser ultrapassada por agências que se lhe opõem (sindicatos, partidos políticos) e pela acção da família que participa em agências de resistência/desafio/oposição e/ou agências de transmissão cultural.

O modelo de produção e reprodução do DP constitui a base teórica que permite compreender os princípios que estão subjacentes à forma como o DP é produzido e os princípios que estão subjacentes às práticas de reprodução desse discurso, na escola, através dos quais, (discursos e práticas) esta institucionaliza o seu código pedagógico (código elaborado). O modelo permite também compreender como o DPO veiculado pela escola é, fundamentalmente, um instrumento de regulação da reprodução da cultura dominante da sociedade. Esta dupla compreensão é imprescindível para o nosso trabalho pois, a partir dela, é possível transferir para o contexto pedagógico familiar os mesmos parâmetros de análise do contexto pedagógico escolar e perceber a influência dos discursos e práticas da família (através das quais ela institucionaliza o seu código pedagógico - restrito ou elaborado) no aproveitamento cognitivo dos alunos, na escola.

3.1- RELAÇÃO ENTRE A CLASSE SOCIAL E A AQUISIÇÃO DO CÓDIGO MODELO DE REPRODUÇÃO/TRANSFORMAÇÃO CULTURAL

Segundo Bernstein, as relações de classe são responsáveis, na medida em que geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, pela transmissão de códigos dominantes e dominados que irão, por sua vez, ser reproduzidos/adquiridos nos contextos comunicativos (escola, família, etc.). Nesta perspectiva, é no processo de aquisição dos códigos que os sujeitos são diferencialmente posicionados. Assim, e de acordo com Bernstein, as desigualdades na distribuição do poder e nos princípios de controlo (reguladas pelas relações de classe) geram, distribuem, reproduzem e legitimam princípios sociais

dominantes e dominados que controlam as relações tanto entre grupos sociais como dentro deles, regulando deste modo as formas de consciência.

Sendo o código, como Bernstein o define, "um princípio regulador, tacitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes (significados), a forma da sua realização (realizações) e os contextos evocadores (contextos)",¹⁷ então, este, deve gerar nos sujeitos que o adquirem condições e princípios que lhes permitam captar as características específicas de um dado contexto específico, passando os sujeitos a ser capazes de distinguir os contextos entre si, e condições e princípios que lhes permitam criar a resposta adequada a cada contexto, ou seja, o texto específico para cada contexto (significados e realização especializada). Estas condições e princípios são as regras de reconhecimento e as regras de realização. Assim, podemos dizer que, diferenças nos códigos adquiridos provocam, ao nível do sujeito, diferenças nas regras de reconhecimento e de realização.

A partir deste conceito geral, Bernstein define o que são códigos específicos (restritos ou elaborados) argumentando que num código específico, seja ele restrito ou elaborado, os significados relevantes correspondem a orientações para os significados, as formas de realização a produções textuais e os contextos evocadores a práticas interaccionais especializadas. Assim, poder-se-à referir que os aspectos particulares que condicionam a especialidade de uma dada prática interaccional (que se traduzirá no tipo de socialização sofrida pelo sujeito) regulam a orientação, que o sujeito vai manifestar, para os significados, e esta, por sua vez, irá condicionar a produção dos seus textos específicos. Nesta perspectiva, aquilo que é produzido pelo sujeito - o texto específico - não é mais do que uma consequência da prática interaccional especializada.

3.2- LOCALIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DAS ORIENTAÇÕES RESTRITAS E ELABORADAS

Em relação à localização das distribuições das orientações restritas e elaboradas na sociedade, Bernstein defende que "quanto mais simples fôr a divisão social de trabalho e mais específica e local fôr a relação entre um agente e a sua base material, mais directa será a relação

entre os significados e a base material específica e maior será, portanto, a probabilidade de uma orientação para códigos restritos e que, quanto mais complexa fôr a divisão social de trabalho e menos específica e local fôr a relação entre um agente e a sua base material, mais indirecta é a relação entre os significados e uma base material específica, e maior será a probabilidade de uma orientação para códigos elaborados".¹⁸

Nesta perspectiva, a condição básica para a localização das orientações de codificação é dada, pela posição do agente, na divisão social de trabalho. Assim, as diferentes posições que os agentes podem ter, produzem práticas interaccionais diferentes que, por sua vez, se traduzem em diferentes relações com a sua base material, o que implica, por seu lado, diferentes orientações de codificação.

Quanto às condições para a distribuição das orientações de codificação, elas assentam fundamentalmente, segundo Bernstein, no princípio da divisão social de trabalho. Como Bernstein indica : "se os agentes se tornam categorias especializadas da divisão social de trabalho e a sua localização é fixa, e por isso, insubstituível, então, as orientações de codificação tornam-se especialidades da posição dentro daquela divisão social de trabalho" ¹⁹.

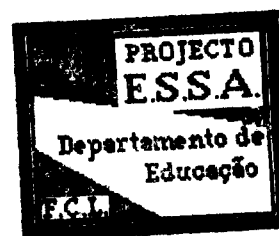
No entanto, Bernstein também argumenta que, embora o acesso a códigos elaborados esteja, primariamente, condicionado pela posição do agente na divisão social de trabalho ele pode estar disponível por meio de agências de desafio/oposição/resistência como é o caso, por exemplo, dos partidos políticos, das organizações sindicais, etc..Para Bernstein, quando os sujeitos portadores de um código restrito participam em agências de desafio/oposição/resistência têm a possibilidade de passarem, de orientações restritas, para elaboradas na medida em que, participando em contextos complexos e mantendo relações sociais variadas com outros agentes em contextos sociais, também variados, deixam de ter uma relação directa com uma base material específica .

3.3 - MODELO DE REPRODUÇÃO/TRANSFORMAÇÃO CULTURAL

Sendo o modelo de Bernstein (figura 1.1), um modelo que põe em evidência as formas de regulação da prática interaccional especializada que proporcionam as regras de reconhecimento e

de realização, é possível, através da sua análise, compreender a forma como as relações de classe regulam, via distribuição de poder e via princípios de controlo, as realizações específicas de uma dada orientação para os significados. Assim, e segundo o diagrama, é a distribuição de poder e o princípio de controlo (que simultâneamente condicionam e são condicionados pelas relações de classe) que, sendo realizados na divisão social de trabalho e nas relações sociais que estabelecem os valores de classificação e de enquadramento, irão definir, nos contextos de comunicação (sejam eles a escola ou a família), o modo de transmissão/aquisição ou prática.

De acordo com Bernstein, é o grau de isolamento (classificação) criado e mantido pelas relações de poder que, regulando as relações entre as categorias (divisão social de trabalho), estabelece a especificidade das suas vozes e os critérios das suas demarcações, ou seja, as regras para o seu reconhecimento. Por outras palavras podemos dizer que, para um determinado aquisidor, a especificidade das categorias e a marcação dessa especificidade (que resultam dos isolamentos criados pela classificação) fornece um conjunto de critérios que permitem o reconhecimento e a distinção das categorias na sua variabilidade. São, portanto, as regras de reconhecimento que, ao regularem o que pode ser associado, ou seja, que significados podem ser legitimamente associados e que relações sociais são privilegiadas/privilegiadoras, regulam os princípios para a geração dos significados legítimos, criando, assim, aquilo que Bernstein designa por sintaxe de geração de significados legítimos. Podemos concluir, do que ficou dito, que é o próprio sujeito que, inferindo a sintaxe de geração dos significados a partir das práticas interaccionais quotidianas (prática tácita), cria, mantém, reproduz e legitima a distribuição do poder. No entanto, na aquisição de uma dada sintaxe de geração de significados (específica da voz de uma dada categoria), os próprios isolamentos (descontinuidades), criados pela classificação entre as categorias, permitem, em oposição à voz, a produção de algo que está para ter voz. Isto acontece porque os próprios isolamentos, que reproduzem a ordem dentro e entre os sujeitos e pretendem suprimir a arbitrariedade do princípio de classificação, criam simultaneamente o potencial da mudança dessa ordem, uma vez que os dilemas e contradições inerentes ao princípio da classificação estão sempre entre e dentro dos sujeitos.



Verificamos assim, que são as relações de poder que, determinando o posicionamento inicial do sujeito na divisão social de trabalho, lhe condicionam a voz (a voz da sua categoria), mas não a sua mensagem (prática legítima dessa categoria). No entanto, "a mensagem depende da voz, uma vez que, a voz limita o conjunto do potencial legítimo da mensagem" ²⁰. Nesta perspectiva, a prática poderá então entender-se como a mensagem da categoria e simultaneamente o meio da sua aquisição.

Se transferirmos esta análise para a família, nesta, a divisão social de trabalho é constituída pelas diferentes categorias de parentesco (pai, mãe, filhos, avós, etc.) e as relações sociais correspondem às práticas entre estas categorias (entre pais e filhos, entre pai e mãe, entre irmãos, etc.). Se a divisão social de trabalho, de acordo com o sexo, por exemplo, gerar uma forte classificação, então, há um forte isolamento (separação) entre as categorias e cada uma delas terá a sua voz especializada (neste caso, a voz será especializada em função do sexo). Qualquer tentativa para enfraquecer esta forte classificação e reduzir o isolamento, o que levaria conseqüentemente à mudança de voz, (discurso da categoria) levará as relações de poder a tentar restaurar as relações e o isolamento entre as categorias.

Do mesmo modo que as relações entre categorias são governadas pela classificação (forte ou fraca) decorrente do princípio da divisão social de trabalho criado pela distribuição de poder, também a forma das relações sociais (práticas específicas que regulam as relações entre categorias), ou seja, a realização das relações entre categorias (princípios de comunicação) são governadas pelo enquadramento (forte ou fraco) decorrente do princípio de controlo (o controlo está sempre presente, podendo, no entanto, traduzir-se por tipos de enquadramento diferentes). É portanto, o enquadramento que regula as práticas comunicativas das relações sociais entre transmissores/aquisidores. Isto significa que mudanças ou variações no enquadramento produzem mudanças ou variações nas mensagens e conseqüentemente nas práticas pedagógicas, o que, por sua vez, provocará variações nos princípios de comunicação. Estas, por sua vez, provocarão mudanças no contexto comunicativo e nas regras que regulam aquilo que se aceita como comunicação legítima e seus textos possíveis.

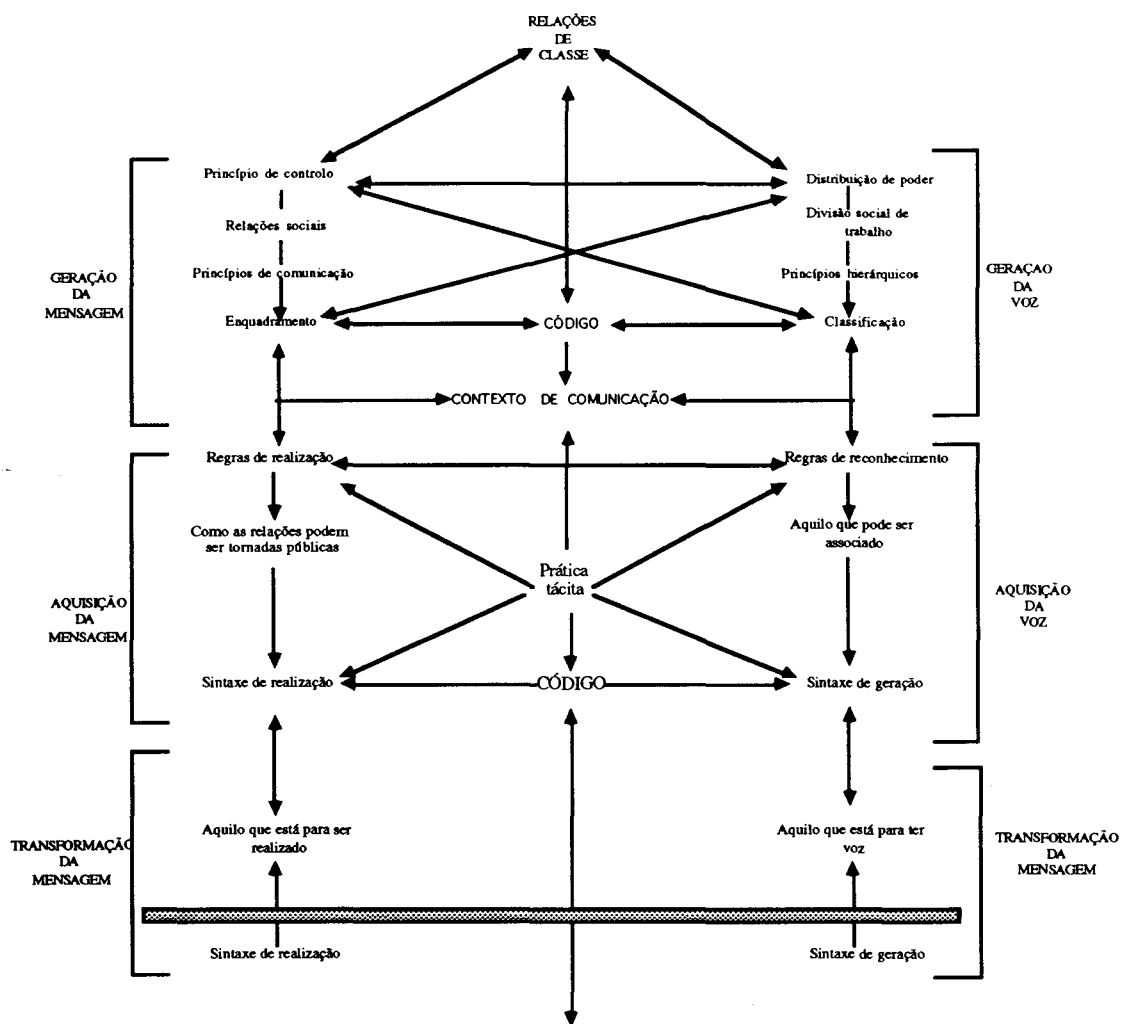


Figura 1.1 - Modelo de Bernstein, representativo da forma como as relações se transmitem e adquirem através de códigos que, no contexto comunicativo, promovem a Reprodução/Transformação cultural.

(Extraído de Domingos *et al.* 1986, pág.267)

Será portanto o princípio do enquadramento que, regulando os aspectos distintivos dos princípios de comunicação, torna possível a aquisição, por parte dos sujeitos, das regras de realização que determinam a forma como as relações podem ser tornadas públicas, permitindo, assim, inferir a sintaxe de realização.

Através de qualquer enquadramento, actuam sempre os princípios de controlo dominantes. No entanto, qualquer enquadramento implica, também, determinados níveis de relação que constituem uma potencial resposta a esses mesmos princípios de controlo. Assim, e da mesma forma que os isolamentos criados pela classificação, entre categorias, permitem a produção de algo que está para ter voz, também, esta potencial resposta aos princípios de controlo permite a produção de algo que está para ser realizado e que corresponde à mensagem do que está para ter voz .

Do que ficou dito podemos concluir que quando o sujeito adquire os princípios de classificação e de enquadramento, ²¹ adquire também determinada voz que, no contexto comunicativo, se concretiza através de determinada mensagem - a mensagem específica que corresponde à voz de determinada categoria específica.

Bernstein refere que, no seu modelo, as linhas verticais indicam a imposição do que deve ser reproduzido e o processo da sua aquisição, as linhas diagonais expressam as possibilidades de resistência, desafio ou oposição, as linhas horizontais mostram as interrelações entre princípios e possibilidades e a zona a sombreado representa o processo de modelação das respostas às contradições e dilemas que os isolamentos, provocados por fortes classificações, pretendem suprimir.

Através do modelo torna-se evidente que são os códigos que, integrando as duas "vertentes" (relação entre a distribuição de poder, a classificação e regras de reconhecimento e entre o princípio de controlo, o enquadramento e regras de realização), possibilitam que os sujeitos sejam capazes de fazer a leitura e a categorização dos contextos e criem os textos apropriados (que podem ser legitimamente criados) aos contextos, mas também que façam a leitura e criem os textos que estejam dentro das possibilidades das sintaxes (quer de geração quer de realização), como potenciais textos ortodoxos/heterodoxos (o que permite a possibilidade de mudança/desafio).

Assim, e de acordo com o modelo, Bernstein traduz os códigos específicos em termos de orientação para os significados e realização dessa orientação, pela seguinte fórmula:

$$\frac{\text{O}^{E/R}}{\text{C}^{+-} \text{ie} \quad \text{E}^{+-} \text{ie}}$$

Nesta fórmula, O representa a orientação para os significados (elaborada ou restrita) C indica o princípio de classificação e E o de enquadramento; os sinais +- referem valores, forte ou fraco, da classificação e do enquadramento; i representa relações internas, isto é, relações dentro de um qualquer contexto de comunicação, seja ele a família, a escola, ou o trabalho; e refere-se a relações externas, isto é, refere-se à regulação sobre as relações entre diferentes contextos comunicativos (família, escola, escola/trabalho, escola/comunidade).

Através desta fórmula é possível perceber que a modalidade de um código e a sua mudança são definidos pelos valores de classificação e de enquadramento, que podem variar independentemente uns dos outros.

3.4- MODELO DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

O modelo proposto por Bernstein (figura 1.2) para explicar como se processa a produção e reprodução do discurso pedagógico (DP) é constituído por três níveis de análise - geração, recontextualização e transmissão. Este modelo mostra-nos, não só como o discurso pedagógico oficial (DPO) é um instrumento dominante na regulação da reprodução cultural, mas também como, pelo facto de o DP ser determinado por uma grande e complexa gama de relações (que resultam da intervenção de vários campos e contextos) e ser essencialmente uma gramática especializada (capaz de um vasto conjunto de realizações), é extremamente difícil, se não impossível, fazer com que o DP controle todas as realizações potenciais dos seus discursos.

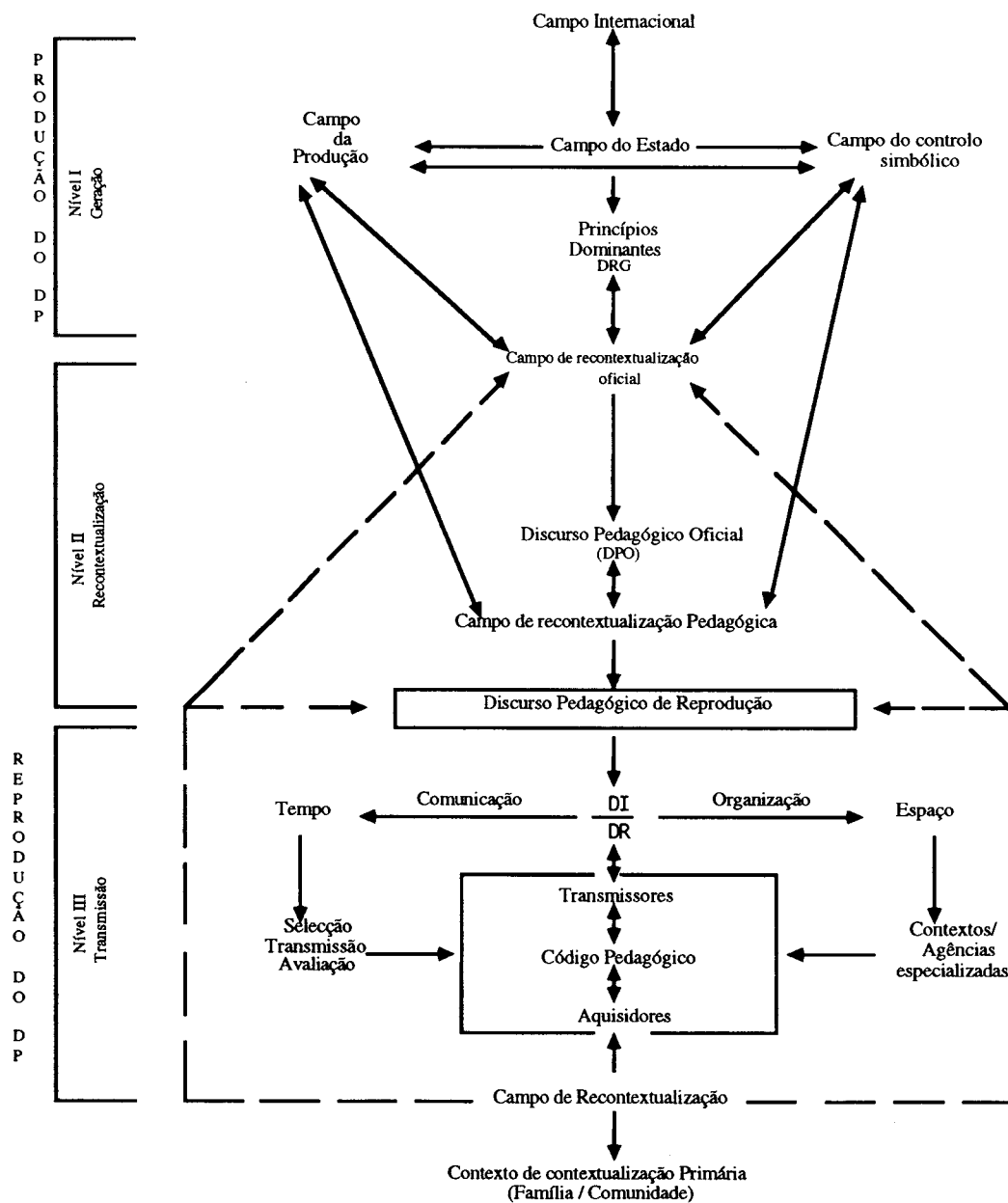


Figura 1.2 - Modelo de produção e reprodução do discurso pedagógico, de Bernstein

(Extraído de Domingos *et al.* 1986, pág. 296).

Utilizando o modelo como suporte teórico, veremos, tal como argumenta Bernstein, como o DPO regula ²² as regras de produção, reprodução e de distribuição e as interrelações dos textos pedagógicos legítimos, das práticas de comunicação legítimas (relações sociais de transmissão/aquisição) e dos contextos de transmissão. Isto irá traduzir-se, a nível do contexto de reprodução, por uma regulação dos significados que podem ser legitimamente associados, da forma como os significados podem ser legitimamente associados (prática pedagógica - PP) e de quais os contextos legítimos onde se processa a transmissão/aquisição .

A partir da análise do modelo, é possível, também, perceber que a produção distribuição, reprodução ou mudança do DP envolve um processo de grande dinâmica. Esta dinâmica resulta, por um lado, pelo facto de os princípios dominantes não representarem um conjunto estável de relações, mas uma arena de conflitos e, por outro lado, existir sempre uma fonte real ou potencial de conflito, resistência ou inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os agentes do campo de recontextualização pedagógica, entre as posições destes dois campos e entre o contexto cultural primário do aluno e os princípios e práticas de recontextualização da escola. Por sua vez, os transmissores podem sentir-se incapazes ou não estarem dispostos a reproduzir o código de transmissão educacional esperado. É toda esta dinâmica interna que possibilita a mudança.

→ Este modelo, que deve ser encarado como um modelo que põe em evidência a produção e reprodução do DPO em sociedades contemporâneas, mas desenvolvidas, assenta em dois pressupostos fundamentais. Um dos pressupostos em que o modelo assenta é o de que o contexto de reprodução, de uma maneira geral, nas sociedades contemporâneas, está relacionado com o campo da produção (que diz respeito à produção de bens e serviços e à distribuição e circulação do capital económico) e com o campo do controlo simbólico (que diz respeito à criação distribuição, reprodução e mudança legítima da consciência através dos princípios de comunicação). O outro pressuposto, em que o modelo assenta, é o de que o objectivo geral do contexto de reprodução educacional é o posicionamento dos sujeitos (neste caso professores e alunos) em relação a um conjunto legítimo de significados (conhecimento educacional transmitido pela escola) e relações sociais (práticas que regulam a transmissão/aquisição do conhecimento educacional e da constituição da ordem, relação e

identidade). O código pedagógico, tacitamente adquirido pelos alunos na escola, está, portanto, implicitamente contido nestes significados e relações sociais.

3.4.1- GRAMÁTICA INTERNA DO DISCURSO PEDAGÓGICO

A gramática interna do discurso pedagógico é fornecida, segundo Bernstein, pelo aparelho pedagógico que ele define como sendo o conjunto de "regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação que garantem e regulam as formas de consciência"²³. Entre estas regras existe uma hierarquia, uma vez que, as regras de distribuição regulam as de recontextualização e estas as de avaliação.

É o aparelho pedagógico que distribui o poder através das regras de distribuição. Este, embebido no conhecimento educacional (segundo a forma "ditada" pelos princípios de recontextualização do DP) e inculcado nos sujeitos, quando são diferentemente posicionados pelas regras de avaliação, provoca a aquisição, por parte destes, de uma consciência específica. Assim, o aparelho pedagógico (AP), ao regular a relação entre as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, estabelece a relação entre poder, conhecimento e consciência, constituindo-se um instrumento fundamental de reprodução cultural.

Através das regras de distribuição, o DP marca e distribui quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições, regulando assim a relação fundamental entre poder, grupos sociais e formas de consciência (dando mais estatuto a uns do que a outros). Esta interrelação é criada através dos controlos estabelecidos sobre a especialização e distribuição de diferentes ordens de significados (que criam diferentes práticas - realizações dos agentes - segundo a forma de consciência) e as respectivas produções (quem produz e quem reproduz). Assim, e de acordo com Bernstein, são as regras de distribuição que marcam e especializam o pensável (que é controlado pelos estratos mais baixos do sistema educacional, mais ligados à reprodução do que à produção do discurso) e o impensável (que se encontra essencialmente associado aos estratos mais elevados do sistema educacional, mais ligados à produção do discurso) e respectivas práticas, para os diferentes grupos, através da mediação de agências pedagógicas diferentemente especializadas, determinando assim as fronteiras do discurso legítimo. Ou seja,

são as regras de distribuição que regulam o grau de classificação (isolamento) entre grupos, práticas e contextos e entre princípios de comunicação diferentemente especializados. Por outras palavras podemos dizer que, o AP, que reproduz mas não cria a distinção entre pensável e impensável, regula a sua distribuição, pois, através das suas regras de distribuição regula as relações entre a distribuição do poder, do conhecimento e de formas de consciência.

Quanto às regras de recontextualização, é através delas que o DP cria selectivamente os sujeitos pedagógicos segundo a sua própria ordem intrínseca, uma vez que, e segundo Bernstein, o DP é um conjunto de regras que incorporam um discurso de competências²⁴ - discurso instrucional (DI) - dentro de um discurso de ordem social²⁵ - discurso regulador (DR) - que podemos definir pela relação DI/DR em que o traço significa a incorporação do DI no DR, com prevalência do DR sobre o DI. Assim, a ordem e as ordenações próprias do DR estão sempre nas ordenações do DI, o que pressupõe que em qualquer discurso recontextualizado a intensidade da classificação e do enquadramento presentes no processo de transmissão/aquisição de um dado conteúdo, são características, não do DI, mas do DR, o que quer dizer, por outras palavras, que as mensagens relativas ao poder e à autoridade dentro da escola são mais importantes do que as mensagens relativas aos conteúdos e competências académicas. Poder-se-á então dizer que, basicamente, são as regras de recontextualização que regulam a constituição do DP da escola.

→ As regras de recontextualização do DP regulam, então, os discursos a transmitir, ou seja, regulam o **que** e o **como** do processo de transmissão/aquisição. Ao regularem o **que**, transformando os discursos na relação DI/DR, condensam as competências numa nova ordem (a ordem recontextualizada do DR) e a ordem nas competências. Ao regularem o **como**, seleccionam as teorias de instrução que vão regular as ordenações internas (a ordem como princípio que indica como se deve transmitir) e a realização temporal e espacial dos discursos e da prática pedagógica.

Quanto às regras de avaliação, Bernstein argumenta que elas constituem os princípios fundamentais de ordenação do DP, pois são elas que, ao nível da PP, no contexto de reprodução, veiculam os princípios inerentes à gramática interna do DP.

De acordo com a interpretação sugerida pelo modelo, é o princípio de recontextualização que cria selectivamente o DI/DR e produz uma especialização do tempo, do texto e do espaço, assim como as condições da sua interrelação. Se transferirmos esta relação para o nível da PP, podemos transformar o tempo em idade, o texto num dado conteúdo relacionado com a idade e o espaço no contexto de transmissão específico para esse conteúdo. Se para além disto, atendermos a que as relações sociais e as características de comunicação a nível da PP dizem respeito à aquisição, transmissão e avaliação, podemos, ainda, transformando a idade em aquisição (de determinados competências próprias da idade), o conteúdo em avaliação (avaliação como forma de posicionamento do aluno relativamente ao conteúdo legítimo) e o contexto em transmissão (a transmissão dependente do local, contexto), estabelecer um outro nível de relação entre o discurso pedagógico (DP) e a prática pedagógica (PP) e perceber que uma contínua avaliação é a chave para qualquer prática pedagógica, pois relaciona entre si a transmissão e a aquisição.

Nesta perspectiva, e de acordo com Bernstein, é a avaliação que mantém as condições de uma dada distribuição de poder dentro das possíveis variedades introduzidas, no processo de transmissão aquisição, pelo princípio do enquadramento (E). Pela avaliação cada sujeito é posicionado e recebe o seu estatuto próprio, a sua individualidade própria, ou seja, a sua voz. A avaliação é, tal como Bernstein o defende, aquilo que o AP serve — proporcionar a distribuição de poder. O código pedagógico que é tacitamente adquirido pelos alunos e que está implícito em qualquer PP condensa, assim, na sua gramática as ordenações das e entre as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação. No entanto, pode haver contradições, clivagens e dilemas criados por essas mesmas regras e nesse caso a prática pedagógica pode não reproduzir aquilo que o DP determina e sendo assim, aquilo que é adquirido, pode também não ser, necessariamente, o que foi transmitido pelo DP .Ou seja, sendo assim, as próprias relações de poder (que criam, mantêm, e dão legitimidade às classificações do código) e de controlo (que criam e legitimam o enquadramento das relações de comunicação) acabam por ser um produto que resulta das contradições, dilemas e clivagens das relações sociais. Não sendo portanto um modelo determinista, o modelo de Bernstein apresenta, nesta possibilidade de mudança, uma das suas características mais importantes.

3.4.2 - PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Segundo Bernstein, se se pretende analisar a produção e reprodução do DPO, necessário se torna fazer a análise dos princípios que determinam a sua gramática interna (nível de geração e de recontextualização) e dos princípios que regulam a realização dessa mesma gramática ao nível do contexto de reprodução (nível de transmissão), quando se concretizam como discurso pedagógico e prática pedagógica oficiais.

3.4.2.1- PRODUÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO - PRINCÍPIOS QUE DETERMINAM A SUA GRAMÁTICA

No modelo da figura 1.2, o nível I (geração do discurso) evidencia a forma como são gerados os princípios dominantes da sociedade, que são, não só uma consequência do jogo de interesses e relações estabelecidas entre o (ou os) partido político dominante do Estado e outros grupos partidários e de interesse, mas também a expressão da influência de posições políticas e pedagógicas do campo internacional. Estes princípios são, por sua vez, regulados pela distribuição de poder e pelos princípios de controlo social que determinam os meios, os contextos, a distribuição, as possibilidades e as relações sociais dos recursos físicos (campo da produção) e dos recursos discursivos (campo do controlo simbólico).

Serão estes princípios dominantes da sociedade que, constituídos como discursos oficiais do Estado, traduzidos no discurso regulador geral (DRG) e incorporados nos textos administrativos legais, irão determinar os aspectos relacionados com a ordem, a relação e a identidade. Através desta inclusão dos princípios dominantes da sociedade no DPO (via textos administrativos e legais, o que possibilita a sua reprodução), o Estado procura, utilizando o discurso e as práticas oficiais, criar condições de consenso e esbater as contradições entre grupos sociais distintos. Nesta perspectiva, o Estado funciona como o legitimador oficial da estabilidade "proposta" pela classificação (decorrente de determinada distribuição de poder) e pelo enquadramento (decorrente do princípio de controlo social) que resultam da interrelação entre o campo da produção e o campo do controlo simbólico e que são depois incorporados no

DPO. Ou seja, a interrelação entre os vários campos é oficialmente legitimada pelo Estado via DPO .

Utilizando o modelo como referência, verificamos que aquilo que é transmitido na sala de aula (contexto de reprodução) é um discurso pedagógico que encerra os princípios dominantes da sociedade. Nesta perspectiva, o DP é essencialmente um discurso regulador. Sendo assim, a escola terá uma função mais importante como local de reprodução da natureza hierárquica da sociedade do que como local de aquisição de competências académicas.

No entanto, apesar das relações verificadas, o DP (reproduzido na escola) não é o resultado directo dos princípios dominantes da sociedade, uma vez que estes vão sofrer processos de transformação nos campos de recontextualização oficial e pedagógica (nível 2). É no campo de recontextualização oficial, regulado directamente pelo Estado, e no campo de recontextualização pedagógica, ambos influenciados pelos campos de produção e de controlo simbólico, que se define o **que** e o **como** do DP. O **que** é o resultado da recontextualização a partir de campos intelectuais (física, artes, trabalhos manuais, etc.) e tem a ver com a classificação dos discursos (que conteúdos e relações são transmitidos) e o **como** é o resultado da recontextualização de teorias de ciência social (geralmente Psicologia) e tem a ver com o enquadramento do discurso (de que forma são transmitidos os conteúdos e as relações).

O campo de recontextualização oficial, através dos seus consultores e conselheiros (pertencentes ao campo económico e do controlo simbólico), é o responsável pela criação, manutenção e mudança do DPO (conjunto de textos oficiais que contêm as normas de gestão escolar, os currículos, a forma de avaliação, etc.) que reflecte, necessariamente, as posições políticas e científicas dos seus agentes.

No campo de recontextualização pedagógica (constituído por agentes pertencentes a departamentos de educação das Universidades, a escolas de formação de professores, a fundações e autores de livros, etc.) produz-se o discurso pedagógico de reprodução (DPR) que pode, ainda, sofrer processos de recontextualização a nível da escola. Esses processos dependem do contexto específico da escola, da PP do professor e da eficácia do controlo exercido pela família e comunidade do aquisidor.

3.4.2.2- REPRODUÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO - REALIZAÇÕES DA SUA GRAMÁTICA

É no contexto de reprodução (nível III do modelo), ao nível da escola, que as regras que constituem a gramática interna do discurso pedagógico são realizadas através da prática pedagógica (PP). Nesse caso, em qualquer (PP) pode determinar-se a realização dessas regras a partir dos valores de classificação (C) e de Enquadramento (E) estabelecido pelos códigos pedagógicos.

Sendo o DP um discurso que engloba, como já vimos atrás, dois outros discursos: o discurso instrucional (DI) e o discurso regulador (DR) definido pela relação DI/DR com domínio do DR sobre o DI, ele contém as regras de recontextualização que regulam a constituição dos discursos pedagógicos específicos (discurso instrucional específico) - DIE e (discurso regulador específico) - DRE (segundo a relação DIE/DRE, com domínio do DIE sobre o DRE) transmitidos/adquiridos na escola .

Segundo Bernstein, é o DIE que controla a transmissão, a aquisição e a avaliação daquilo que é considerado como o conhecimento indispensável à aquisição de competências especializadas e define a divisão de trabalho de instrução — quem são os transmissores, os aquisidores e quais os discursos e locais — e as relações sociais de instrução, através das quais se realizam as práticas instrucionais. Assim, nesta perspectiva, o DIE engloba sempre dois conjuntos de teorias de instrução : as que regulam o que é transmitido e que se realizam a nível do currículo e as que regulam como será a transmissão/aquisição e que recontextualizam as teorias de transmissão/aquisição. Por outras palavras, podemos dizer que, no contexto de reprodução, o DIE regula, pela sua gramática, as práticas instrucionais que posicionam o aquisidor e o socializam nos significados específicos desse discurso. Estas práticas pressupõem categorias (transmissores, aquisidores, espaços e discursos), que podem estar mais ou menos isoladas entre si e cujo grau de isolamento é dado pela classificação e relações sociais (de transmissão, aquisição e avaliação). Estas relações sociais são reguladas pelas regras de hierarquia — que traduzem as relações de poder que se estabelecem no processo de transmissão/aquisição, ou seja, referem a forma como as relações de poder são realizadas, têm

portanto a ver com a modalidade de controlo social utilizada no processo de transmissão/aquisição — e pelas regras discursivas — que regulam a forma como o discurso é transmitido, ou seja, definem a forma de transmissão, têm portanto a ver com o enquadramento da selecção, da sequência, da ritmagem e dos critérios de avaliação. São as variações na classificação e no enquadramento que implicam e caracterizam modalidades de instrução ou modalidades de PP diferentes.

Quanto ao discurso regulador específico (DRE), é ele que está implícito e determina o conjunto de práticas que dão legitimidade e mantêm a distribuição do poder e a ordem dominante. É o DRE (onde está recontextualizado o DRG) que faz com que as práticas reguladoras da escola funcionem como algo cuja função é a socialização nas normas, valores, práticas e motivações inerentes à organização do espaço, do tempo e do discurso. Ou seja, é o DRE (que se realiza através das suas práticas reguladoras) que regula a dimensão espacial - relações entre e dentro dos locais de reprodução (C i e E i e) - e a dimensão temporal - relações sociais entre transmissores, entre aquisidores e entre transmissores e aquisidores (C i E i) - da comunicação no contexto de reprodução.

No DP transmitido, ao nível da sala de aula, estão pois incluídos o DR e o DI, com predominância, como já se disse, do DR sobre o DI.

Considerando que o sistema de comunicação da escola está instituído num código elaborado, então, as modalidades de código de transmissão educacional ou PP's são, necessariamente, modalidades deste código que se distinguem pelos valores de C e E, e que podemos representar pela fórmula:

$$\frac{O^E}{C^{+-} i e \quad E^{+-} i e}$$

Isto significa que a orientação elaborada da escola (O^E) pode ser institucionalizada segundo valores de classificação interna e externa (C i e) fortes (+) ou fracos (-) e segundo valores de enquadramento interno e externo (E i e) fortes (+) ou fracos (-). São estas diferentes realizações do poder (classificação) e do controlo (enquadramento) que produzem diferentes modalidades de PP. Por outras palavras, podemos dizer que na escola, o código dominante expresso pela fórmula:

$$\frac{O^E}{C^+ \quad E^+}$$

e reproduzido pelo DPO (que reproduz os princípios dominantes da sociedade que, por sua vez, traduzem as relações de poder fortes (C⁺) e princípios de controlo fortes (E⁺)) pode, ao nível da prática pedagógica, assumir diferentes formas ou modalidades caracterizadas por diferentes valores de C⁺ - e E⁺ - determinados pelo discurso regulador específico (DRE) e pelo discurso instrucional específico (DIE), determinando assim diferentes práticas pedagógicas (modelo da figura 1.3).

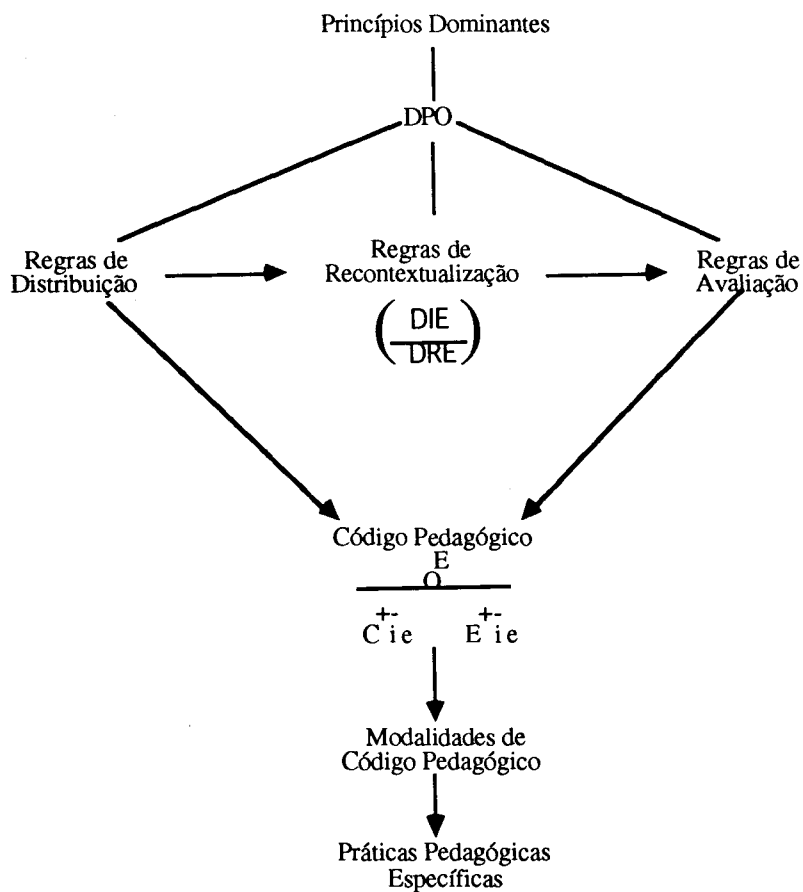


Figura 1.3 - Relação entre a gramática do discurso pedagógico e as suas realizações.

(Extraído de Domingos *et al.* 1986, pág. 314)

4- A FAMÍLIA COMO CONTEXTO COMUNICATIVO DE REPRODUÇÃO

Os pressupostos que apresentamos anteriormente, são os pressupostos de Bernstein que servem de suporte teórico à investigação. No entanto, para o desenvolvimento deste estudo, a nível do contexto pedagógico familiar, esses pressupostos foram reformulados, e, talvez ampliados ou, pelo menos, reinterpretados, principalmente, no que diz respeito à sua aplicação na análise do discurso e da prática pedagógica familiar (capítulo IV).

→ Considerando a família como um contexto comunicativo de reprodução podemos concluir que nesta, ainda que de uma forma não automática, irá ser reproduzido/adquirido o código dominante/dominado inerente a determinada forma de comunicação gerada, distribuída, reproduzida e legitimada pelas relações de classe. Nesta perspectiva, serão os próprios sujeitos que diferencialmente se posicionam quando adquirem determinado tipo de código que, na família (ainda que de uma forma não automática, como já dissemos), irão reproduzir esse tipo de código que, por sua vez, irá ser adquirido pela criança, no contexto pedagógico familiar. Ou seja, por outras palavras, segundo Bernstein, são as relações de classe que, condicionando a distribuição de poder e os princípios de controlo que se realizam na divisão social de trabalho e nas relações sociais, estabelecem os valores de classificação (C) e enquadramento (E) característicos de determinada prática pedagógica familiar. Isto significa que serão as relações de classe que, ao condicionarem a distribuição de poder e os princípios de controlo que irão posteriormente ser realizados na divisão social de trabalho e nas relações sociais, condicionam, não só a aquisição de determinado tipo de orientação de codificação (elaborada/restrita) que será reproduzida / adquirida na família, mas também a realização dessa orientação com valores de C^{+} - e de E^{+} -.

Em qualquer um dos casos, quer o código reproduzido/adquirido na família seja dominante ou dominado (ou, num nível mais específico, elaborado ou restrito), segundo a própria definição de código de Bernstein, os significados relevantes corresponderão sempre a orientações para significados, as formas de realização a produções textuais e os contextos, evocadores a práticas interaccionais especializadas. Isto quer dizer que, na família, a orientação para os significados, a produção textual e as práticas interaccionais especializadas serão

diferentes, consoante o tipo de código reproduzido/transmitido/adquirido. Assim, poderemos concluir que serão as práticas pedagógicas da família que, constituindo o contexto comunicativo de reprodução, difundem as relações de poder e os princípios de controlo inerentes ao código educacional aí transmitido/adquirido e será, portanto, através dessas práticas que, na família, se adquire tacitamente o código elaborado/restrito que a criança trará para a escola e que lhe facilitará ou não a resposta ao código elaborado em que esta está instituída.

Aplicando na família, a fórmula que Bernstein utiliza para traduzir os códigos em termos de orientações para os significados e realização dessa orientação

$$\frac{\quad E/R \quad}{\quad \circ \quad}$$

$$\begin{array}{cc} C^+ & - \\ e^- & \end{array} \quad \begin{array}{cc} E^+ & - \\ e^- & \end{array}$$

podemos, partindo do seu modelo de produção/reprodução cultural como suporte teórico, analisar o que se passa na família em termos da sua orientação para os seus significados (que pode, também, ser elaborada/restrita) e em termos da realização dessa orientação (que pode, também, apresentar valores de $C^+ - E^+ -$) e relacionar as conclusões dessa análise com o aproveitamento cognitivo dos alunos na escola.

Assim, a família, tal como a escola, tem um determinado discurso pedagógico - o discurso pedagógico familiar (DPF) e determinada prática pedagógica - a prática pedagógica familiar (PPF) .

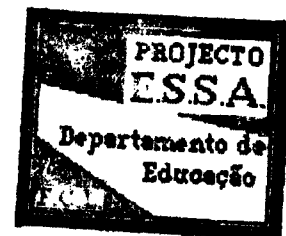
→ Em relação ao discurso pedagógico familiar, ele é constituído, tal como o DPO, por um conjunto de conteúdos (assuntos, tarefas, capacidades cognitivas — DI e normas de conduta social, atitudes, comportamentos, capacidades socio-afectivas — DR). Estes conteúdos dependem de vários factores e influências, que vão de aspectos culturais a sociais, cognitivos etc., e especialmente com a relação directa ou indirecta que os agentes de socialização familiar têm com uma dada base material específica .

Quanto à prática pedagógica familiar (PPF) consideramo-la, também, tal como a prática pedagógica da escola, como uma determinada modalidade de código de transmissão educacional - a modalidade de código de transmissão educacional da família e nestas circunstâncias, será

através dessa modalidade de código de transmissão educacional familiar ou prática pedagógica que o DPF é transmitido/adquirido.

Do que ficou dito, podemos concluir que será esse DPF (que pode ou não estar fortemente isolado do DPO) e essa PPF (que pode, também, estar ou não em concordância com a PPO) que tacitamente adquiridos pela criança, no contexto pedagógico familiar, a socializam em determinado tipo de significados (que podem ser universalistas/particularistas) e em determinadas formas de aprendizagem e de comunicação .

Na nossa perspectiva, este determinado tipo de significados e estas determinadas formas de aprendizagem e de comunicação podem facilitar, ou não o sucesso escolar dos alunos da classe trabalhadora em Ciências da Natureza .



NOTAS E REFERÊNCIAS RESPEITANTES AO CAPÍTULO I

- 1 - Projecto do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, orientado pela professora Ana Maria Morais.
- 2 - Em Portugal, esta linha de investigação, iniciou-se com Morais (anteriormente Domingos) (1984), com a tese "Classe Social, Prática Pedagógica e Aproveitamento em Ciências".
- 3 - Especialmente os estudos de Cardoso 1986 e de Neves 1991.
- 4 - Designadamente os estudos de Domingos (1984), de Peneda (1989) e de Neves (1991).
- 5 - Cooper 1976, pp. 29-31.
- 6 - Bisseret 1979, p. 107.
- 7 - Gordon 1981, p. 66.
- 8 - Ibid 6, p. 66.
- 9 - Ibid 6, p. 71.
- 10 - King 1983, p. 55.
- 11 - Citado em Daniels 1989, p.4.
- 12 - Edwards 1991, p. 270.
- 13 - Ibid 11, p. 269.
- 14 - Ibid 11, p. 269.
- 15 - Ibid 11, p. 269.
- 16 - Meijnen 1991, p. 12.
- 17 - Citado em Domingos et al 1986, p. 245.
- 18 - Bernstein 1990, p. 20.
- 19 - Ibid 17, p. 20.
- 20 - Apesar dessa dependência, voz e mensagem estão interrelacionadas, uma vez que, embora a voz estabeleça os limites da mensagem esta pode tornar-se um meio de aquisição de voz. Se a mensagem do sujeito/categoria ultrapassar esses limites, impostos pela voz da categoria, isso significa que houve uma mudança de voz.

- 21 - Obtidos respectivamente através dos princípios hierárquicos subjacentes a uma distribuição desigual de poder e pelos diferentes princípios de comunicação resultantes de formas diferentes de controlo.
- 22 - O grau dessa regulação depende da relativa autonomia dos campos e contextos não oficiais, de recontextualização pedagógica.
- 23 - Bernstein 1990, p. 181.
- 24 - Este discurso de competências, diz respeito, a nível de discurso instrucional específico, aos conteúdos científicos, ou seja, diz respeito aos conhecimentos, actividades e capacidades cognitivas.
- 25 - Este discurso, diz respeito aos valores dados pelos princípios dominantes, e será, portanto, um discurso que cria ordem, relação e identidade especializadas.

CAPÍTULO II

ESTRUTURAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1- INTRODUÇÃO

Para desenvolver a nossa investigação partimos do pressuposto que as características do contexto de socialização primária do aluno influenciam o seu sucesso na escola (medido em função do seu aproveitamento cognitivo). Para compreender essa influência tornou-se necessário desenvolver dois estudos - um quantitativo (capítulo III) e outro qualitativo (capítulo IV) - sobre o contexto pedagógico familiar. Com esses estudos pretendemos conhecer os factores sociológicos do contexto pedagógico familiar no sentido de podermos compreender aquela influência.

Para concretizar o nosso estudo pretendíamos trabalhar com alunos do Ensino Preparatório. Esta opção deveu-se essencialmente ao facto de, profissionalmente, estarmos envolvidas na formação de professores de Ciências da Natureza para este tipo de ensino. Quanto à opção de trabalharmos com a disciplina de Ciências da Natureza, ela tem essencialmente a ver com aspectos relacionados com a nossa formação de base (em Biologia) e também com aspectos relacionados com a nossa actividade profissional. Como dissemos, estando nós envolvidas no processo de formação de professores de Ciências da Natureza para o Ensino Preparatório, sentimos a necessidade de desenvolver a investigação neste campo no sentido de podermos enriquecer e melhorar a nossa actividade profissional e a dos professores que ajudamos a formar.

A necessidade de conciliar a investigação a realizar com alunos do Ensino Preparatório, pelas razões já apontadas, com o facto de considerarmos que, se pretendíamos estudar a influência dos factores de socialização primária do contexto pedagógico familiar do aluno no seu sucesso escolar/aproveitamento cognitivo em Ciências, devíamos escolher para investigar

alunos que ainda não tivessem "sofrido" por muito tempo influências de socialização na escola, levou-nos a escolher o 5º ano de escolaridade como ano de estudo.

2 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E HIPÓTESES

Problema - Porque é que algumas crianças da classe trabalhadora têm sucesso em Ciências, mesmo quando a escola exige realizações que implicam capacidades de elevado nível de abstracção, e outras não têm esse sucesso ?

Derivado deste problema principal, surge-nos um outro que já encaminha a nossa investigação e que é o seguinte : Qual a influência dos factores sociológicos do contexto pedagógico familiar, nomeadamente a orientação de codificação da família, a prática pedagógica familiar e o espaço pedagógico da família, no aproveitamento cognitivo dos alunos, principalmente quando a escola exige realizações que requerem um elevado nível de abstracção.

Dos contactos que tivemos com o professor e das observação que fizemos das aulas, ainda que esta não fosse uma observação continuada nem muito pormenorizada, por limitações do próprio estudo, concluimos que, em relação ao discurso regulador, o professor valoriza bastante a cooperação e a responsabilidade, fomentando a participação activa dos alunos na aula.

Em relação à prática pedagógica, constatamos que esta apresentava um perfil que se assemelha bastante ao que se costuma chamar de aprendizagem por descoberta orientada, com valores de classificação e enquadramento não muito fortes (segundo Morais e Neves, 1991 e Neves, 1991) .Foi esta constatação que conduziu à formulação da hipótese referente à prática pedagógica da família. Esta hipótese tem como base a ausência de descontinuidade entre a prática pedagógica da família e da escola o que, na nossa perspectiva, e no caso do nosso estudo, facilita o sucesso dos alunos, na escola, principalmente, nas capacidades U.

É de assinalar, contudo, que consideramos, em determinadas circunstâncias, a descontinuidade entre a prática pedagógica da família e da escola como benéfica para o sucesso escolar do aluno. Este pode chegar à escola socializado em formas de aprendizagem e de comunicação (resultantes da forma como, na família, se institucionaliza a orientação de codificação - segundo determinadas modalidades de poder e de controlo) que não são as melhores para proporcionar o seu sucesso escolar e, nessas circunstâncias, se os professores estiverem conscientes da importância da influência do processo de socialização primária do aluno no seu sucesso/insucesso escolar, a descontinuidade entre a prática pedagógica da família e a prática pedagógica da escola pode ser mais benéfica para o seu sucesso escolar do que a continuidade. Em contrapartida, consideramos, que quando os professores (como era o caso da nossa investigação) não estão atentos para este tipo de problemática, a continuidade entre as práticas pedagógicas será, pelo menos inicialmente, facilitadora do sucesso escolar .

Hipóteses :

- As crianças da classe trabalhadora que, na família, tenham acesso a orientações de codificação elaboradas terão maiores probabilidades de sucesso, em Ciências da Natureza, principalmente nas capacidades U, do que as crianças da classe trabalhadora que, na família, tenham acesso a orientações de codificação restritas que terão maiores probabilidades de insucesso, em Ciências da Natureza, principalmente nestas capacidades.

- As crianças da classe trabalhadora que, na família, tenham acesso a uma modalidade de prática pedagógica com um perfil semelhante à aprendizagem por descoberta orientada, em que tenham algum controlo sobre a selecção a ritmagem e os critérios de avaliação e em que se explicitem as regras que regulam o processo de ensino/aprendizagem têm maiores probabilidades de sucesso, em Ciências da Natureza, principalmente nas capacidades U, do que os alunos da classe trabalhadora que, na família, não tenham esse tipo de

prática pedagógica, que terão maiores probabilidades de insucesso em Ciências da Natureza, principalmente nas capacidades U.

- As crianças da classe trabalhadora que, na família, tenham condições de espaço pedagógico idênticas às da escola, a nível de características do espaço onde o aluno estuda, dos recursos que pode utilizar para o estudo (material de consulta e equipamento) e de recursos humanos a que possa recorrer e que lhe permitam continuar, na família, a aprendizagem terão maiores probabilidades de sucesso, em Ciências da Natureza, principalmente nas capacidades U, do que os alunos da classe trabalhadora que, na família, não tenham estas condições e que terão maiores probabilidades de insucesso, em Ciências da Natureza, principalmente nas capacidades U .

O diagrama da figura 2.1 representa as relações que estabelecemos nas hipóteses que formulamos para responder aos problemas enunciados no âmbito deste trabalho e constitui o modelo que orienta todo o nosso estudo sobre o contexto pedagógico familiar em que relacionamos o sucesso/insucesso dos alunos em Ciências da Natureza, na escola, com factores de ordem sociológica, responsáveis pela sua socialização primária .

Neste modelo, representamos o contexto pedagógico familiar em função da orientação de codificação que pode ser elaborada, para significados universalistas, independentes do contexto e orientada para princípios gerais (O^E) ou restrita, para significados particularistas, dependentes do contexto, realçando aspectos particulares de uma dada situação (O^R), da prática pedagógica familiar que pode apresentar valores de classificação (C) e de enquadramento (E) fortes (+) ou fracos (-) e em função do espaço pedagógico que pode ser idêntico ao da escola, o que facilitará na família a continuação da aprendizagem (espaço pedagógico da família +) ou ser diferente do espaço pedagógico da escola, o que dificultará a continuação da aprendizagem na família (espaço pedagógico da família -).

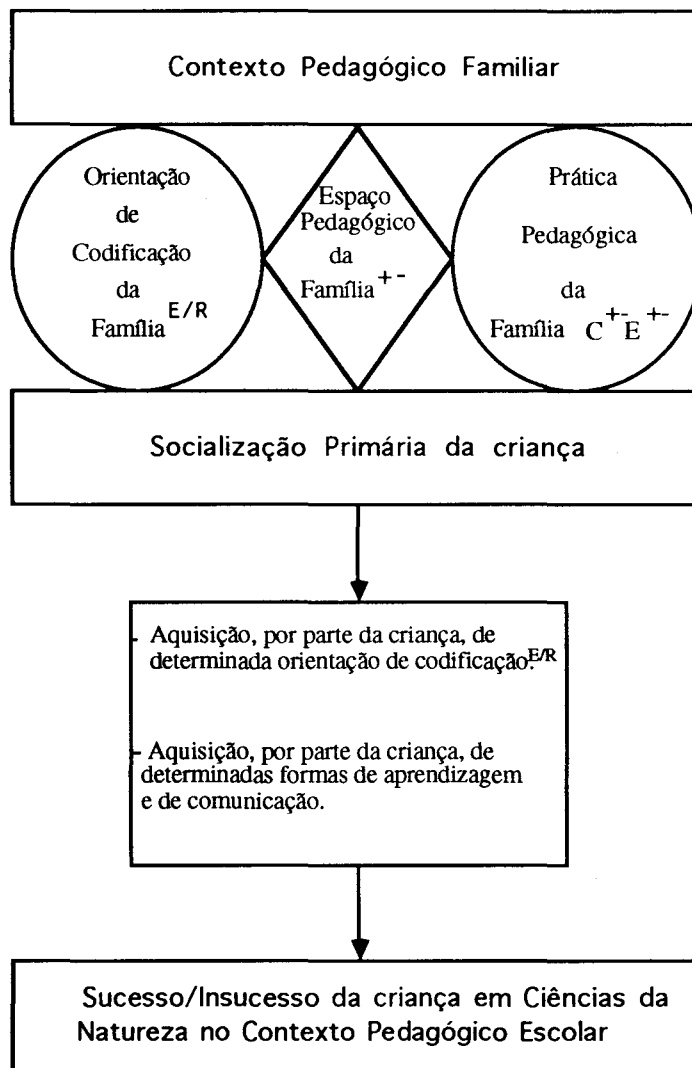


Figura 2.1 - Diagrama representativo das relações estabelecidas nas hipóteses que orientam a investigação, a nível do contexto pedagógico familiar, dos alunos da amostra.

3- ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS E OBTENÇÃO DA AMOSTRA

Para conseguirmos obter resposta para o nosso problema inicial e compreendermos porque é que alguns alunos da classe trabalhadora têm sucesso na escola, mesmo quando esta exige capacidades de elevado poder de abstracção e outros não têm esse sucesso, necessitávamos constituir uma amostra, apenas, com alunos da classe trabalhadora. Pretendíamos também, e isso, para nós, era fundamental, comparar, não só em termos de sucesso escolar, mas também em termos dos factores sociológicos considerados, a classe trabalhadora urbana, (alunos que residem em Bragança) com a classe trabalhadora rural (alunos que residem nas aldeias do concelho mas que são transportados diariamente para Bragança, para terem aulas).

Nesta perspectiva, e considerando que a existência de alunos da classe média nas turmas em estudo e a mistura dos dois grupos, (grupo de alunos da classe trabalhadora urbana e grupo de alunos da classe trabalhadora rural) na mesma turma, poderia condicionar os resultados obtidos (a nível do sucesso escolar) pelos alunos em estudo, o que iria "desfocar" as análises feitas posteriormente, tivemos a necessidade de organizar as turmas com alunos pertencentes exclusivamente à classe trabalhadora e aos grupos desejados (grupo de alunos residentes em Bragança e grupo de alunos transportados para Bragança).

A necessidade de organizar as turmas segundo estes critérios, que não são os habituais nas escolas, (turmas com alunos de uma só classe social e de um só grupo), foi outra das razões pela qual optámos, inicialmente, por trabalhar com alunos do 5º ano de escolaridade. Entendíamos que seria mais fácil, no início do curso preparatório, obtermos autorização para organizar as turmas, nestes moldes.

Posteriormente, já depois de obtida a autorização de uma das escolas preparatórias de Bragança, para organizar as turmas nos moldes que pretendíamos e de termos iniciado o nosso trabalho, tivemos de reformular a sua estrutura em virtude de nessa escola passar a funcionar o 7º ano de escolaridade e, por isso, haver a necessidade de limitar o número de inscrições de alunos no 5º ano de escolaridade, pois as instalações da escola não comportavam, com o acréscimo das turmas de 7º ano, o número de alunos do 5º ano inicialmente previsto. Nestas

circunstâncias, o decréscimo de alunos do 5º ano, inviabilizou-nos a possibilidade de organizar as turmas (quatro, duas da classe trabalhadora urbana e duas da classe trabalhadora rural) segundo os moldes por nós requeridos. Assim, tivemos que optar por trabalhar com o 6º ano de escolaridade, tendo a escola concordado em que organizássemos as turmas deste ano, segundo os critérios por nós determinados. No entanto, apesar da concordância da escola e dado que as turmas de 6º ano já vêm organizadas do 5º ano, precisando apenas, para ficarem completas, de pequenos rearranjos (preenchimento das vagas deixadas pelos alunos que reprovaram e possíveis transferências), a organização das turmas afigurava-se-nos um trabalho difícil, complexo, extremamente delicado e muito pouco pedagógico, uma vez que iria ser necessário retirar alguns alunos das turmas e introduzir outros, separando amigos e colegas e criando até, eventualmente, animosidades.

A justificação para executarmos um trabalho deste tipo encontrámo-la no facto de, também no 6º ano, tal como tinha acontecido no 5º ano, haver a necessidade de diminuir o número de turmas que iriam funcionar no ano lectivo de 1991/92. Esta diminuição do número de turmas de 6º ano (em virtude do acréscimo de turmas surgido pelo funcionamento do 7º ano de escolaridade na escola) implicava, necessariamente, uma reorganização das turmas existentes. Assim, fizemos nós essa reorganização (depois de autorizadas pelo respectivo C. D.), conseguindo, desta forma, as quatro turmas pretendidas e obedecendo aos critérios inicialmente determinados.

A todos os alunos que reclamaram por terem sido mudados de turma, foram explicadas pessoalmente, por nós ou pelo C. D., a eles ou aos respectivos encarregados de educação, as razões pelas quais se tinham processado as mudanças. Todos os casos de separação que os alunos não aceitavam, de forma nenhuma, (como por exemplo o caso de duas alunas que ficaram inconsoladas por terem sido separadas — uma delas pertencia à classe média — e que de maneira nenhuma aceitavam as justificações por nós apresentadas) foram considerados, reagrupando de novo os alunos e substituindo-os por outros, que obedecendo às condições do estudo, não se importavam de ser transferidos para as turmas em questão, depois de contactados individualmente por nós.

Um dos critérios que tínhamos colocado, à partida, para o desenvolvimento da nossa investigação foi o da não existência de alunos repetentes nas turmas em estudo. No entanto, apesar de inicialmente o C. D. ter concordado com esta nossa pretensão, uma vez que os alunos repetentes podiam ser disseminados pelas outras turmas, não pertencentes à investigação, posteriormente, como o número total de turmas do 6º ano foi reduzido e, por isso, as turmas não pertencentes ao estudo, deixaram de poder comportar todos os alunos repetentes, tivemos de aceitar estes alunos nas nossas turmas, não fazendo, contudo, parte da amostra.

Dado que a população estudantil desta escola pertence maioritariamente à classe trabalhadora, a organização das turmas, segundo os parâmetros por nós desejados, não se mostrou tão difícil como à partida supunhamos, apesar de ter sido um trabalho bastante longo e desgastante dado que envolveu inúmeros contactos pessoais, não só com os alunos e/ou pais e/ou encarregados de educação, bem como com o C.D. e os professores da escola.

Para a organização das turmas que constituem a nossa amostra, recorreremos aos boletins de inscrição dos alunos no 6º ano de escolaridade do ano lectivo de 1991/92.

O indicador de classe social que utilizámos para seleccionar os alunos a pertencer à amostra, foi a profissão do pai e da mãe. Apesar de termos recorrido, como indicador de classe social, apenas à profissão do pai e da mãe, tivemos o cuidado de seleccionar uma amostra heterogénea em termos de profissões dos Pais, estando assim representadas várias categorias profissionais, que vão desde os trabalhadores manuais não especializados e sem cargos de supervisão, até aos pequenos proprietários. Esta selecção foi feita recorrendo a uma análise cuidadosa dos boletins de inscrição dos alunos e da profissão aí referida, bem como pelo recurso a contactos telefónicos com os Pais, quando o tipo de profissão indicada não estava suficientemente claro.

Ao recorrermos, para organizar as turmas, à profissão como único indicador da classe social, estávamos conscientes de quão limitado era este critério e da importância da utilização de outros indicadores, como seja a habilitação académica do pai e da mãe, já referida por Neves (1991). Apesar disso, dadas as condições (já descritas) em que organizámos a nossa amostra, o recurso a outros indicadores que não fosse a profissão dos Pais foi inacessível. No entanto, as correlações encontradas (matriz em anexo, anexo III-E1) entre a profissão do pai e a profissão

da mãe, a habilitação académica do pai e a habilitação académica da mãe permitem-nos concluir, em relação à nossa amostra, que a utilização da profissão dos Pais como índice de classe social foi bastante indicado .

A utilização deste critério — profissão do pai e da mãe como indicador da classe social — tem como suporte a teoria de Bernstein e os seus argumentos referentes a este assunto. Segundo Bernstein, a diferenciação em classe trabalhadora e classe média corresponde genericamente à separação entre o trabalho fundamentalmente manual e o trabalho não manual. Baseámo-nos ainda em trabalhos como os de Domingos (1984) e Neves (1991) que mostram, de forma evidente, a relação existente entre a diferenciação em classe trabalhadora e classe média e o trabalho manual e não manual.

Na organização das turmas em estudo, para além de termos o cuidado de que elas fossem heterógeneas em termos de idade dos alunos, para não fazermos uma certa selecção, logo à partida, dos bons alunos, uma vez que a idade está de alguma forma relacionada com o seu sucesso, controlámos, também, para além do ano de escolaridade, da classe social e da repetência, a raça (sendo todos os alunos de raça branca). Quanto ao sexo, é de notar que os dois sexos estavam igualmente distribuídos pelas quatro turmas em estudo.

Como, no nosso trabalho, pretendíamos comparar os alunos da classe trabalhadora com sucesso escolar / aproveitamento cognitivo em Ciências com os alunos da classe trabalhadora sem sucesso escolar / sem aproveitamento cognitivo em Ciências, controlámos também a variável exigência conceptual do Professor. Baseados em Domingos (1984) que mostrou como a exigência conceptual do professor pode influenciar o aproveitamento escolar, sabíamos, como era importante controlar esta variável se pretendíamos comparar os alunos em termos do seu aproveitamento cognitivo. Assim, as quatro turmas em estudo foram entregues ao mesmo professor de Ciências da Natureza.

Para leccionar nas turmas em estudo, pretendíamos um professor profissionalizado, com experiência de ensino e cujo desempenho profissional merecesse a nossa confiança e respeito. Fizemos vários contactos conseguindo uma professora que, obedecendo às condições exigidas, aceitou trabalhar connosco. Posteriormente, por razões pessoais, essa professora desistiu de participar no estudo, tornando-se naquela altura (início de Setembro de 1991) bastante difícil

conseguir um outro professor que, obedecendo às condições exigidas, quisesse participar na investigação.

Após vários contactos e várias negativas, um professor com as características por nós pretendidas aceitou participar no estudo e fornecer os resultados escolares dos seus alunos para serem analisados. Estes resultados escolares referem-se às classificações obtidas pelos alunos em dois testes escritos do 1º período do ano lectivo de 1991/92, em termos globais e em termos de capacidades de aquisição e de utilização dos conhecimentos.

Como pretendíamos que os dados da nossa investigação resultassem de uma situação "normal" de ensino não interviemos nas aulas nem no ensino ministrado pelo professor da turma. Por essa razão, também não interviemos na elaboração dos testes de avaliação que iriam fornecer-nos os resultados com que iríamos trabalhar, pois pretendíamos que eles fossem válidos e adaptados ao ensino feito pelo professor (o que pensamos poderia não acontecer se eles fossem elaborados por nós ou com as nossas indicações, uma vez que não tínhamos participado no processo de ensino).

No entanto, aquando da "escolha" do professor para participar connosco no trabalho a realizar, tivemos o cuidado de analisar alguns dos testes de avaliação elaborados pelos professores contactados (fornecidos por eles depois de informados da utilização que iriam ter) e certificámo-nos que, no global, obedeciam às condições exigidas pelo nosso trabalho. Essas condições, no que diz respeito aos testes eram, genericamente, as seguintes:

- As questões deviam estar correctamente formuladas.
- A percentagem atribuída às questões relacionadas com as capacidades que exigem elevado poder de abstracção não devia ser muito baixa (inferior a 30%) em relação ao valor global do teste.

Podemos ainda referir que, dos vários testes escritos analisados, os deste professor eram aqueles que atribuíam maior percentagem, do valor global do teste, a esse tipo de perguntas. De uma maneira geral, em relação aos testes analisados, verificámos que a maior parte dos professores, atribui percentagens muito baixas (iguais ou inferiores a 20% do valor global do teste) às questões relacionadas com capacidades de alto nível de abstracção. Pensamos que talvez isso se deva ao facto de, como concluiu Domingos (1984), os professores que leccionam

em zonas interiores rurais, com alunos predominantemente pertencentes à classe trabalhadora, terem a tendência de diminuir a sua exigência conceptual para diminuir o fosso que separa, em termos de aproveitamento cognitivo, os alunos da classe média e da classe trabalhadora

4- CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

Inicialmente, a amostra era constituída por 88 alunos (44 rapazes e 44 raparigas), distribuídos por 4 turmas (todas com o mesmo número de alunos) do 6º ano de escolaridade de uma Escola Preparatória de Bragança e pelos respectivos pais e mães (163). Este número de pais (81) e de mães (82) resulta do facto de termos na nossa amostra 5 alunos irmãos e 3 alunos, dois de pai já falecido e outro de mãe também já falecida.

Esta amostra foi subdividida em duas sub - amostras, uma constituída exclusivamente por alunos da classe trabalhadora residente em Bragança, que designamos por classe trabalhadora urbana e que corresponde à sub - amostra a. Esta sub - amostra a era constituída por 44 alunos (22 rapazes e 22 raparigas) distribuídos por duas turmas, uma de Francês e outra de Inglês.

A outra sub - amostra, que corresponde à sub - amostra b, constituída exclusivamente por alunos da classe trabalhadora residente nas Aldeias do Concelho de Bragança e que para ali são transportados, diariamente, para terem aulas e que designamos por classe trabalhadora rural, era constituída por 44 alunos (22 rapazes e 22 raparigas) distribuídos por duas turmas, uma de Francês e outra de Inglês.

Posteriormente, esta amostra ficou reduzida a 85 alunos (43 rapazes e 42 raparigas) e respectivos pais e mães, 157 (78 pais e 79 mães) em virtude de duas raparigas terem sido transferidas de turma, já após a organização destas e do início das aulas, e um rapaz ter entrado para uma residência de estudantes em Bragança, deixando de ser aluno "transportado" e deixando portanto de fazer parte da sub-amostra b.

Para o caso de três alunos, os respectivos pais e mães foram substituídos, no nosso estudo, pelos avós (2 casos) e pelos tios (outro caso), que são as pessoas com quem os alunos vivem desde pequenos (menos de 3 anos de idade).

Passamos assim a ter as duas sub-amostras constituídas da seguinte forma:

— Sub-amostra **a** — 43 alunos (22 rapazes e 21 raparigas).

— Sub-amostra **b** — 42 alunos (21 rapazes e 21 raparigas).

É com estas duas sub-amostras que vamos trabalhar e é em função desta diferenciação (classe trabalhadora urbana e classe trabalhadora rural) que vamos fazer muitas das nossas análises sobre a relação entre o contexto pedagógico familiar do aluno, responsável pela sua socialização primária, e o seu sucesso escolar (aproveitamento cognitivo em Ciências superior a 50%).

No nosso estudo, para referenciar o sexo, vamos utilizar o símbolo G (Género), usando G1 para o sexo masculino e G2 para o sexo feminino.

O quadro 2.1 mostra-nos a distribuição dos alunos da amostra global pelas sub-amostras **a** e **b** e por sexos.

	G1	G2	G1 + G2
Sub - amostra a	22	21	43
Sub - amostra b	21	21	42
Total	43	42	85

Quadro 2.1 - Distribuição dos alunos da amostra global em função das duas sub-amostras constituídas e por sexos.

5- AMOSTRA PILOTO

A amostra que nos serviu para pilotar os vários questionários, utilizados no estudo quantitativo, e o modelo geral da entrevista a utilizar no estudo qualitativo, foi constituída por 16 alunos da classe trabalhadora e respectivos pais e mães. Estes alunos faziam parte de uma outra turma do 6º ano de escolaridade da mesma escola. Desta amostra piloto faziam parte alunos da classe trabalhadora urbana e rural, constituindo também duas sub-amostras piloto: uma sub-amostra piloto a (classe trabalhadora urbana) e uma sub-amostra piloto b (classe trabalhadora rural). A distribuição dos alunos da amostra piloto pelas respectivas sub-amostras em função da idade e do sexo é a representada no quadro 2.2.

	Sexo	Idade (em anos)					Total
		11	12	13	14	15	
Sub - amostra piloto a	G1	1	2	1	—	—	4
	G2	2	1	—	1	—	4
Sub - amostra piloto b	G1	1	—	—	2	1	4
	G2	1	2	—	1	—	4
Total da amostra piloto	G1 + G2	5	5	1	4	1	16

Quadro 2.2 - Distribuição dos alunos da amostra piloto pelas duas sub-amostras constituídas em função do sexo e da idade.

A pilotagem dos questionários permitiu-nos introduzir algumas modificações nestes, sendo eliminadas algumas das perguntas, que inicialmente tínhamos formulado e que verificámos não nos proporcionarem informações adequadas aos objectivos que queríamos atingir e substituindo algumas delas (as que os alunos e pais tinham dificuldades em perceber o que se pretendia) por outras de formulação mais simples.

6- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE PRESIDIRAM À ESCOLHA DOS INDICADORES UTILIZADOS NA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DA FAMÍLIA

Ao fazer a caracterização sociológica da família, pretendemos conhecer, em relação aos indicadores utilizados, as famílias de origem dos alunos, de modo a podermos relacionar esses indicadores com o seu sucesso escolar.

Para a caracterização sociológica das famílias da amostra, foram seleccionados os indicadores que, servindo para caracterizar o contexto primário de socialização do aluno, melhor nos ajudassem a compreender as relações que estabelecemos nas hipóteses que formulamos. Assim, utilizámos os seguintes indicadores:

— Situação profissional do pai e da mãe (interessando-nos fundamentalmente se os Pais têm um trabalho especializado ou não, se têm cargos de supervisão ou não, ou se trabalham por conta própria ou por conta de outrem).

— Habilitação académica do pai e da mãe.

— Participação do pai e da mãe em agências de reprodução cultural e/ou agências de desafio/oposição/resistência.

— Leitura de livros e/ou jornais por parte do pai e da mãe.

A utilização destes indicadores tem, como base, os argumentos de Bernstein sobre o acesso dos sujeitos a códigos dominantes (elaborados) e a códigos dominados (restritos). Na sua perspectiva, a uma divisão de trabalho simples, corresponde geralmente um código restrito e a uma divisão de trabalho complexa corresponde geralmente um código elaborado.

Bernstein argumenta que "(...)as condições primárias para a localização das orientações de codificação são dadas pela localização dos agentes na divisão social de trabalho. As diferentes localizações dos agentes geram práticas interaccionais diferentes e estas realizam diferentes relações com a base material e, por isso, diferentes orientações de codificação"¹.

Assim, de acordo com Bernstein, o acesso dos sujeitos aos códigos é condicionado pela sua localização na divisão social de trabalho. Ora a profissão está fundamentalmente relacionada

com essa localização e, sendo assim, podemos partir do pressuposto que a classe trabalhadora, que no nosso estudo relacionamos com a execução de trabalho fundamentalmente manual e localizada numa divisão simples de trabalho, terá, segundo a sua própria localização na divisão social de trabalho, acesso a códigos dominados (restritos). No entanto, Bernstein argumenta também que, embora o acesso a códigos dominantes (elaborados) esteja condicionado pela posição do agente na divisão social de trabalho, e depois instituídos na família, ele pode estar disponível por meio de agências de desafio/oposição/resistência (como por exemplo organizações sindicais, políticas, de poder local, etc.).

No seu trabalho "Algumas causas do aproveitamento diferencial nas crianças dos estratos sociais mais baixos", Cardoso encontra uma relação significativa entre a participação dos pais da classe trabalhadora em agências de desafio/oposição/resistência e o aproveitamento escolar dos alunos.

Para além das agências de desafio/oposição/resistência consideramos, tal como Neves (1991), que as agências de reprodução cultural como por exemplo organizações recreativas, religiosas, etc. podem também ser um meio de acesso dos sujeitos a códigos elaborados.

Para além disso, podemos ainda, face aos próprios pressupostos de Bernstein que indicam que o aumento da complexidade da divisão do trabalho é uma "força" que influencia a viragem dos códigos restritos para elaborados, considerar que os sujeitos da classe trabalhadora que desempenham cargos de supervisão, e/ou tenham um trabalho especializado, e/ou trabalhem por conta própria, na medida em que participam em contextos mais complexos e têm de gerir recursos (materiais e/ou humanos) e manter relações sociais variadas com outros agentes e noutros contextos, ver-se-ão a fazer parte de uma divisão complexa de trabalho. Neste caso, estes sujeitos passarão a ter acesso a códigos elaborados/orientações de codificação para significados universalistas .

Quanto à habilitação académica ela é também uma forma de acesso dos sujeitos a códigos elaborados e, por isso, não poderíamos deixar de a considerar no nosso estudo, não só para fazer a caracterização sociológica da família, mas principalmente, para fazer a análise da relação entre o processo de socialização primária do aluno e o seu aproveitamento cognitivo na escola .

Embora este indicador esteja, habitualmente, muito relacionado com o tipo de profissão desempenhada, a sua utilização, nas análises que relacionam o tipo de socialização primária do aluno com factores de ordem sociológica, é imprescindível .

Para além disso, estamos convencidas que, em determinados casos, para fazermos determinadas análises, necessitaremos de relacionar o aproveitamento cognitivo dos alunos com determinadas características sociológicas específicas do pai e/ou da mãe e nessa perspectiva, o recurso à habilitação académica do pai ou da mãe, pode ser fundamental, como elemento esclarecedor de resultados que nos pareçam discrepantes, e que provavelmente obteremos, a nível de aproveitamento cognitivo dos alunos na escola .

A leitura de livros e/ou jornais por parte do pai e/ou da mãe foi também considerada para fazer a caracterização sociológica da família, pois acho-la, para além de um indicador fundamental das relações entre a socialização do aluno, no contexto pedagógico familiar e o seu aproveitamento cognitivo na escola - relação já encontrada em Neves (1991), como uma possível condição de viragem de códigos restritos para elaborados. Ainda que sejam os sujeitos que já têm uma orientação de codificação elaborada aqueles que, em princípio, dedicarão parte do seu tempo à leitura e, sendo assim, a leitura pode ser considerada, nesta perspectiva, como uma consequência do tipo de orientação de codificação, não podemos, no entanto, deixar de a considerar, também, como uma condição de viragem de códigos restritos para elaborados, uma vez que, se os sujeitos portadores de um código restrito dedicarem parte do seu tempo à leitura, isso poderá servir-lhes como acesso à aquisição de um código elaborado .

→ Dado que a escola está instituída num código elaborado, parece, face aos argumentos de Bernstein que relacionam o trabalho fundamentalmente manual, (classe trabalhadora) com a aquisição de códigos restritos, que os alunos da classe trabalhadora estão, logo à partida, em desvantagem face ao código elaborado que a escola requer deles. Assim, como no nosso estudo nos interessamos, para dar resposta ao problema inicial, pelo aproveitamento dos alunos, na escola, os indicadores atrás referidos são de importância fundamental, na medida em que nos permitem conhecer as possibilidades de acesso destes alunos a orientações elaboradas e a compreender a relação entre esses indicadores, o tipo de orientação de codificação do aluno e o sucesso/insucesso escolar.

→ Um outro aspecto da família e que, segundo Bernstein e os diversos autores de trabalhos baseados na sua teoria, tem uma importância capital no aproveitamento escolar dos alunos é o espaço pedagógico familiar (EPF), ou seja, as condições que a família oferece, em termos de recursos materiais e humanos que a criança tem à sua disposição e que lhe facilitam e/ou ajudam na realização das tarefas escolares e em termos do local disponível, em casa, para ela realizar essas tarefas.

→ Para Bernstein, "(...)os sistemas educativos modernos, em que o código pedagógico dominante tem como valores C_{ie}^{\pm} e E_{ie}^{\pm} (...)a ritmagem é forte e, portanto, o tempo é relativamente curto para a aquisição esperada, o que cria a necessidade de dois locais de aquisição, a escola e a família " ². Tal como Bernstein, acreditamos, que quando a família apresenta condições de espaço pedagógico idênticas às da escola — EPF⁺ (condições que possibilitam a continuação da aprendizagem e que se traduzem na existência, em casa, de um local isolado, para o estudo, com condições de silêncio, com luz eléctrica e, se possível, com aquecimento, onde o aluno tenha à sua disposição, pelo menos, uma mesa/secretária para trabalhar, acesso a outros livros de consulta e apoio que não apenas os livros escolares e possibilidade de tirar as dúvidas e/ou resolver as dificuldades, surgidas durante o estudo, recorrendo a alguém de habilitação académica superior à sua) a probabilidade de sucesso é maior. Se pelo contrário a família não apresenta condições de espaço pedagógico idênticas às da escola — EPF⁻ (não favorecendo portanto a continuação da aprendizagem) a probabilidade de sucesso é menor.

Nesta perspectiva, podemos considerar que o nosso estudo quantitativo (descrito no capítulo III) se baseia nas relações expressas nos modelos da figura 2.2 e da figura 2.3 .

No modelo da figura 2.2 expressam-se as relações entre os indicadores do contexto pedagógico familiar, (variáveis independentes) directamente relacionadas com os agentes de socialização - pai e mãe (profissão, habilitação académica, leitura de livros/jornais e participação em agências de desafio/oposição/resistência e/ou reprodução cultural - e que funcionam como possíveis condições de acesso dos Pais da classe trabalhadora a códigos elaborados) e o sucesso escolar dos alunos em Ciências da Natureza e no modelo da figura 2.3 expressam-se as

relações entre o espaço pedagógico familiar, variável indirectamente relacionada com os agentes de socialização, e o sucesso escolar dos alunos em Ciências da Natureza.

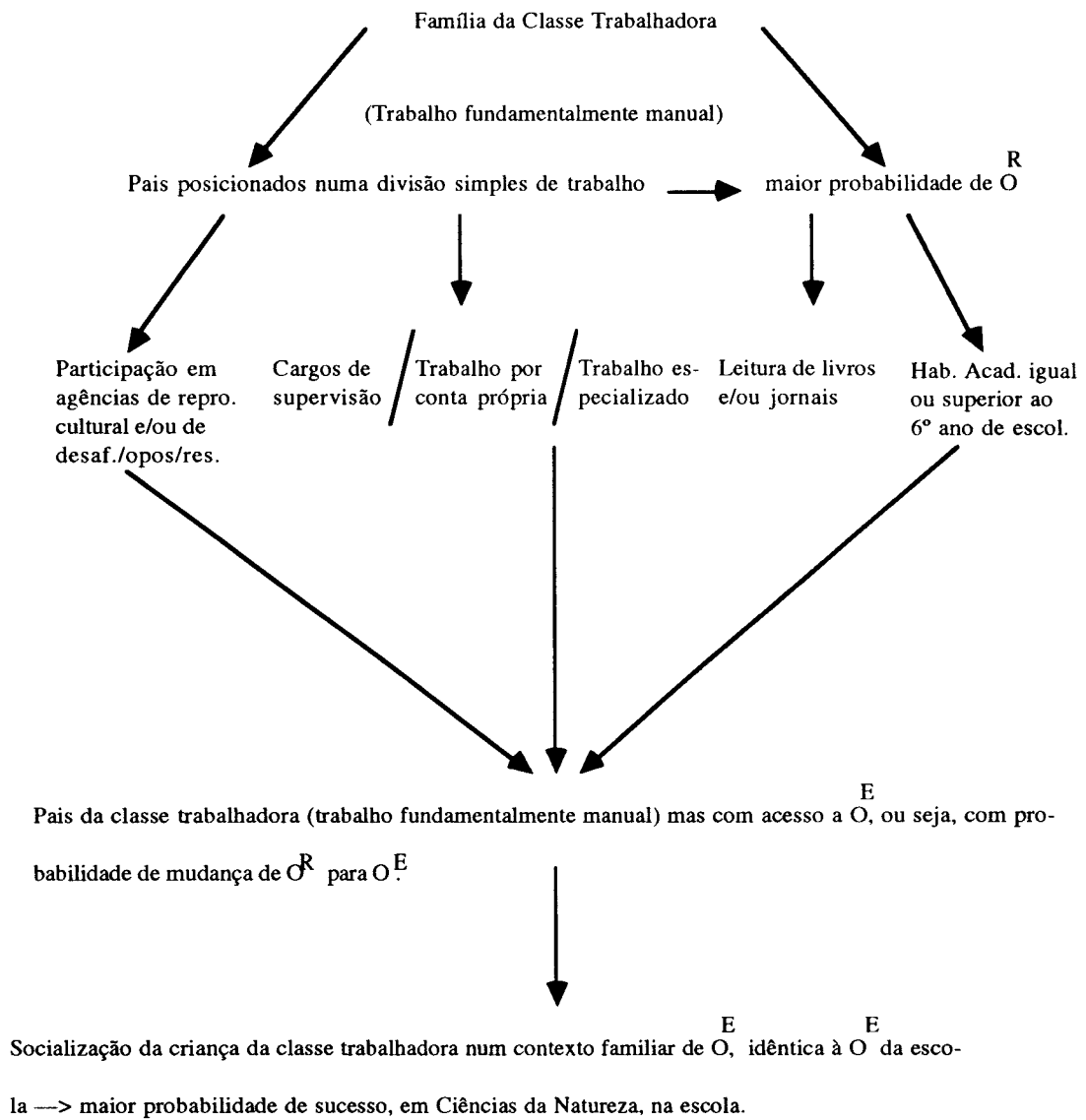


Figura 2.2 - Modelo representativo da relação entre algumas condições de acesso dos Pais da classe trabalhadora a códigos elaborados e o sucesso escolar dos alunos em Ciências da Natureza .

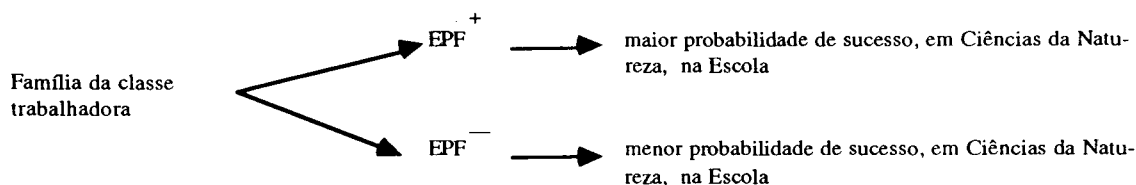


Figura 2.3 - Modelo representativo da relação entre o espaço pedagógico da família e o sucesso escolar dos alunos em Ciências da Natureza

A nível do estudo quantitativo, será pois, fundamentalmente, em função das relações sugeridas pelos modelos propostos que iremos procurar interpretar a importância dos factores sociológicos, presentes no contexto de socialização primária do aluno, no seu sucesso escolar, em Ciências da Natureza.

Nesta perspectiva, para a nossa investigação, a profissão, a habilitação académica, a participação em agências de desafio/oposição/resistência e/ou de reprodução cultural e a leitura de livros e/ou jornais dos Pais, bem como o espaço pedagógico familiar foram consideradas como variáveis independentes .

7- VARIÁVEIS INDEPENDENTES

7.1 - Categorias Profissionais dos Pais da Amostra

Inicialmente os pais e mães da nossa amostra estavam incluídos, apenas, num grande grupo ou categoria profissional — o grupo ou categoria profissional dos trabalhadores que executam tarefas fundamentalmente manuais e que correspondia ao que já designámos por classe trabalhadora. No entanto, este grande grupo englobava trabalhadores em situações profissionais muito diversas, que não podiam, logicamente, ser ignoradas, como sejam: uns trabalhadores desempenham cargos de supervisão, outros não, uns executam um trabalho especializado, outros um trabalho sem qualquer especialização, uns trabalham por conta de

outrém, outros fazem-no por conta própria. Destes, alguns trabalham sózinhos, outros são donos de pequenas empresas ou explorações, tendo empregados a quem pagam ordenado.

Assim, considerando esta variedade de situações profissionais organizamos uma escala em que consideramos nove categorias profissionais, de 1 a 9 (ver adiante), em função do prestígio profissional e pelas quais distribuímos os pais e mães da amostra. Posteriormente, em virtude de grande dispersão dos elementos da amostra por uma escala de 9 categorias e por considerarmos que existiam, na nossa amostra, categorias profissionais diferentes a que correspondia o mesmo nível sócio-económico e profissional, esta escala de categorias profissionais foi transformada numa outra escala, mais curta, de quatro níveis sócio - económicos e profissionais, de 1 a 4.

Para a construção das escalas de profissão, partimos do pressuposto que ela tem conseqüências a nível do prestígio social e económico da família e das relações sociais que esta mantém com outros contextos, o que por sua vez, terá reflexos nas suas aspirações e expectativas sociais, nomeadamente em relação aos filhos e à sua escolarização. Daí, que tenhamos considerado o facto de os indivíduos executarem um trabalho especializado e/ou terem cargos de supervisão como um meio que os faz ter acesso a relações sociais variadas e a contextos sociais também variados o que, por sua vez, lhes dá acesso a um maior prestígio social e económico.

Também o facto de os indivíduos trabalharem por conta própria (ainda que desempenhem tarefas manuais) os coloca numa situação em que têm de gerir recursos (materiais e/ou humanos) e disputar o mercado de trabalho, o que, para além de lhes possibilitar o acesso a contextos de socialização mais diversificados e a relações sociais mais variadas, lhes confere um estatuto social e económico elevado e os localiza numa divisão complexa de trabalho.

No topo da nossa escala de categorias profissionais consideramos os pequenos proprietários (mas que desempenham tarefas fundamentalmente manuais) da nossa amostra, ou seja, os donos de pequenas explorações industriais e/ou comerciais, que consideramos ser a categoria profissional que, na nossa amostra, tem maior prestígio social, profissional e económico.

Quanto aos agricultores, ainda que também sejam considerados pequenos proprietários, donos de pequenas explorações agrícolas, não os incluímos na categoria anterior (a nove), mas sim numa categoria inferior (a sete), inferior mesmo à categoria em que colocamos os trabalhadores manuais especializadas por conta própria (categoria 8). Esta opção teve em consideração o seguinte:

a) - Devido à grande representatividade deste grupo, não só a nível da nossa amostra (25, 6 % dos pais da amostra pertencem a este grupo) mas também a nível da população estudantil do Ensino Preparatório de Bragança (embora não tenhamos percentagens exactas, podemos afirmar que ela é maioritariamente originária desta categoria profissional, dado que nos situamos num Distrito em que a população se dedica fundamentalmente ao sector primário), interessava-nos, em termos de estudo, constituir uma categoria individualizada para este grupo profissional.

b) - O prestígio social, profissional e principalmente económico dos agricultores é inferior, não só em relação ao dos seus parceiros (pequenos proprietários donos de pequenas explorações industriais e comerciais), mas também em relação ao dos trabalhadores manuais especializados por conta própria.

c) - Pelo conhecimento que temos desta região, sabíamos, que nesta zona, as explorações agrícolas são, em geral, de pequenas dimensões e exploradas quase exclusivamente pelos membros da família (pai, mãe e filhos). Os dados do questionário aplicado aos pais vieram confirmar o que prevíamos inicialmente e mostrar-nos que, na nossa amostra, os agricultores estão na situação referida anteriormente.

Ao atribuímos aos agricultores esta categoria profissional (7) numa escala de 1 a 9, estávamos conscientes de que, para alguns casos, principalmente para as explorações agrícolas mais pequenas e de menores recursos, esta categoria poderia estar um pouco exagerada. Apesar disso, e dado que esses casos eram poucos, o que não permitia a criação de uma nova categoria representativa e como também tínhamos decidido transformar a escala de 9 categorias numa outra de 4, agrupando, necessariamente, algumas categorias profissionais, não nos pareceu

que, em relação aos agricultores, devêssemos criar duas categorias distintas, acabando assim, por incluí-los nesta categoria 7.

Em termos de estudo, este grupo profissional - o dos agricultores - interessa-nos particularmente, não só pelo facto de, como já referimos, ser um grupo muito representado a nível da população de onde retiramos a nossa amostra, mas também por ser um grupo pouco estudado dentro da classe trabalhadora.

Para as forças militarizadas (grupo bastante representativo na nossa amostra — inicialmente, 13, 7% dos alunos da nossa amostra provinham deste grupo), dado que são forças militarizadas de grau baixo, sem funções de supervisão, criámos uma categoria que consideramos, nas condições da nossa amostra, com prestígio sócio-profissional mais baixo do que a dos trabalhadores manuais não especializados, por conta própria, mas sendo donos de pequenas explorações agrícolas (agricultores).

A escala utilizada, em termos de categorias profissionais, foi assim a seguinte:

Categoria Profissional 1 - Trabalhadores manuais, sem qualquer especialização, com um trabalho indiferenciado (varredores, jornaleiros, cantoneiros, serventes da construção civil, etc.).

Categoria Profissional 2 - Trabalhadores dos serviços, mas sem qualquer especialização e sem funções de supervisão (motoristas, carteiros, cozinheiras, empregadas domésticas, etc.).

Categoria Profissional 3 - Trabalhadores dos serviços não especializados mas com funções de supervisão (chefe de armazém e guarda de passagem de nível).

Categoria Profissional 4 - Trabalhadores manuais especializados com e sem funções de supervisão (electricistas, mecânicos de automóveis, etc.).

Categoria Profissional 5 - Trabalhadores manuais não especializados por conta própria (camionistas, vendedores ambulantes, etc.).

Categoria Profissional 6 - Forças militarizadas de grau baixo sem funções de supervisão (PSP, GNR, Guarda Fiscal e G. Florestal).

Categoria Profissional 7 - Trabalhadores manuais não especializados, trabalhando por conta própria e sendo donos de pequenas explorações agrícolas, mas de exploração familiar (agricultores).

Categoria Profissional 8 - Trabalhadores manuais especializados por conta própria (marceneiros, electricistas, modistas, carpinteiros, etc.).

Categoria Profissional 9 - Pequenos proprietários (donos de pequenas explorações comerciais e industriais).

Os casos em que se verificava acumulação profissional, nomeadamente a nível das mães em situação de domésticas e empregadas domésticas e de domésticas que ajudam o marido na exploração e gestão das pequenas explorações agrícolas, comerciais e industriais, foram colocadas na categoria de prestígio superior, ou seja, as domésticas e empregadas domésticas foram colocadas na categoria 2, as domésticas (mulheres de agricultores) que ajudam o marido na exploração e gestão das propriedades foram colocadas na categoria 7 e as domésticas que ajudam os maridos na exploração e gestão de pequenos comércios e indústrias foram colocados na categoria 9, etc.

→ Às restantes mulheres domésticas da amostra (25%) foi atribuída a categoria correspondente à profissão do marido.

As mulheres domésticas (situação actual) mas que desempenharam uma profissão, anteriormente, foram colocados na categoria correspondente à profissão desempenhada, ou seja, por exemplo, uma mãe doméstica (actualmente) foi colocada, devido à profissão anteriormente exercida, na categoria 8.

7.2- Habilitação Académica dos Pais da Amostra

Dado que existe uma grande relação de interdependência entre a profissão e a habilitação académica, consideramos, inicialmente, a nossa amostra como um grupo de habilitação académica baixa (que corresponde, geralmente, às categorias profissionais da classe trabalhadora). No entanto, tal como para as profissões, verificámos (através dos dados do

questionário) que havia na nossa amostra uma diversidade enorme de situações (em termos de habilitação acadêmica) que nos permitem diferenciar os seus constituintes em categorias tão distintas, que vão desde os que não sabem ler nem escrever até aos que têm o curso geral do ensino secundário. Assim, para distribuir os pais e mães da amostra, em função da habilitação acadêmica, utilizamos uma escala de 7 categorias:

- Categoria 1 — não sabe ler nem escrever.
- Categoria 2 — sabe ler e escrever mas não terminou o ensino primário.
- Categoria 3 — com o ensino primário completo.
- Categoria 4 — com o curso preparatório ou equivalente incompleto.
- Categoria 5 — com o curso preparatório ou equivalente completo.
- Categoria 6 — com o curso geral do ensino secundário ou equivalente incompleto.
- Categoria 7 — com o curso geral do ensino secundário ou equivalente completo.

7.3- Participação dos Pais da Amostra em Agências de Reprodução Cultural e/ou Agências de Desafio/Oposição/Resistência

Em relação a esta variável foi construída uma escala de 3 categorias:

- Categoria 1 - não é associado nem participa em qualquer tipo de agência ou associação, quer seja de reprodução cultural (associações religiosas, recreativas, desportivas etc.), quer seja de desafio/oposição/resistência (associações sindicais, políticas, etc).
- Categoria 2 - é associado e/ou participa, assistindo às reuniões, em uma ou mais agências de reprodução cultural e/ou de desafio/oposição/resistência.
- Categoria 3 - Colabora activamente nas reuniões de uma ou mais agências de reprodução cultural e/ou de desafio/oposição/resistência.

7.4- Leitura de Livros e/ou Jornais

Em relação a esta variável foi considerada uma escala de três categorias:

Categoria 1 - nunca lê livros e/ou jornais.

Categoria 2 - raramente lê livros e/ou jornais.

Categoria 3 - lê com regularidade livros e/ou jornais.

7.5- Espaço Pedagógico da Família

Em relação ao espaço pedagógico da família consideramos quatro indicadores para o caracterizar. Esses indicadores foram os seguintes:

- a) Características do espaço onde o aluno estuda.
- b) Recursos que o aluno pode utilizar para o estudo, a nível de material do tipo: mesa/secretária, estante, etc.
- c) Recursos que o aluno pode utilizar para o estudo, a nível de material de consulta, apoio e enriquecimento como por exemplo: livros, dicionários, jornais³, etc.
- d) Recursos humanos que estão à disposição do aluno durante o estudo para lho orientarem e/ou lhe ajudarem a resolver as dificuldades.

Sendo discutível a inclusão dos recursos humanos que estão à disposição do aluno durante o estudo, para lho orientarem e/ou para lhe resolverem as dificuldades, no espaço pedagógico da família, pareceu-nos, no entanto, no caso da nossa amostra, que essa seria a melhor opção. Esta decisão teve fundamentalmente a ver com o facto de termos constatado que estes recursos não fazem parte, na grande generalidade dos casos, da prática quotidiana familiar do aluno, eles dizem essencialmente respeito a elementos estranhos ao contexto pedagógico familiar mas que estão à disposição do aluno durante o estudo, como é o caso dos explicadores e/ou determinados elementos de família (padrinhos, primos, etc.), mas que não vivem com o aluno, e/ou amigos .

Para cada um destes indicadores foi utilizada uma escala de categorias. Assim, a escala referente às características do espaço onde o aluno estuda foi a seguinte:

Categoria 1 - O espaço onde estuda não é isolado, não tendo por isso silêncio, não tem luz eléctrica, mas tem aquecimento.

Categoria 2 - O espaço onde o aluno estuda não é isolado, não tendo por isso silêncio, tem luz eléctrica e tem aquecimento.

Categoria 3 - O espaço onde o aluno estuda é isolado, tem silêncio, tem luz eléctrica mas sem aquecimento.

Categoria 4 - O espaço onde o aluno estuda é isolado, tem silêncio, tem luz eléctrica e tem aquecimento.

Em relação ao indicador do espaço pedagógico familiar "recursos que o aluno pode utilizar para o estudo, a nível de material do tipo: mesa / secretária, estante, etc.", para fazer a sua caracterização foi utilizada uma escala de 4 categorias:

Categoria 1 - não tem mesa / secretária para trabalhar nem estante para os livros.

Categoria 2 - não tem mesa / secretária para trabalhar mas tem estante para os livros.

Categoria 3 - tem mesa / secretária para trabalhar mas não tem estante para os livros.

Categoria 4 - tem mesa / secretária para trabalhar e tem estante para os livros.

Quanto ao indicador do espaço pedagógico familiar "recursos que o aluno pode utilizar para o estudo, a nível de material de consulta, apoio e enriquecimento", para fazer a sua caracterização foi utilizada uma escala de 3 categorias:

Categoria 1 - só existem, em casa, livros escolares.

Categoria 2 - para além dos livros escolares existem, em casa, outros livros, mas não existem jornais.

Categoria 3 - para além dos livros escolares existem, em casa, outros livros, bem como também existem jornais.

Para caracterizar o indicador "recursos humanos que estão à disposição do aluno durante o estudo para lho orientarem e/ou lhe ajudarem a resolver as dificuldades", utilizamos uma escala de 3 categorias:

Categoria 1 — O aluno estuda sózinho e não resolve as dificuldades, ou resolve-as recorrendo a alguém de habilitação académica igual ou inferior à sua.

Categoria 2 — O aluno estuda sózinho e resolve as dificuldades recorrendo a alguém de habilitação académica superior à sua.

Categoria 3 — O aluno estuda acompanhado com alguém de habilitação académica superior à sua.

8- SUCESSO DOS ALUNOS NA ESCOLA—VARIÁVEL DEPENDENTE

O aproveitamento cognitivo dos alunos em Ciências da Natureza foi, como já referimos, a variável (dependente) utilizada para medir o seu sucesso na escola. Embora tenhamos consciência da importância de outras vertentes, que não apenas a cognitiva, como sejam por exemplo as vertentes sócio-afectiva e psico-motora na determinação do sucesso dos alunos na escola, no nosso estudo, consideramos apenas o aproveitamento cognitivo. Este foi medido através de dois testes escritos elaborados pelo professor e correspondentes ao 1º período do ano lectivo de 1991/92 (anexos II-A e II-B).

Atendendo a que o nosso objectivo principal consistia em perceber porque é que alguns alunos da classe trabalhadora têm sucesso em Ciências da Natureza, mesmo quando a escola exige realizações que envolvem capacidades de alto nível de abstracção e outros não, consideramos a variável aproveitamento cognitivo dos alunos em Ciências da Natureza a dois níveis: um nível relacionado com a aquisição de conhecimentos — nível A — em que as realizações implicam um baixo nível de abstracção e um nível relacionado com a utilização dos conhecimentos em novas situações — nível U — em que as realizações implicam capacidades de alto nível de abstracção.

Nesta perspectiva, os dois testes escritos elaborados pelo professor da turma e realizados pelos alunos incluíam questões que implicavam capacidades de baixo nível de abstracção (nível A) numa média, para os dois testes, de 69,5% do valor global destes (100 pontos percentuais) e questões que implicavam capacidades de alto nível de abstracção (nível U) numa média, para os dois testes, de 30,5% do valor global destes.

Os dois testes realizados pelos alunos foram iguais para as quatro turmas da amostra global e foram realizados no mesmo dia, por todos os alunos, em períodos lectivos sucessivos. A resposta às questões dos testes foi dada no enunciado dos mesmos e estes foram recolhidos no final de cada período lectivo de avaliação.

Assim, para apresentar o sucesso dos alunos da nossa amostra consideramos o seu aproveitamento cognitivo em Ciências da Natureza, medido no global (em função das percentagens globais obtidas pelos alunos nos testes de avaliação), nas capacidades A e nas capacidades U.

Foram considerados com sucesso em Ciências da Natureza, em termos globais, os alunos que obtiveram como média dos dois testes um valor igual ou superior a 50%. Tendo em atenção os dois níveis de aprendizagem A e U, foram considerados com sucesso nas capacidades de baixo nível de abstracção os alunos que obtiveram como média, dos dois testes escritos, um valor igual ou superior a 50% para um valor médio, dos dois testes, de 69,5% do valor global dos mesmos e nas capacidades de alto nível de abstracção os alunos que obtiveram como média, dos dois testes escritos, um valor igual ou superior a 50% para um valor médio, dos dois testes, de 30,5% do valor global dos mesmos.

A caracterização da variável dependente, permitia-nos subdividir, de imediato, os alunos da amostra, qualquer que fosse o nível considerado, em dois grandes grupos: o grupo dos alunos com sucesso (aproveitamento cognitivo superior a 50%, em Ciências da Natureza), que designamos por grupo 1 e o grupo dos alunos sem sucesso (com aproveitamento cognitivo inferior a 50% em Ciências da Natureza), que designamos por grupo 2.

No entanto, como a distribuição dos alunos em função destes dois grupos englobava, necessariamente, no mesmo grupo, qualquer que fosse o nível considerado, alunos com percentagens tão diferentes, como seja, os que obtiveram menos de 10% com os que obtiveram

entre 40 e 49% ou os que obtiveram entre 50 e 60% com os que obtiveram mais de 75% etc., consideramos necessário, para mostrar de uma forma mais clara a distribuição dos alunos com sucesso / insucesso em função do seu aproveitamento cognitivo, qualquer que fosse o nível considerado (em termos globais, nas capacidades A ou nas capacidades U) utilizar uma escala mais completa, de 4 categorias. Para obtermos essa escala de 4 categorias subdividimos os alunos do grupo 1 e do grupo 2, respectivamente, em dois sub-grupos. Obtivemos assim quatro sub-grupos, correspondendo cada um deles a uma das 4 categorias da escala completa que passámos a utilizar e que foi:

Categoria 1 - a percentagem obtida pelo aluno, em média, nos dois testes de avaliação, está compreendida entre 0 e 24%.

Categoria 2 - a percentagem obtida pelo aluno, em média, nos dois testes de avaliação, está compreendida entre 25 e 49%.

Categoria 3 - a percentagem obtida pelo aluno, em média, nos dois testes de avaliação, está compreendida entre 50 e 74%.

Categoria 4 - a percentagem obtida pelo aluno, em média, nos dois testes de avaliação, está compreendida entre 75 e 100%.

A distribuição dos alunos em função destas 4 categorias permite-nos ter uma visão mais correcta, ao contrário da escala de duas categorias / grupos, da distribuição dos alunos em função do seu aproveitamento cognitivo. Permite-nos, por exemplo, verificar se os alunos têm insucesso "alto" ou "baixo" ou sucesso, também, "alto" ou "baixo". Permite-nos ainda perceber quais são os alunos que estão mais perto do sucesso ou do insucesso.

É de referir que a utilização de categorias para distribuir os alunos, em função do seu aproveitamento cognitivo, qualquer que seja o nível considerado, foi feita, apenas, para ser mais fácil ilustrar, consultar e conhecer os dados, não sendo estas categorias utilizadas no tratamento estatístico. Para o tratamento estatístico dos dados iremos utilizar os valores, em percentagens, obtidos pelos alunos, em média, nos dois testes de avaliação, nos níveis considerados. Deve também considerar-se que o aproveitamento cognitivo dos alunos a nível

global, uma vez que corresponde a um somatório de percentagens obtidas nas capacidades A e nas capacidades U não é considerado no tratamento estatístico dos dados. Ele foi apresentado, apenas, para ilustrar o resultado global obtido pelos alunos nos testes de avaliação. Assim, no tratamento estatístico dos dados, a variável dependente, é considerada, apenas, a nível das capacidades A e das capacidades U.

9- VARIÁVEIS MODERADORAS

Para este estudo foram ainda consideradas outras variáveis (que podemos designar de variáveis moderadoras) que se nos afiguram fundamentais para a compreensão das relações anteriormente consideradas.

Essas variáveis são:

- O número de repetências do aluno em anos anteriores ao ano de estudo.
- A língua estrangeira escolhida pelo aluno.
- A frequência do ensino pré-primário.
- A idade.
- O preenchimento do tempo extra-escolar do aluno com tarefas domésticas.

A selecção destas variáveis moderadoras pareceu-nos fundamental uma vez que pretendemos estudar a relação entre as características do contexto pedagógico familiar e o aproveitamento cognitivo dos alunos e nessa perspectiva, todas elas nos ajudam a compreender, com mais clareza, os resultados obtidos no contexto da investigação. Assim, quer a idade dos alunos, quer o número de repetências que já tiveram em anos anteriores ao ano de estudo, que estão, geralmente, bastante associadas, dão-nos indicações, não só do passado escolar do aluno em termos do seu aproveitamento cognitivo, mas também nos ajudam a explicar porque é que alguns alunos têm determinados resultados .

Dado que a frequência de ensino pré-primário antecipa a socialização secundária do aluno, interferindo enormemente, pensamos, na relação que exprimimos atrás, não podíamos deixar de considerar a acção moderadora desta variável no sucesso escolar dos alunos .

Quanto ao preenchimento do tempo extra-escolar do aluno com tarefas domésticas é de referir que estamos convencidas que, na nossa amostra, esta é uma variável com acção moderadora no sucesso escolar dos alunos, extremamente importante. Porque no nosso estudo estamos a tratar com crianças da classe trabalhadora, pensamos que a selecção desta variável é fundamental. Dada experiência profissional que temos, de leccionar numa zona cuja população estudantil pertence maioritariamente a esta classe social, estamos convencidas que muitos dos alunos do nosso estudo têm o tempo extra-escolar tão preenchido com tarefas domésticas, que isso interfere com a possibilidade de continuarem, no contexto pedagógico familiar, a aprendizagem que iniciaram na escola .

Em relação a esta variável, deve ter-se em atenção que englobamos na designação de tarefas domésticas, quer tarefas do tipo : fazer a cama, lavar a loiça, fazer pequenos recados, etc., e também, fazer trabalhos agrícolas, tratar dos animais, ajudar na exploração de pequenas unidades comerciais e/ou industriais, etc.

Dada a dificuldade em determinar se os alunos têm o tempo extra-escolar preenchido por forma a que isso possa, eventualmente, interferir na continuação da sua aprendizagem no contexto pedagógico familiar, consideramos, em termos da nossa investigação, que o aluno tem o tempo extra-escolar preenchido quando, para além de fazer ou não, tarefas do tipo:"lavar a loiça, fazer a cama, etc." faz também tarefas do tipo:"tratar dos animais, fazer trabalhos agrícolas, etc." e que tem o tempo extra-escolar livre quando não faz qualquer tipo de tarefa doméstica ou apenas faz tarefas do tipo "fazer a cama, lavar a loiça, etc.

Ao considerarmos, em relação à nossa amostra, a língua estrangeira frequentada pelo aluno como uma variável com acção moderadora no seu sucesso escolar estamos a ter em atenção, não o facto de os alunos frequentarem Francês ou Inglês na escola, mas o tipo de socialização sofrida por eles na família e que os leva a escolher Francês ou Inglês como língua estrangeira a frequentar. A razão que nos levou a considerar que a escolha de Francês ou Inglês, como língua estrangeira a frequentar na escola, esteja, muitas vezes, relacionada com a

socialização sofrida pelo aluno na família tem a ver com o facto de, frequentemente, termos verificado que são, geralmente, os alunos provenientes de famílias de níveis sócio-económicos e profissionais mais baixos (mesmo dentro da classe trabalhadora), de menores recursos, portanto, e com menos contactos com o meio escolar, que mais frequentemente escolhem Francês e que são, também, geralmente estes alunos (que escolhem Francês) que apresentam maior insucesso na escola .

9.1- Repetência dos Alunos em Anos Anteriores ao Ano em Estudo

Para caracterizar esta variável utilizamos uma escala de 3 categorias:

Categoria 1 - O aluno nunca repetiu nenhum ano de escolaridade.

Categoria 2 - O aluno apenas repetiu um ano de escolaridade.

Categoria 3 - O aluno repetiu dois ou mais anos de escolaridade.

9.2- Língua Estrangeira frequentada pelos Alunos

Para caracterizar esta variável, utilizámos uma escala de 2 categorias:

Categoria 1 - O aluno frequenta, como língua estrangeira, Inglês.

Categoria 2 - O aluno frequenta, como língua estrangeira, Francês.

9.3- Frequência de Ensino Pré-Primário

Também a frequência do ensino pré-primário parece ser uma variável moderadora que influencia positivamente o sucesso dos alunos, no global, em Ciências da Natureza.

Para caracterizar esta variável utilizamos a seguinte escala, de duas categorias:

Categoria 1 - O aluno tem frequência do ensino pré-primário.

Categoria 2 - O aluno não tem frequência do ensino pré-primário.

9.4- Idade dos Alunos

Para caracterizar esta variável moderadora, utilizámos uma escala de 3 categorias:

Categoria 1 - Alunos de 11 e 12 anos.

Categoria 2 - Alunos de 13 e 14 anos.

Categoria 3 - Alunos com mais de 14 anos.

9.5- Preenchimento do Tempo Extra-Escolar dos Alunos com Tarefas Domésticas

Uma outra variável moderadora considerada no nosso estudo foi o preenchimento do tempo extra-escolar dos alunos com tarefas domésticas .

Para caracterizar esta variável utilizamos uma escala de três categorias:

Categoria 1 - O aluno não faz qualquer tipo de tarefas domésticas .

Categoria 2 - O aluno faz tarefas domésticas do tipo : faz a cama, lava a loiça, faz pequenos recados etc.

Categoria 3 - O aluno faz tarefas domésticas quer do tipo das consideradas na categoria 2, quer do tipo : faz trabalhos agrícolas, trata dos animais, ajuda na exploração das pequenas unidades comerciais, etc.

Porque consideramos que o facto de os alunos estarem inseridos na categoria 2, isso não significa que tenham o tempo extra-escolar preenchido de forma a prejudicar a continuação da sua aprendizagem no espaço pedagógico familiar, convertemos a escala anterior numa outra, mais pequena, de apenas duas categorias. Para obter esta escala de duas categorias, que já é traduzida em termos do preenchimento ou não preenchimento do tempo extra-escolar do aluno com tarefas domésticas, aglutinamos, na categoria 1 da escala de duas categorias, os alunos que estavam inseridos nas categorias 1 e 2 da escala de três categorias e fizemos corresponder à categoria 2 da escala de duas categorias os alunos que estavam inseridos na categoria 3 da escala de três categorias .

A escala de duas categorias é a seguinte :

Categoria 1 - O aluno não tem o tempo extra-escolar preenchido com tarefas domésticas.

Categoria 2 - O aluno tem o tempo extra-escolar preenchido com tarefas domésticas.

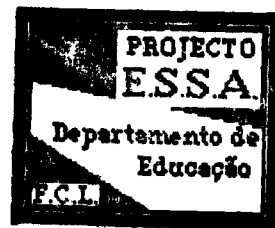
Foram também consideradas, para efeito de explicação de determinados dados, ou seja, para fazer determinadas análises, o tempo gasto pelos alunos da sub-amostra b (deslocados diariamente para Bragança) nos transportes escolares, a expectativa dos pais em relação ao sucesso dos filhos e as aspirações dos pais e dos filhos em relação à profissão a vir a desempenhar.

NOTAS E REFERÊNCIAS RESPEITANTES AO CAPÍTULO II

1 - Bernstein 1990, p. 20.

2 - Citado em Domingos et al 1986, p. 317.

3 - Inicialmente, a nossa lista de materiais de consulta, apoio e enriquecimento era muito maior, incluía também, por exemplo, revistas científicas computadores etc..No entanto, dado que constatamos, na pilotagem dos questionários, a não existência deste material a nível do contexto pedagógico familiar dos alunos da nossa amostra, ele foi retirado das categorias da escala utilizada para caracterizar este indicador.





CAPÍTULO III

ESTUDO QUANTITATIVO

1- INTRODUÇÃO

O estudo quantitativo que vamos desenvolver neste capítulo tem como principal objectivo fazer a caracterização do contexto pedagógico familiar dos alunos da amostra em função dos indicadores seleccionados e relacionar esses indicadores com o aproveitamento cognitivo dos alunos na escola.

Os dados necessários à concretização deste estudo foram obtidos através de questionários aplicados, em entrevista, a todos os Pais e alunos da nossa amostra .

Como os questionários foram aplicados em entrevista, conseguimos, através do diálogo com os Pais, obter um conjunto de informação adicional que nos ajudou a conhecer o contexto familiar e as características sociológicas específicas das famílias da amostra. Este conhecimento possibilitou-nos, por sua vez, o esclarecimento de algumas dúvidas suscitadas por determinados dados, menos claros, dos questionários .

A interpretação dos dados será feita em função das relações estabelecidas nos modelos das figuras 2.2 e 2.3 (capítulo II).

Dado que os indicadores (variáveis independentes) que escolhemos para fazer a caracterização sociológica das famílias funcionam, para além de indicadores directos de caracterização do contexto de socialização primária, também como indicadores indirectos do processo de socialização, pois, a sua análise, permite-nos inferir a orientação de codificação e a prática pedagógica familiar - objectivos do nosso trabalho - a caracterização sociológica das famílias (apresentada no estudo quantitativo) é extensível à totalidade da amostra.

No entanto, apesar dos dados do estudo quantitativo, sentimos necessidade de recorrer, também, a indicadores directos da orientação de codificação e da prática pedagógica familiar. Por isso, complementarmente, desenvolvemos, também, (capítulo IV) um estudo qualitativo,

em que recorreremos à entrevista, em que fomos pesquisar, na família, indicadores directos da sua orientação de codificação e da sua prática pedagógica.

É de referir que as escalas que utilizamos, embora tenham como base outras já constituídas¹, foram alteradas e adaptadas às características próprias da nossa amostra.

Para apresentar os dados do estudo quantitativo pareceu-nos conveniente utilizar quadros, apesar, dessa utilização, alongar, bastante, a apresentação deste trabalho. Esta opção, teve a ver, fundamentalmente, com o facto de considerarmos que, através da consulta dos quadros, tornar-se-ia mais fácil a percepção das características sociológicas, próprias da nossa amostra, (que relacionamos com o aproveitamento cognitivo dos alunos) bem como as semelhanças e as diferenças entre as duas sub-amostras consideradas.

2- DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO ESTUDO QUANTITATIVO

Para recolher os dados utilizados no estudo quantitativo elaborámos quatro tipos diferentes de questionários. Destes quatro tipos de questionários, dois destinaram-se a inquirir os elementos da sub-amostra a e os outros dois a inquirir os elementos da sub-amostra b. Para cada uma das sub-amostras, aplicou-se um questionário aos alunos (anexos III-A e III-B) e outro aos Pais (anexos III-C e III-D).

Quer os questionários aplicados aos alunos, quer os aplicados aos Pais, têm um conjunto de perguntas comuns às duas sub-amostras. Para além destas perguntas comuns, os questionários destinados aos elementos da sub-amostra b, contêm um acréscimo de perguntas, mais três, do que os destinados à sub-amostra a.

Com as perguntas comuns, dos questionários dos alunos e dos Pais, pretendíamos recolher dados que nos permitissem:

- 1 - Caracterizar as variáveis independentes e as variáveis moderadoras seleccionadas para o estudo.

- 2 - Conhecer os alunos, de uma forma geral, em termos, por exemplo, das aspirações que têm para o futuro, da forma como preenchem o tempo livre, da composição do agregado familiar, etc., o que, por sua vez, nos ajudará na compreensão das relações entre o contexto pedagógico familiar dos alunos e o seu aproveitamento cognitivo, em Ciências da Natureza.
- 3 - Elaborar o guião da entrevista (estudo qualitativo) de uma forma, o mais adaptada possível, às famílias em questão, tendo como base o maior número possível de informações colhidas nos questionários .

Com as questões destinadas, exclusivamente, aos elementos da sub-amostra b (quer as destinadas aos alunos, quer as destinadas aos Pais) pretendíamos, essencialmente, obter informações que nos ajudassem a compreender, com mais clareza, as diferenças que, possivelmente haverá, entre os alunos das duas sub-amostras, a nível do seu sucesso escolar.

3- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR EM FUNÇÃO DOS INDICADORES SELECIONADOS

3.1- Distribuição dos Pais por Categorias Profissionais

A distribuição dos pais (78) e das mães (79) da amostra pelas nove categorias da escala de profissões, está representada no quadro 3.1.

A partir da observação do quadro 3.1 torna-se fácil perceber a grande representatividade das categorias profissionais 2, 7 e 9 para as mães da nossa amostra. Estas três categorias englobam a quase totalidade das mães (71,8%) da amostra. Em relação aos pais, eles distribuem-se, também, grandemente, por duas destas categorias, (7 e 9) estando, também, grandemente representados na categoria 1. Estas três categorias englobam mais de 50% (precisamente 62%) dos pais da amostra.

Categoria Profissional	Pais	Mães	% da amostra global dos pais e mães
1	15	8	14, 7
2	7	23	19, 1
3	1	1	1, 3
4	8	4	7, 6
5	1	—	0, 6
6	9	7	10, 2
7	20	19	24, 8
8	3	3	3, 8
9	14	14	17, 8

Quadro 3.1 - Distribuição dos pais e mães da amostra por categorias profissionais.

A distribuição comparada dos pais e mães da sub-amostra a (39 pais e 40 mães) e da sub-amostra b (39 pais e 39 mães) pelas categorias da escala de profissões, está representada no quadro 3.2.

Categorias Profissionais	Sub - amostra a		Sub - amostra b	
	pais	mães	pais	mães
1	10	2	5	6
2	4	21	3	2
3	1	1	—	—
4	7	3	1	1
5	1	—	—	—
6	3	1	6	6
7	1	1	19	18
8	2	3	1	—
9	10	8	4	6

Quadro 3.2 - Distribuição comparada dos pais e mães das duas sub-amostras por categorias profissionais.

O quadro 3.2 mostra-nos, em comparação, a distribuição dos pais e mães da amostra global pelas duas sub-amostras a e b e por categorias profissionais. A partir da observação comparada, destas duas distribuições, torna-se perceptível a predominância das categorias profissionais mais baixas (categorias 1 e 2) e da categoria profissional mais elevada (categoria 9) na sub-amostra a (classe trabalhadora urbana) que, no seu conjunto, prefazem 61,5% e 77,5% respectivamente, dos pais e mães desta sub-amostra, enquanto que, na sub-amostra b, (classe trabalhadora rural) predomina a categoria profissional 7 com 48,7% dos pais e 46,2% das mães desta sub-amostra.

Atendendo a que esta escala, de 9 categorias, implicava uma grande dispersão dos pais e mães da amostra pelas várias categorias, tendo, algumas delas, muito poucos elementos e dado que algumas categorias profissionais têm prestígio social, económico e profissional muito idêntico, decidimos transformar esta escala de 9 categorias profissionais, numa outra, mais curta, de níveis sócio-económicos e profissionais. Para isso, fizemos corresponder o nível

sócio-económico e profissional 1 às categorias profissionais 1 e 2, o nível sócio-económico e profissional 2 às categorias profissionais 3, 4, 5 e 6, o nível sócio-económico e profissional 3 à categoria profissional 7 (pelas razões já referidas, interessava-nos manter este grupo individualizado) e o nível sócio-económico e profissional 4 às categorias profissionais 8 e 9.

A distribuição dos pais e mães da amostra numa escala de 4 níveis sócio-económicos e profissionais está representada no quadro 3.3 .

Níveis sócio-económicos e profissionais	pais	mães	% da amostra global
1	22	31	33, 8
2	19	12	19, 7
3	20	19	24, 8
4	17	17	21, 6

Quadro 3.3 - Distribuição dos pais e mães da amostra por níveis sócio-económicos e profissionais.

Em relação aos pais, da nossa amostra, podemos observar que se verifica uma distribuição, mais ou menos, homogénea pelos quatro níveis sócio-económicos e profissionais. No caso das mães, verifica-se, pelo contrário, uma grande concentração no nível sócio-económico e profissional 1. No entanto, se observarmos a distribuição comparada dos pais e mães da amostra global pelos quatro níveis sócio-económicos e profissionais, em função das duas sub-amostras, (quadro 3.4) verificamos que, essa relativa homogeneidade, deixa de se verificar. Esta distribuição mostra-nos, claramente, a predominância do nível 1 (principalmente no que se refere às mães) na sub-amostra a e do nível 3 na sub-amostra b.

Níveis sócio-económicos e profissionais	sub - amostra a		sub - amostra b	
	pais	mães	pais	mães
1	14	23	8	8
2	12	5	7	7
3	1	1	19	18
4	12	11	5	6

Quadro 3.4 - Distribuição comparada dos pais e mães das duas sub-amostras em função dos níveis sócio-económicos e profissionais

3.2- Distribuição dos Pais por Categorias de Habilitação Académica

A distribuição dos pais e mães da amostra segundo as categorias da escala de habilitação académica está representada no quadro 3.5.

Categorias	1	2	3	4	5	6	7
Pais	7	6	57	2	3	1	2
Mães	8	8	49	3	6	1	4

Quadro 3.5 - Distribuição dos pais e mães da amostra por categorias de habilitação académica

Através do quadro, podemos observar, a grande concentração dos Pais, em termos de habilitação académica, na categoria 3 e inferiores. Esta concentração mostra-nos a baixa escolarização destes, que é, para 86% dos Pais, inferior à dos próprios filhos (6º ano de escolaridade).

Em virtude de, pelas razões já descritas, termos mantido, individualizado, o grupo dos agricultores (categoria profissional 7—nível sócio-económico e profissional 3) iremos,

também, apresentar, em todos os quadros que mostram a distribuição comparada dos pais e mães da sub-amostra a e da sub-amostra b, a distribuição comparada dos pais e mães deste grupo.

Em relação a este grupo, deve ter-se em atenção, que ele engloba, apenas, os pais agricultores (20) e as mães domésticas (19) a quem foi atribuída a categoria profissional do marido e que, os seus elementos, estão, também, englobados numa das sub-amostras consideradas.

No quadro 3.6 apresentamos a distribuição comparada dos pais e mães da sub-amostra a, da sub-amostra b e do grupo dos agricultores, pelas categorias da escala de habilitação académica.

Categorias de Habilitação Académica	Sub - amostra a		Sub - amostra b		Grupo dos agricultores	
	pais	mães	pais	mães	pais	mães
1	2	4	5	4	3	2
2	4	4	2	4	2	4
3	28	20	29	29	14	12
4	1	2	1	1	1	1
5	1	5	2	1	—	—
6	1	1	—	—	—	—
7	2	4	—	—	—	—

Quadro 3.6 - Distribuição comparada dos pais e mães pertencentes às duas sub-amostras e ao grupo dos agricultores em função das categorias de habilitação académica.

Como esta escala, de 7 categorias, determinava uma grande dispersão de elementos, pelas categorias, tendo, algumas delas, muito poucos, principalmente as categorias 4, 5, 6 e 7 e dado que, em termos de prestígio académico, considerarmos não haver grande diferença entre um indivíduo que não sabe ler nem escrever e um outro que, tendo frequentado a escola durante um

ou mais anos, não terminou o ensino primário, sabendo ler e escrever, muito pouco, por vezes, sabendo, apenas, (como constatei a partir do preenchimento dos questionários) escrever o seu nome e não lendo letra de imprensa corrente ou, entre aquele que terminou o ensino preparatório ou equivalente e aquele que frequentou um curso geral secundário ou equivalente, mas não o terminou, transformamos a escala de 7 categorias, numa outra, de níveis académicos, com 4 categorias. Para isso, fizemos corresponder à categoria 1, da escala de 4 níveis, as categorias 1 e 2 da escala de 7, à categoria 2, da escala de 4, níveis as categorias 3 e 4 da escala de 7, à categoria 3, da escala de 4 níveis, as categorias 5 e 6 da escala de 7 e à categoria 4, da escala de 4 níveis, a categoria 7 da escala de 7.

No quadro 3.7 apresentamos a distribuição dos pais e das mães, da amostra, pela escala de 4 níveis de habilitação académica .

Níveis de habilitação académica	pais	mães	% da amostra global
1	13	16	18, 5
2	59	52	70, 7
3	4	7	7
4	2	4	3, 8

Quadro 3.7 - Distribuição dos pais e mães da amostra por níveis de habilitação académica

3.3- Distribuição dos Pais por Categorias de Participação em Agências de Des./Opos./Res.e/ou Reprodução Cultural

A distribuição dos Pais da amostra pelas categorias da escala de participação em agências de desaf./opo./resist. e/ou agências de reprodução cultural está representada no quadro 3.8.

Categ. de participação em agências de des. / op. / res. e repro. cultural.	Pais	Mães	% da amostra global
1	23	23	29, 3
2	47	49	61, 1
3	8	7	9, 6

Quadro 3.8 - Distribuição dos pais e mães da amostra por categorias de participação em agências de des./op./res. e/ou agências de reprodução cultural.

No quadro 3.9, pode observar-se a distribuição comparada dos pais e mães da sub-amostra a, da sub-amostra b e do grupo dos agricultores pelas categorias da escala de participação em agências de reprodução cultural e/ou agências de desafio/oposição/resistência.

Categorias de participação em agências de desafio / oposição / resistência e reprodução cultural.	Sub - amostra a		Sub - amostra b		Grupo dos agricultores	
	pais	mães	pais	mães	pais	mães
1	17	14	6	9	3	6
2	19	22	28	27	14	12
3	3	4	5	3	3	1

Quadro 3.9 - Distribuição comparada dos pais e mães das duas sub - amostras e do grupo dos agricultores em função das categoria de participação em agências de des / op. / res. e / ou agências de reprodução cultural.

Dos 96 Pais incluídos na categoria 2, que correspondem a 61,1% da amostra dos Pais, 18 pais (4 da sub-amostra a e 14 da sub-amostra b) e 35 mães (11 da sub-amostra a e 24 da sub-amostra b) participa, apenas, em reuniões de carácter religioso, correspondendo (como me pude aperceber, através do diálogo estabelecido com eles) a católicos cuja indicação de participação

se refere, apenas, à assistência à Missa, não se podendo, propriamente, dizer que participam em agências de reprodução cultural. No entanto, apesar do que foi dito, mantivemos esses elementos na categoria 2 porque, devido ao tamanho da amostra, não nos pareceu conveniente dispersar, ainda mais, os seus componentes. Por outro lado, entendemos que, estes elementos, não deviam ser incluídos na categoria 1, pois, essa categoria, engloba os elementos que indicaram não participar, de forma nenhuma, em qualquer tipo de agência.

É curioso constatar que, é para este indicador, que as duas sub-amostras se apresentam mais distintas. Pode verificar-se, na sub-amostra b, ao contrário do que esperávamos, um número bastante maior de elementos na categoria 2, do que na sub-amostra a. À partida, esperávamos um nível mais elevado de participação em agências de desafio/oposição/resistência e/ou reprodução cultural por parte dos Pais da sub-amostra a, (urbana) do que por parte dos Pais da sub-amostra b. No entanto, se considerarmos que, é, na sub-amostra b, que existe o maior número de Pais cuja indicação de participação (em agências de carácter religioso) se limita à assistência à Missa, parece-nos, nestas circunstâncias e, devido aos argumentos já apresentados, que as duas sub-amostras se assemelham bastante mais, em relação a este indicador, do que a distribuição representada no quadro 3.9, parece indicar.

3.4- Distribuição dos Pais por Categorias de Leitura de Livros e/ou Jornais

Dado que constatámos, através dos questionários, que à categoria 2 pertenciam muito poucos elementos, decidimos, converter a escala de três categorias, numa outra, mais pequena, de apenas duas categorias. Esta decisão implicava, contudo, determinar em qual das outras duas categorias, 1 ou 3, estes elementos estariam mais correctamente colocados. Tendo em atenção todos os dados que possuíamos, em relação a estes elementos, obtidos, não só pelo contacto que tínhamos tido, com eles, durante o preenchimento dos questionários, mas também pelos dados dos próprios questionários, (dos Pais/alunos) pareceu-nos que eles estariam mais correctamente colocados com os elementos da categoria 3 do que com os elementos da categoria 1 (que nunca lêem livros e/ou jornais). Assim, para obter a escala de duas categorias, fizemos

corresponder as categoria 2 e 3, da escala de três categorias, à categoria 2 da escala de duas categorias .

A distribuição dos pais e mães da amostra pelas categorias da escala de leitura de livros e/ou jornais está representada no quadro 3.10.

Categorias de leitura de livros e / ou jornais	pais	mães	% da amostra global
1	56	59	73, 2
2	22	20	26, 8

Quadro 3.10 - Distribuição dos pais e mães da amostra por categorias de leitura de livros e/ou jornais.

O quadro anterior (3.10) permite-nos observar, facilmente, que a maior parte dos pais e mães, do nosso estudo, não lê livros/jornais. Dos pais que assinalaram lerem livros e/ou jornais, 28,6% refere-se, apenas, à leitura de jornais e, destes, 19% lê, apenas, jornais de desporto.

A distribuição comparada dos pais e mães da sub-amostra a, da sub-amostra b e do grupo dos agricultores pelas categorias da escala de leitura de livros e/ou jornais apresenta-se no quadro 3.11 .

Categorias de leitura de livros e / ou jornais	sub - amostra a		sub - amostra b		grupo dos agricultores	
	pais	mães	pais	mães	pais	mães
1	27	30	29	29	18	16
2	12	10	10	10	2	3

Quadro 3.11 - Distribuição comparada dos pais e mães das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função das categorias de leitura de livros e/ou jornais.

3.5- Distribuição dos Alunos por Categorias do Espaço Pedagógico Familiar

Indicador a)

Dado que à categoria 1, da escala utilizada para caracterizar o indicador a) do espaço pedagógico familiar, apenas, correspondiam dois elementos, esta escala, de quatro categorias, foi transformada, numa outra, de 3 categorias. Para isso, fizemos corresponder as categorias 1 e 2, da escala de 4 categorias, à categoria 1 da escala de 3 categorias.

Assim, a distribuição dos alunos da amostra global pelas 3 categorias da escala referente ao indicador a) do espaço pedagógico familiar, pode observar-se no quadro 3.12.

Categoria do esp.ped. familiar (indicador a)	G1	G2	% da amostra global
1	9	7	18, 8
2	15	11	30, 6
3	19	24	50, 6

Quadro 3.12- Distribuição dos alunos da amostra pelas categorias do indicador a) do espaço pedagógico familiar.

No quadro 3.13 apresenta-se a distribuição comparada dos alunos da sub-amostra a, da sub-amostra b e do grupo dos agricultores pelas categorias dessa escala.

Deve notar-se que, no grupo dos agricultores, só consideramos os alunos que são filhos de pais agricultores e mães domésticas a quem foi atribuída a categoria profissional do marido, excluindo, por isso, deste grupo, uma aluna filha de pai agricultor mas, cuja mãe, pertence à categoria profissional 9. Assim, este grupo de alunos é constituído por 21 elementos (10 rapazes e 11 raparigas).

Categorias do esp. pedagógico familiar (indicador a)	sub - amostra a		sub - amostra b		grupo dos agricultores	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	4	3	5	4	3	—
2	6	3	9	8	5	3
3	12	15	7	9	2	8

Quadro 3.13 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores pelas categorias do indicador a) do espaço pedagógico familiar.

Indicador b)

Como a distribuição dos alunos pelas 4 categorias da escala utilizada para caracterizar o indicador b) do espaço pedagógico familiar implicava uma grande dispersão de elementos, pois, à categoria 1, apenas, pertencem 3 alunos (1 rapaz e 2 raparigas) e à categoria 2 outros 3 alunos, (2 rapazes e 1 rapariga) decididos converter esta escala de 4 categorias, numa outra, mais curta, de 2 categorias. Para isso, fizemos corresponder à categoria 1, da escala de 2 categorias, as categorias 1, 2 e 3 da escala de 4 categorias.

A distribuição dos alunos da nossa amostra pelas 2 categorias da escala referente ao indicador b) do espaço pedagógico familiar pode observar-se no quadro 3.14.

Categoria do esp.ped. familiar (indicador b)	G1	G2	% da amostra global
1	16	14	35, 3
2	27	28	64, 7

Quadro 3.14 - Distribuição dos alunos da amostra pelas categorias do indicador b) do espaço pedagógico familiar.

A distribuição comparada dos alunos da sub - amostra a, da sub - amostra b e do grupo dos agricultores pelas categorias dessa escala está representada no quadro 3.15.

Categorias do esp. pedagógico familiar (indicador b)	sub - amostra a		sub - amostra b		grupo dos agricultores	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	6	5	10	9	5	6
2	16	16	11	12	5	5

Quadro 3.15 - Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub-amostras e ao grupo dos agricultores pelas categorias da escala do indicador b) do espaço pedagógico familiar.

Indicador c)

A distribuição dos alunos da amostra global pelas categorias da escala referente ao indicador c) do espaço pedagógico familiar apresenta-se no quadro 3.16.

Categorias do esp.ped familiar (indicador c)	G1	G2	% da amostra global
1	2	2	4, 7
2	27	29	65, 9
3	14	11	29, 4

Quadro 3.16 - Distribuição dos alunos da amostra pelas categorias da escala do indicador c) do espaço pedagógico familiar.

No quadro 3.17 apresentamos a distribuição comparada dos alunos da sub-amostra a, da sub-amostra b e do grupo dos agricultores pelas categorias dessa escala.

Categorias do esp. pedagógico familiar (indicador c)	sub - amostra a		sub - amostra b		grupo dos agricultores	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	—	1	2	1	1	—
2	14	14	13	15	9	8
3	8	6	6	5	—	3

Quadro 3.17 - Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub-amostras e ao grupo dos agricultores em função das categorias da escala do indicador c) do espaço pedagógico familiar.

Indicador d)

A distribuição dos alunos da amostra global pelas categorias da escala referente ao indicador d) do espaço pedagógico familiar apresentamo-la no quadro 3.18 .

Categoria do esp.ped. familiar (indicador d)	G1	G2	% da amostra global
1	18	17	41, 2
2	17	19	42, 3
3	8	6	16, 5

Quadro 3.18 - Distribuição dos alunos da amostra pelas categorias da escala do indicador d) do espaço pedagógico familiar.

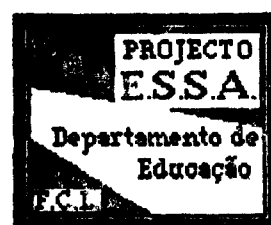
No quadro 3.19 pode observar-se a distribuição comparada dos alunos da sub-amostra a, da sub-amostra b e do grupo dos agricultores pelas categorias dessa escala.

Categorias do esp. pedag. familiar (indicador d)	sub - amostra a		sub - amostra b		grupo dos agricultores	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	10	6	8	11	3	7
2	7	13	10	6	5	3
3	5	2	3	4	2	1

Quadro 3.19 - Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub-amostras e ao grupo dos agricultores em função das categorias da escala do indicador d) do espaço pedagógico familiar.

Depois de caracterizado o contexto pedagógico familiar dos alunos em função dos indicadores escolhidos para o fazer, é interessante verificar, quanto à nossa amostra, a grande semelhança, entre as duas sub-amostras, em relação à maior parte desses indicadores. Não podemos deixar de referir que estes dados vieram esclarecer alguma confusão, da nossa parte, pois, estávamos convencidas, à partida, que iríamos encontrar diferenças evidentes a nível dos factores sociológicos presentes no contexto pedagógico familiar dos alunos das duas sub-amostras o que provocaria uma diferente socialização primária destes alunos que, por sua vez, se manifestaria a nível do seu sucesso escolar. Ao contrário, verificamos uma grande semelhança, a nível desses factores, o que implicou, concerteza, um tipo de socialização bastante idêntico, o que, por seu lado, se traduziu (como veremos posteriormente) numa distribuição (pelas categorias das escalas utilizadas para caracterizar a variável dependente) muito semelhante, para as duas sub-amostra, dos alunos com sucesso e sem sucesso, quer este seja medido em termos globais, nas capacidades A ou nas capacidades U.

A semelhança, entre as duas sub-amostras, é tão evidente que achamos não ser necessário fazer qualquer teste estatístico para a comprovar .



4- CARACTERIZAÇÃO DA VARIÁVEL DEPENDENTE

4.1- Aproveitamento Cognitivo dos Alunos em Termos Globais

Medindo o sucesso/insucesso dos alunos em função do seu aproveitamento cognitivo, em termos globais, verificamos que o número de alunos com sucesso (31), que corresponde a 36,5% da amostra, é muito menor do que o número dos alunos com insucesso (54), que corresponde a 63,5% da amostra.

A distribuição dos alunos (pelas 4 categorias da escala utilizada) em função das duas sub-amostras/grupo dos agricultores e do sexo é a que apresentamos no quadro 3.20.

Essa distribuição permite-nos verificar que, a quase totalidade dos alunos com insucesso e com sucesso se concentram, respectivamente, nas categorias 2 e 3 e, que, não há nenhum aluno do sexo feminino pertencente à categoria 4. A observação deste quadro permite-nos, também, concluir que o número de alunos englobados por cada uma das categorias é, quase, idêntico para as duas sub-amostras. No entanto, apesar desta semelhança, entre as duas sub-amostras, o quadro 3.20 permite-nos ver que a distribuição dos alunos englobados pelas categorias 2 e 3, em função do sexo, é bastante diferente. Enquanto que, na sub-amostra a, apenas, 22,7% dos rapazes têm sucesso, na sub-amostra b, o sucesso dos rapazes, é muito maior (52,4% dos rapazes desta sub-amostra têm sucesso). Quanto às raparigas, verifica-se uma situação inversa: na sub-amostra a 52,4% das raparigas têm sucesso, ao passo que, na sub-amostra b, apenas, 19% das raparigas têm sucesso.

Em relação ao grupo dos agricultores podemos constatar que a maior parte dos alunos deste grupo (71,4%) não tem sucesso em termos globais (apresentando aproveitamento cognitivo negativo quando este é medido no global) .Neste grupo, o insucesso das raparigas (aproximadamente 82%) é, como já tínhamos verificamos para a sub-amostra b, maior do que o dos rapazes (60%) .É de realçar que não existe nenhum aluno deste grupo situado na categoria 4.

Categorias de aproveitamento cognitivo em termos globais	Sub-amostra a		Sub-amostra b		Grupo dos Agricultores	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	2	—	1	1	1	—
2	15	10	9	16	5	9
3	4	11	10	4	4	2
4	1	—	1	—	—	—

Quadro 3.20 - Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub-amostras e ao grupo dos agricultores em função do sexo e das categorias de aproveitamento cognitivo medido em termos globais.

4.2- Aproveitamento Cognitivo dos Alunos nas Capacidades A

A distribuição dos alunos em função do aproveitamento cognitivo nas capacidades A, (pelas 4 categorias da escala utilizada) do sexo e das duas sub-amostras/grupo dos agricultores pode ser observada no quadro 3.21.

De novo, podemos verificar, a grande concentração dos alunos, quer da sub-amostra a, quer da sub-amostra b, nas categorias 2 e 3 e a semelhança, quanto à distribuição dos alunos com sucesso e sem sucesso, nas capacidades A, entre as duas sub-amostras consideradas.

Medindo o sucesso/insucesso dos alunos em termos do seu aproveitamento cognitivo nas capacidades A, formámos, também, dois grandes grupos: o grupo dos alunos com sucesso, (aproveitamento cognitivo superior a 50%) constituído por 42 alunos (49,4% da amostra) e o grupo dos alunos com insucesso, (aproveitamento cognitivo inferior a 50%) constituído por 43 alunos (50,6% da amostra).

Categorias de aproveitamento cognitivo nas capacidades A	Sub-amostra a		Sub-amostra b		Grupo dos Agricultores	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	—	—	—	1	—	—
2	13	7	8	14	6	9
3	8	10	10	6	4	2
4	1	4	3	—	—	—

Quadro 3.21 - Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub - amostras e ao grupo dos agricultores, em função do sexo e das categorias de aproveitamento cognitivo nas capacidades A.

A análise do quadro 3.21 permite-nos concluir que, praticamente, 50% dos alunos da amostra, têm sucesso nas capacidades A (um número bastante maior do que o daqueles que atingem sucesso quando este é medido em termos globais 36,5%). Isto quer dizer que, praticamente, 50% dos alunos da nossa amostra consegue obter uma pontuação de 50%, ou mais, do valor atribuído às questões dos testes que têm a ver, apenas, com capacidades de baixo nível de abstracção. É ainda curioso constatar que, quando o sucesso/insucesso é medido em função do aproveitamento cognitivo nas capacidades A, se encontram diversos alunos situados na categoria 4 o que, não acontece, quando o sucesso/insucesso é medido em função do aproveitamento cognitivo em termos globais .

Em função das capacidades A verifica-se, também, tal como tinha acontecido quando o sucesso/insucesso é medido em termos globais, que, na sub-amostra a, o número de raparigas com sucesso (14 - 66,6%) é maior do que o de rapazes (9 - 40,9%) enquanto que, na sub-amostra b, se verifica o inverso, sendo o número de rapazes com sucesso (13 - 61,9%) muito superior ao das raparigas (6 - 28,6%) .

Em relação ao grupo dos agricultores, é de realçar, que a maior parte dos alunos deste grupo, são alunos com insucesso nas capacidades A, (71,4%) sendo o número de raparigas

com insucesso (9 - 81,8%) muito maior do que o dos rapazes (6 - 60%) .Salienta-se, também, o facto de nenhum aluno, deste grupo, se situar na categoria 4.

4.3- Aproveitamento Cognitivo dos Alunos nas Capacidades U

A observação do quadro 3.22, que nos mostra a distribuição dos alunos em função do seu aproveitamento cognitivo nas capacidades U, pelas 4 categorias da escala utilizada para caracterizar esta variável, permite-nos verificar que, em relação às capacidades U, a distribuição dos alunos é bastante diferente da distribuição dos alunos em função, quer do seu aproveitamento cognitivo medido em termos globais, quer em função das capacidades A. Nesta distribuição, os alunos não se concentram nas categorias 2 e 3, neste caso, a grande concentração dos alunos verifica-se nas categorias 1 e 2. No entanto, podemos ainda e, de novo, notar a grande semelhança, entre as duas sub-amostras, quanto ao número de alunos englobados por cada uma das categorias consideradas.

Utilizando como medida do sucesso dos alunos na escola o seu aproveitamento nas capacidades U constituímos, também, dois grupos de alunos: o grupo dos alunos com sucesso (aproveitamento cognitivo superior a 50%) que, é, apenas, constituído por 10 alunos (11, 8% da amostra) e o grupo de alunos com insucesso (aproveitamento cognitivo inferior a 50%) que é constituído por 75 alunos (88, 2% da amostra).

Categorias de aproveitamento cognitivo nas capacidades U	Sub-amostra a		Sub-amostra b		Grupo dos Agricultores	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	9	12	6	13	5	7
2	11	6	11	7	2	3
3	2	3	3	1	3	1
4	—	—	1	—	—	—

Quadro 3.22- Distribuição comparada dos alunos pertencentes às duas sub-amostras e ao grupo dos agricultores em função do sexo e das categorias de aproveitamento cognitivo nas capacidades U.

Não podemos deixar de referir, de novo, que o aspecto que se torna mais evidente quando observamos, conjuntamente, os três quadros anteriores (3.20, 3.21 e 3.22) é a semelhança, entre as duas sub-amostras, no que diz respeito ao número de alunos com sucesso e sem sucesso, quer ele seja medido em termos globais, nas capacidades A ou nas capacidades U, semelhança essa, já encontrada, em relação aos indicadores escolhidos para fazer a caracterização do contexto pedagógico familiar.

Um outro aspecto, bastante interessante, na nossa amostra, é o facto de, na sub-amostra a, o número de raparigas com sucesso ser muito maior do que o dos rapazes, principalmente, quando consideramos o sucesso medido em termos globais.

5- CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS MODERADORAS

Como, no nosso estudo, consideramos o conjunto de variáveis moderadoras seleccionadas, (número de repetências em anos anteriores ao ano do estudo, língua estrangeira frequentada, frequência de ensino pré-primário, idade do aluno e preenchimento do tempo

extra-escolar do aluno com tarefas domésticas) apenas, como mediadores da relação entre a variável dependente e as variáveis independentes, elas não figurarão no tratamento estatístico dos dados. No entanto, e, por isso mesmo, consideramos que seria importante apresentar a distribuição dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função das categorias utilizadas para caracterizar essas variáveis, relacionando essa distribuição com o seu sucesso/insucesso dos alunos em Ciências da Natureza. Com essa apresentação pretendemos dar uma ideia, ainda que simples, mas de fácil consulta, da forma como os alunos com sucesso/insucesso se distribuem em função das categoria utilizadas para caracterizar as variáveis moderadoras.

No entanto, apesar de considerarmos igualmente importante a apresentação dessa distribuição em termos do sucesso/insucesso dos alunos medido no global, em função das capacidades A e das capacidades U, optámos, apenas, por apresentar a distribuição dos alunos em função do seu sucesso/insucesso em termos globais. Esta opção deveu-se essencialmente aos seguintes factores:

1 - A distribuição dos alunos pelas categorias das escalas utilizadas para caracterizar as variáveis moderadoras em função do seu sucesso/insucesso medido em termos globais, em função das capacidades A e das capacidades U alongava demasiado o estudo quantitativo, aumentando, enormemente, o número de quadros apresentados o que tiraria, pensamos, funcionalidade à consulta dos dados deste trabalho.

2 - Consideramos que a distribuição dos alunos em função do seu sucesso/insucesso, medido no global, pelas categorias das escalas utilizadas para caracterizar as variáveis moderadoras, já nos dá uma ideia da acção mediadora destas variáveis no sucesso escolar dos alunos.

3 - No estudo qualitativo (capítulo IV) a relação entre os factores sociológicos do contexto familiar e o aproveitamento cognitivo dos alunos nas capacidades U é estudado de uma forma mais pormenorizada, fazendo-se, nessa altura, entrar, no estudo dessa relação, a acção mediadora destas variáveis. Assim, pensamos não ser necessário apresentar a distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das variáveis moderadoras.

Nesta perspectiva, os quadros 3.23, 3.24, 3.25, 3.26 e 3.27 referem, apenas, a distribuição dos alunos pelas categorias utilizadas para caracterizar as variáveis moderadoras em função do seu sucesso/insucesso medido no global. Nestes, o grupo 1 corresponde ao grupo dos alunos com sucesso, incluídos nas categorias 3 e 4 da escala utilizada para caracterizar o aproveitamento cognitivo dos alunos no global (quadro 3.20) e o grupo 2 corresponde ao grupo dos alunos com insucesso, incluídos na categoria 1 e 2 dessa mesma escala.

No quadro que se segue (3.23) podemos observar a distribuição dos alunos com sucesso e com insucesso em função do número de repetências.

Nº de repetências	Sub-amostra a				Sub-amostra b				Grupo dos agricul.			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Nenhuma repetência	3	8	4	4	7	3	3	8	2	2	1	5
1 repetência	2	2	6	1	3	—	3	6	1	—	2	2
2 ou mais repetências	—	1	7	5	1	1	4	3	1	—	3	2

Quadro 3.23 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função do número de repetências e do seu sucesso/insucesso medido no global.

Podemos verificar, da análise do quadro anterior, que, dos alunos que nunca repetiram nenhum ano - 40, 52, 5% tem sucesso, (o que corresponde a 67, 7% dos alunos com sucesso) enquanto que, dos repetentes de 1 ou mais anos - 45, apenas, 22, 2% têm sucesso (o que corresponde a 32, 3% dos alunos com sucesso).

A distribuição dos alunos com sucesso/insucesso em função da língua estrangeira frequentada é a que se apresenta no quadro 3.24.

Língua Estrangeira frequentada	Sub-amostra a				Sub-amostra b				Grupo dos agricul.			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Inglês	3	7	8	3	9	2	2	9	3	—	1	7
Francês	2	4	9	7	2	2	8	8	1	2	5	2

Quadro 3.24 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub - amostras e do grupo dos agricultores em função da língua estrangeira frequentada pelo aluno e do seu sucesso/insucesso, em Ciências, medido no global.

Da observação do quadro 3.24 verificamos que, dos alunos que frequentam Inglês (43), como língua estrangeira, 48,8% têm sucesso (o que corresponde a 67,7% dos alunos que têm sucesso) enquanto que, dos que frequentam Francês (42), apenas, 23,8% têm sucesso.

A distribuição dos alunos com sucesso/insucesso em função da frequência, ou não, de ensino pré-primário pode observar-se no quadro 3.25.

Dos alunos com frequência de ensino pré-primário (28), 46,4% têm sucesso, enquanto que, dos alunos que não frequentaram o ensino pré-primário (57), apenas, 31,6% têm sucesso.

Frequência de ensino pré-primário	Sub-amostra a				Sub-amostra b				Grupo dos agricul.			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
com frequência	4	7	6	7	2	—	1	1	—	—	1	—
sem frequência	1	4	11	3	9	4	9	16	4	2	5	9

Quadro 3.25 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função da frequência ou não de ensino pré-primário e do seu sucesso/insucesso, em Ciências, medido no global.

A distribuição dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função da idade está representada no quadro 3.26.

Idade (em anos)	Sub-amostra a				Sub-amostra b				Grupo dos agricul.			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
11 - 12	4	9	9	5	8	3	5	14	2	2	3	7
13 - 14	1	2	5	4	3	1	3	2	2	—	1	2
mais de 14	—	—	3	1	—	—	2	1	—	—	2	—

Quadro 3.26 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função da idade dos alunos e do seu sucesso/insucesso medido no global.

Da observação do quadro anterior torna-se fácil concluir que a idade dos alunos pode ser considerada como um bom indicador do seu sucesso escolar. Dos alunos que têm idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos (57), 42, 1% têm sucesso, enquanto que, dos alunos que têm mais de 12 anos (28), apenas, 25% têm sucesso. Destes, os que têm mais de 14 anos são todos alunos com insucesso em Ciências da Natureza.

O quadro que se segue, 3.27, mostra-nos a distribuição dos alunos em função do preenchimento do tempo extra-escolar com tarefas domésticas .A partir da observação desse quadro podemos concluir que, para os alunos da nossa amostra, esta é uma variável moderadora que influencia o seu sucesso em Ciências da Natureza, medido no global.

Dos alunos que não têm o tempo extra-escolar preenchido (46), 50% têm sucesso, enquanto que, dos que têm o tempo extra-escolar preenchido (39), apenas, 20,5% têm sucesso.

	Sub-amostra a				Sub-amostra b				Grupo dos agricul.			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
não preenchido	4	10	8	6	6	3	2	7	2	2	2	3
preenchido	1	1	9	4	5	1	8	10	2	—	4	6

Quadro 3.27 - Distribuição comparada dos alunos das duas sub-amostras e do grupo dos agricultores em função do preenchimento do tempo extra-escolar com tarefas e do seu sucesso/insucesso, em Ciências, medido no global.

No que diz respeito à expectativa dos Pais quanto ao sucesso dos filhos, é curioso verificar que, também em relação a este aspecto, as duas sub-amostras são, bastante, semelhantes, 71, 4% dos Pais da sub-amostra a e 79, 1% dos Pais da sub-amostra b acha que os filhos vão ter sucesso. É, também, curioso constatar que essa expectativa positiva, por parte dos Pais, se verifica, mesmo que os filhos apresentem insucesso evidente.

Também não encontramos diferenças significativas, entre as duas sub-amostras, quanto à expectativa de sucesso em relação aos rapazes e às raparigas.

No que se refere à profissão futura dos filhos encontramos algumas diferenças, a nível das duas sub-amostras, quando investigamos as preferências dos Pais em relação a este assunto. De uma maneira geral, os Pais da sub-amostra b, têm expectativas mais altas, em relação à profissão dos filhos, do que os Pais da sub-amostra a.

Em relação às preferências dos alunos, quanto à profissão, ela reflecte, quer numa sub-amostra quer na outra, expectativas altas, não se encontrando, diferenças significativas, em relação às expectativas profissionais dos rapazes e das raparigas.

6- DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS COM SUCESSO/INSUCESSO NAS CAPACIDADES U EM FUNÇÃO DOS INDICADORES SELECIONADOS PARA CARACTERIZAR O CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR

Dado que o aspecto mais importante do nosso trabalho consiste em compreender porque é que alguns alunos da classe trabalhadora têm sucesso na escola, mesmo quando esta exige realizações que implicam capacidades de elevado nível de abstracção (capacidades U) e outros não têm esse sucesso e, como foi a pensar nessa compreensão, que seleccionamos o conjunto de indicadores, variáveis independentes, em função dos quais caracterizámos o contexto pedagógico familiar, decidimos apresentar, para estas capacidades de elevado nível de abstracção, a distribuição dos alunos com sucesso/insucesso (aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades U/aproveitamento cognitivo inferior a 50% nas capacidades U) em relação a esses indicadores. Com esta apresentação pretendemos mostrar como se distribuem os alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das características sociológicas dos agentes de socialização (pai/mãe) e do espaço de pedagógico familiar do aluno.

Nos quadros 3.28 a 3.39, o grupo 1 corresponde ao grupo dos alunos com sucesso, nas capacidades U, e engloba os alunos das categorias 3 e 4 da escala utilizada para caracterizar o aproveitamento cognitivo e o grupo 2 corresponde ao grupo de alunos sem sucesso, nas capacidades U, e engloba os alunos das categorias 1 e 2 dessa mesma escala (quadro 3.23).

Quanto à distribuição dos alunos em função dos indicadores referentes às características do contexto pedagógico familiar, mas referenciados em função do pai e da mãe, deve considerar-se, o caso dos 3 alunos, que, não tendo o pai ou a mãe, vêm referenciadas, nos quadros, apenas, em relação ao pai ou à mãe, consoante o caso.

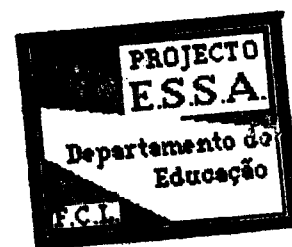
6.1- Distribuição dos Alunos com Sucesso/Insucesso nas Capacidades U em Função da Profissão dos Pais

Em função do nível sócio-económico e profissional dos Pais a distribuição dos alunos pode observar-se nos quadros 3.28 e 3.29 .

Em relação a este aspecto, pareceu-nos, que seria interessante, apresentar a distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U, não só em função da escala reduzida (níveis sócio-económicos e profissionais), mas também em função da escala completa (categorias profissionais).

Níveis sócio-económ./cat. profissionais dos pais. (Escala reduzida e completa).		Sub-amostra a				Sub-amostra b			
		grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
		G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	1	—	—	5	5	—	—	2	3
	2	1	—	3	—	—	—	1	2
2	3	—	—	—	1	—	—	—	—
	4	—	1	2	4	—	—	—	1
	5	—	—	—	2	—	—	—	—
	6	—	—	2	2	—	—	3	3
3	7	—	—	1	—	3	1	6	11
4	8	—	2	—	1	—	—	1	—
	9	1	—	7	2	1	—	3	—

Quadro 3.28 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias profissionais dos pais (escala reduzida e escala completa).



Níveis sócio-econ./categor. profissionais das mães. (Escala reduzida e completa)		Sub-amostra a				Sub-amostra b			
		grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
		G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	1	—	—	2	—	—	—	3	3
	2	1	1	8	13	—	—	1	1
2	3	—	—	1	—	—	—	—	—
	4	—	—	1	2	—	—	—	1
	5	—	—	—	—	—	—	—	—
	6	—	—	1	—	—	—	3	3
3	7	—	—	1	—	3	1	6	10
4	8	—	2	—	2	—	—	—	—
	9	1	—	6	1	1	—	4	1

Quadro 3.29 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias profissionais das mães (escala reduzida e completa).

Podemos verificar, da observação dos quadros 3.28 e 3.29, que, quer na sub-amostra a, quer na sub-amostra b, os alunos com sucesso nas capacidades U se distribuem, principalmente, pelos níveis sócio-económicos e profissionais mais elevados. Dos alunos com sucesso nas capacidades U, 80% pertencem aos níveis 3 e 4. Se consideramos que o nível 3 engloba trabalhadores manuais por conta própria, donos de pequenas explorações agrícolas e o nível 4 engloba trabalhadores manuais especializados, por conta própria, e pequenos proprietários, podemos perceber como as relações contidas no modelo da figura 2.2 parecem ser confirmadas. Partindo destes resultados, poderemos dizer que o facto de os pais desempenharem um trabalho especializado e/ou por conta própria parece ter influência no sucesso escolar dos seus filhos. Esta relação parece, ainda, mais evidente (ainda que tenhamos consciência de que estamos a falar de um só elemento) quando consideramos a única aluna com sucesso nas capacidades U, cujo pai, embora inserido no nível sócio económico e profissional 2, é um trabalhador manual especializado, ainda que por conta de outrem .

6.2- Distribuição dos Alunos com Sucesso/Insucesso nas Capacidades U em Função das Categorias de Habilitação Académica dos Pais

Quanto ao indicador "habilitação académica" dos pais e das mães, a distribuição dos alunos com sucesso e sem sucesso nas capacidades U em função deste indicador pode observar-se nos quadros 3.30 e 3.31 .

É curioso verificar que, havendo na nossa amostra, vários pais de habilitação académica superior à dos filhos (7, 6% dos pais têm habilitação académica superior à dos filhos - categorias 3 e 4 da escala de habilitação académica) nenhum dos pais dos alunos com sucesso nas capacidades U pertence a estas categorias e, apenas, para 20% dos alunos, com sucesso nestas capacidades, as mães têm habilitação académica é superior à dos filhos.

A observação conjunta dos dois quadros permite-nos, também, constatar que, para a totalidade e 70% dos alunos com sucesso nas capacidades U, os pais e as mães, respectivamente, pertencem à categoria 2 de habilitação académica (ensino primário completo).

Categorias de habilitação académica dos pais	Sub-amostra a				Sub-amostra b			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	—	—	4	2	—	—	4	3
2	2	3	16	11	4	1	10	17
3	—	—	—	1	—	—	2	—
4	—	—	—	3	—	—	—	—

Quadro 3.30 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias de habilitação académica dos pais.

Categorias de habilitação acadêmica das mães	Sub-amostra a				Sub-amostra b			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	—	—	6	2	1	—	5	2
2	2	1	10	9	3	1	11	17
3	—	2	1	6	—	—	1	—
4	—	—	3	1	—	—	—	—

Quadro 3.31 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso nas capacidades U em função das categorias da habilitação acadêmica das mães.

6.3- Distribuição dos Alunos com Sucesso/Insucesso, nas Capacidades U, em Função das Categorias de Participação dos Pais em Agências de Des./Op./ Res. e/ou Agências de Reprodução Cultural

Para o indicador "participação em agências de desafio/oposição/resistência e/ou agências de reprodução cultural por parte dos pais e das mães, a distribuição dos alunos com sucesso e sem sucesso nas capacidades U está representada nos quadros 3.32 e 3.33 .

Essa distribuição indica-nos que, para 70% dos alunos com sucesso nas capacidades U, os pais e/ou as mães participam ou colaboram activamente em uma ou mais agências de desafio/oposição/resistência e/ou agências de reprodução cultural. Destes, para 10%, apenas as mães participam. Só para 30% dos alunos com sucesso nas capacidades U é que, nem os pais, nem as mães têm qualquer participação em qualquer um destes tipos de agências.

Categorias de participação em agênc. de des./op./res. e/ou de repr. cul.por parte dos pais.	Sub-amostra a				Sub-amostra b			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	—	1	7	12	2	—	1	3
2	1	2	12	4	1	1	12	16
3	1	—	1	1	1	—	3	1

Quadro 3.32 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso, nas capacidades U em função das categorias de participação em agências de des./op./res. e/ou de reprodução cultural por parte dos pais.

Categorias de participação em agênc. de des./op./res. e/ou de repr. cul.por parte das mães	Sub-amostra a				Sub-amostra b			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	—	1	8	8	2	1	2	3
2	1	2	11	8	1	—	14	15
3	1	—	1	2	1	—	1	1

Quadro 3.33 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso das capacidades U em função das categorias de participação em agências de des./op./res. e/ou agências de reprodução cultural por parte das mães.

6.4- Distribuição dos Alunos com Sucesso/Insucesso, nas Capacidades U, em Função das Categorias de Leitura de Livros e/ou Jornais dos Pais

Um outro indicador utilizado para fazer a caracterização do contexto pedagógico familiar e para o qual iremos, também, encontrar as possíveis relações com sucesso/insucesso escolar dos alunos em Ciências da Natureza, nas capacidades U, é a "leitura de livros e/ou jornais" por parte dos Pais.

A distribuição dos alunos com sucesso/insucesso, nas capacidades U, pelas categorias da escala utilizada para codificar esse indicador apresenta-se nos quadros 3.34 e 3.35 .

A partir desses quadros pode constatar-se que, para 30 e 50% dos alunos com sucesso nas capacidades U, os pais e/ou as mães lêem livros e/ou jornais. Apenas, para 40% dos alunos com sucesso nas capacidades U, nem o pai, nem a mãe lêem livros e/ou jornais.

Categorias de leitura de livros e / ou jornais por parte das pais	Sub-amostra a				Sub-amostra b			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	—	2	15	13	4	1	11	15
2	2	1	5	4	—	—	5	5

Quadro 3.34 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso, nas capacidades U, em função das categorias de leitura de livros e/ou jornais, por parte dos pais.

Categorias de leitura de livros e / ou jornais por parte das mães	Sub-amostra a				Sub-amostra b			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	1	1	16	15	2	1	14	13
2	1	2	4	3	2	—	3	6

Quadro 3.35 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso, nas capacidades U, em função das categorias de leitura de livros e/ou jornais por parte das mães.

6.5- Distribuição dos Alunos com Sucesso/Insucesso, nas Capacidades U, em Função dos Indicadores do Espaço Pedagógico Familiar.

Nos quadros 3.36 a 3.39 representa-se a distribuição dos alunos com sucesso/insucesso, nas capacidades U, pelas categorias das escalas utilizadas para codificar os indicadores do espaço pedagógico familiar.

"Características do espaço onde o aluno estuda"

(Indicador a)

	Sub-amostra a				Sub-amostra b			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Categoria 1	—	—	4	3	2	—	3	4
Categoria 2	1	2	5	1	1	—	8	8
Categoria 3	1	1	11	14	1	1	6	8

Quadro 3.36 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso, nas capacidades U, em função das categorias utilizadas para caracterizar o indicador a) do espaço pedagógico familiar.

"Recursos que o aluno pode utilizar a nível de material do tipo: mesa/secretária, estante, etc.

(Indicador b)

	Sub-amostra a				Sub-amostra b			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Categoria 1	—	2	6	3	2	—	8	9
Categoria 2	2	1	14	15	2	1	9	11

Quadro 3.37 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso, nas capacidades U, em função das categorias utilizadas para caracterizar o indicador b) do espaço pedagógico familiar.

"Recursos que o aluno pode utilizar a nível de material de consulta, apoio e enriquecimento"

(Indicador c)

	Sub-amostra a				Sub-amostra b			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Categoria 1	—	—	—	1	—	—	2	1
Categoria 2	—	1	14	13	2	—	11	15
Categoria 3	2	2	6	4	2	1	4	4

Quadro 3.38 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso, nas capacidades U, em função das categorias utilizadas para caracterizar o indicador c) do espaço pedagógico familiar.

"Recursos humanos que estão à disposição do aluno durante o estudo, para lho orientam e/ou lhe ajudarem a resolver as dificuldades"

(Indicador d)

	Sub-amostra a				Sub-amostra b			
	grupo 1		grupo 2		grupo 1		grupo 2	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Categoria 1	—	—	10	6	1	—	7	11
Categoria 2	1	3	6	10	2	1	8	5
Categoria 3	1	—	4	2	1	—	2	4

Quadro 3.39 - Distribuição dos alunos com sucesso/insucesso, nas capacidades U, em função das categorias utilizadas para caracterizar o indicador d) do espaço pedagógico familiar.

A análise conjunta dos vários quadros referentes à distribuição dos alunos pelas escalas utilizadas para codificar os vários indicadores seleccionados para caracterizar o espaço pedagógico familiar, permite-nos afirmar, o seguinte:

- 80% dos alunos com sucesso nas capacidades U têm um local isolado para poder estudar, com condições de silêncio, embora para 50% desses alunos, o local de estudo não tenha aquecimento.
- A totalidade dos alunos com sucesso nas capacidades U tem, pelo menos, uma mesa/secretária para trabalhar, tendo, 60% destes, também, uma estante para os livros.
- Todos os alunos com sucesso nas capacidades U têm, em casa, vários tipos de livros (para além dos livros escolares), tendo, 70% destes alunos, acesso a jornais.
- Dos alunos com sucesso nas capacidades U, 90%, ou estuda acompanhado com alguém de habilitação académica superior à sua ou tem possibilidades de resolver as dificuldades recorrendo a alguém de habilitação académica, também, superior à sua.

7- TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS

7.1- CONSIDERAÇÕES GERAIS

A nível do estudo quantitativo, depois de caracterizado o contexto familiar dos alunos da amostra em função das variáveis independentes seleccionadas para o fazer e de obtidos os dados que nos permitiram caracterizar a variável dependente a nível global, a nível das capacidades A e a nível das capacidades U, pretendíamos saber o significado estatístico da relação encontrada entre os dois tipos de variáveis, ou seja, por outras palavras, pretendíamos saber, em termos de análise estatística, a influência dos factores sociológicos do contexto pedagógico familiar dos alunos - variáveis independentes - no seu sucesso/insucesso na escola

(medido em função do seu aproveitamento cognitivo em Ciências da Natureza) -variável dependente .

A análise estatística dos dados permitir-nos-á uma melhor compreensão das inferências que fizemos nos modelos das figuras 2.2 e 2.3, que orientaram o estudo quantitativo, o que nos permitirá, por sua vez, conjuntamente com os dados do estudo qualitativo, uma melhor compreensão das relações estabelecidas nas hipóteses que formulámos no nosso trabalho .

Para fazer o estudo estatístico optámos por fazer uma análise factorial, pelo método de "Principal Component Analyses" (anexo III-E), seguida de uma análise de regressão— Stepwise Regression (anexos III-F e III-G). A razão porque optamos pela análise de regressão teve, essencialmente, a ver com o facto de termos concluído que este método estatístico nos esclarecia, não só quanto à existência, ou não, de uma relação estatisticamente significativa - reflexo de uma verdadeira diferença e não apenas o resultado do acaso - entre a variável dependente e uma ou mais variáveis independentes, mas também quanto ao grau de associação/correlação entre a variável dependente e as variáveis independentes seleccionadas .

Assim, o método seleccionado—Stepwise Regression (regressão passo a passo)— permitia-nos conhecer o grau de associação ou explicação entre a variável dependente e a(s) variável(s) independente(s) indicando-nos, também, para além disso, qual/quais a(s) variável(s) independente(s) que estão mais associadas com a variável dependente. Ou seja, a análise de regressão para além de nos indicar se existe uma influência, estatisticamente significativa, da(s) variável(s) independente(s) na variável dependente permite-nos, também, conhecer o grau dessa influência e perceber qual/quais as variáveis independentes que mais influência têm na variável dependente, uma vez que, o valor obtido no teste de regressão, correspondente ao R^2 (last step) se refere à percentagem da variância dos resultados (variável dependente) explicada pelas variáveis independentes consideradas.

A utilização da análise de regressão passo a passo permitia-nos, ainda, trabalhar, a nível da variável dependente, com os dados base, correspondentes às percentagens obtidas pelos alunos, em média, nos testes de avaliação, a nível das capacidades A e das capacidades U .Esta possibilidade de trabalhar com os dados intervalares da variável dependente, sem ter necessidade de constituir grupos/categorias, aglutinando, necessariamente, no mesmo

grupo/categoria, indivíduos com percentagens muito diferentes, parecia-nos importantíssima, pois, assim, não havia perda de informação .

A análise de regressão implicava, no entanto, que todos os dados estivessem medidos, no mínimo, a nível intervalar. Sendo assim, tivemos necessidade de transformar as categorias que caracterizavam as variáveis independentes em valores com que fosse possível trabalhar a nível intervalar. Para obter esses valores tínhamos à nossa disposição, entre outras possibilidades, o fazer uma análise factorial.

No caso da nossa amostra, a análise factorial foi considerada como o método mais conveniente. Esta opção teve, essencialmente, a ver com os seguintes aspectos:

- 1 - Consideramos que, sem perda significativa de informação, nos permitia transformar o grande número de variáveis independentes, inicialmente considerado, num menor número de factores, mais fáceis de analisar, o que, por sua vez, nos facilitava uma melhor percepção das relações existentes entre as variáveis independentes e a variável dependente.
- 2 - Consideramos que, muitas das variáveis independentes seleccionadas, deverão ser variáveis altamente correlacionadas e, sendo assim, desejávamos, também, conhecer a correlação entre elas (a análise factorial permitia-nos verificar, em simultâneo, quais destas estas variáveis estão correlacionadas e qual o nível da sua correlação).
- 3 - Consideramos que, em conjunto, associadas em factores, as variáveis, inicialmente consideradas, poderão ter um poder explicativo muito maior do que isoladamente .

A análise factorial resultou de um índice de correlação, entre as variáveis independentes, obtido a partir de uma matriz de correlação, em anexo (anexo III-E1). Segundo a tabela de medida de adequação da matriz para a análise factorial, que nos indica uma medida de adequação total de 0,602, esta matriz de correlação é adequada para a análise factorial. O grau de significância das correlações de toda a matriz foi feita pelo Bartlett Test of Sphericity (anexo III-E2) que nos dá um valor estatisticamente significativo.

Desta análise factorial resultaram cinco factores que, genericamente, correspondem ao que inicialmente prevíamos, em termos de correlação entre as variáveis independentes.

- factor 1— Descreve o espaço pedagógico familiar, em que as variáveis que mais peso tiveram na sua constituição foram o espaço pedagógico a) (condições do espaço pedagógico familiar, a nível de silêncio, luz eléctrica e aquecimento) e o espaço pedagógico b) (condições do espaço pedagógico familiar, a nível de recursos do tipo: mesa, estante, etc.), e que passou a corresponder a um factor designado por espaço pedagógico familiar (em virtude das variáveis que mais peso tiveram na sua constituição) .
- factor 2— Descreve o envolvimento social/cultural dos pais, em que as variáveis que mais peso tiveram na sua constituição foram a participação em agências de desafio/oposição/resistência e/ou agências de reprodução cultural e a leitura de livros e/ou jornais, por parte dos pais, que estão associadas com os materiais de consulta e/ou enriquecimento disponíveis no contexto pedagógico familiar, e que passou a corresponder a um factor designado por envolvimento social/cultural dos pais.
- factor 3— Descreve o nível profissional dos Pais, em que as variáveis que mais peso tiveram na sua constituição foram a profissão do pai e a profissão da mãe, e que passou a corresponder a um factor designado por nível profissional.
- factor 4— Descreve o grau académico dos recursos humanos disponíveis no contexto pedagógico familiar, em que as variáveis que mais peso tiveram na sua constituição foram a habilitação académica do pai e a habilitação académica da mãe, que estão associadas com a possibilidade de o aluno ter disponível, no contexto pedagógico familiar, alguém de habilitação académica superior à sua que lhe tira as dúvidas e/ou resolve as dificuldades surgidas durante o estudo, e que passou a corresponder a um factor designado por grau académico .
- factor 5— Descreve o envolvimento social/cultural das mães, em que as variáveis que mais peso tiveram na sua constituição foram a participação em agências de desafio/oposição/resistência e/ou agências de reprodução cultural e a leitura de livros e/ou jornais, por parte das mães, e que passou a corresponder a um factor designado por envolvimento social/cultural das mães .

Na tabela de Orthogonal Transformation Solution-Varimax (anexo III-E3) podemos apreciar a ponderação de cada variável nos factores encontrados.

Para a análise de regressão passo a passo passaram assim a ser consideradas (depois da análise factorial) cinco factores, correspondentes às variáveis inicialmente seleccionadas, e que são: espaço pedagógico familiar, envolvimento social e cultural pais, nível profissional, grau académico e envolvimento social e cultural das mães e uma variável dependente categorizada a dois níveis: a nível do aproveitamento cognitivo nas capacidades A (A C A) e a nível do aproveitamento cognitivo nas capacidades U (A C U) ou, se quisermos, duas variáveis dependentes: A C A e A C U.

Dado que o aproveitamento cognitivo dos alunos a nível global corresponde ao somatório das percentagens obtidas nas capacidades A e nas capacidades U, para a análise de regressão considera-se a variável dependente, apenas, a nível das capacidades A e U .

7.2- ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA (PASSO A PASSO) PELO MÉTODO DE SELECÇÃO DE VARIÁVEIS—STEPWISE REGRESSION

7.2.1- PRESSUPOSTOS

Este método estatístico, que pode ser considerado como um teste exploratório ou confirmatório, e que no nosso caso é utilizado como teste confirmatório, impõe determinados pressupostos que são:

- não existência de colinearidade entre as variáveis;
- existência de linearidade;
- existência de normalidade;
- existência de homocetacidade.

Estes quatro pressupostos foram verificados pelo teste de tolerância para a colinearidade (anexo III-F1 - para ACA e anexo III-G1 - para ACU) e pela análise visual dos diagramas de dispersão dos valores residuais com os valores ajustados, resultantes da análise de regressão múltipla para cada um dos níveis da variável dependente: A C A e A C U (anexos III-F2 e III-

G2) . Assim, podemos verificar, pelo teste de tolerância e pelos diagramas de dispersão dos valores residuais com os valores ajustados que os pressupostos foram, minimamente, cumpridos, não havendo problemas de multicolinearidade, pois, o valor de tolerância é bastante alto, para qualquer uma das variáveis independentes consideradas na análise de regressão, em relação a cada um dos níveis da variável dependente e existindo linearidade, normalidade e homocedasticidade .

7.2.2- APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DE REGRESSÃO

Quando consideramos a variável dependente medida em função das capacidades A (A C A) os resultados da análise de regressão ² indicam (de todas os factores considerados) como preditores dos resultados da variável dependente, por ordem de entrada na equação de regressão, o grau académico e o espaço pedagógico familiar como os factores cuja ocorrência explica, com significado estatístico, variação de resultados da variável dependente .O modelo de regressão [F (2 ; 79) = 4,82] é significativo para um nível de significância de 0.05 e explica 10,9% da variância dos resultados da variável dependente (R^2 - last step = 10,9), ou seja, estes dois factores, em conjunto, explicam 10,9% da variância dos resultados obtidos pelos alunos nas capacidades A .Destes dois factores, o grau académico explica 5,8% ($R^2 = 5,8$) acrescentando o espaço pedagógico familiar mais 5,1% da variância dos resultados [R^2_c (incremento de R^2) = 5,1].

Em relação à variável dependente medida em função das capacidades U (A C U) os resultados da análise de regressão indicam (de todos factores considerados) como preditores dos resultados da variável dependente, por ordem de entrada na equação de regressão, o nível profissional dos Pais e a intervenção social/cultural das mães como os factores cuja ocorrência explica, com significado estatístico, variação de resultados da variável dependente. O modelo de regressão [F (2 ; 79) = 5,291] é significativo para um nível de significância de 0.05 e explica 11,8% da variância dos resultados da variável dependente (R^2 - last step = 11,8), ou seja, estes dois factores, em conjunto, explicam 11,8% da variância dos resultados obtidos pelos alunos

nas capacidades U .Destes dois factores, o nível profissional dos Pais explica 5,8% da variância dos resultados ($R^2 = 5,8$), acrescentando o envolvimento social/cultural das mães mais 6% da variância dos resultados [R^2_c (incremento de R^2) = 6] .

7.3 - CONCLUSÕES DO ESTUDO QUANTITATIVO

Atendendo aos resultados da análise estatística, a primeira conclusão que podemos tirar dos dados obtidos, é que as relações expressas nos modelos das figuras 2.2 e 2.3 (que orientaram o estudo quantitativo) estão correctamente estabelecidas e são estatisticamente confirmadas. No entanto, apesar dessa confirmação, estatisticamente significativa, não podemos deixar de considerar que o significado dessas relações, na nossa amostra, não é tão importante como inicialmente prevíamos.

Poderemos também concluir que, embora as condições que estabelecemos no modelo da figura 2.2 como possíveis condições de mudança da orientação de codificação dos Pais, de restrita para elaborada, (participação em agências de reprodução cultural e/ou agências de des./op./res., execução de trabalho por conta própria e/ou especializado e/ou de cargos de supervisão, leitura de livros e/ou jornais e habilitação académica igual ou superior ao 6º ano) se verifiquem para muitos Pais da amostra, a mudança da sua orientação de codificação (que influenciaria o sucesso dos alunos na escola) pode não ter ocorrido, pelo menos, com a amplitude que nós prevíamos.

Atendendo, por um lado, ao grande número de factores sociológicos do contexto pedagógico familiar (variáveis independentes) investigados no nosso estudo quantitativo (com as quais fomos relacionar o aproveitamento dos alunos na escola) e, por outro lado, à variância dos resultados da variável dependente (aproveitamento dos alunos na escola) explicada por eles, não podemos deixar de tirar uma outra conclusão, extremamente importante (da qual estávamos conscientes) que se relaciona com a gama enormíssima de factores que exercem influência no sucesso dos alunos na escola e com a dificuldade que resulta em tentar estudar essa influência.

Da análise de regressão efectuada podemos, no entanto, constatar, apesar das conclusões anteriores, que a influência dos factores sociológicos do contexto pedagógico familiar dos alunos no seu sucesso escolar, é fundamental. Assim, verificamos, que essa influência, não só é estatisticamente significativa, mas o seu grau é significativamente importante. Pode, ainda, concluir-se que a maior parte dos factores considerados têm influência, estatisticamente significativa, no sucesso dos alunos na escola ; uns mais directamente a nível das capacidades A (como é o caso do grau académico e do espaço pedagógico familiar), outros a nível das capacidades U (como é o caso do nível profissional dos Pais e do envolvimento social/cultural das mães) .

Estes resultados indicam que o grau académico e o espaço pedagógico familiar têm influência no sucesso dos alunos, embora esta influência, do grau académico e do espaço pedagógico familiar, no aproveitamento cognitivo dos alunos, esteja mais directamente relacionado com as capacidades de baixo nível de abstracção (capacidades A), não parecendo ter influência estatisticamente significativa no sucesso dos alunos nas capacidades que exigem um elevado nível de abstracção (capacidades U). Para compreendermos esta ocorrência temos de ter em atenção que, na nossa amostra, o grau académico dos recursos humanos disponíveis no contexto pedagógico familiar é baixo .Mesmo os que têm habilitação académica superior à dos alunos, quer sejam os Pais (apenas 2 pais e 4 mães têm o curso geral do ensino secundário ou equivalente completo) ou outros recursos humanos, é uma habilitação académica baixa .Por isso, quando referimos o o grau académico, deve notar-se que é um o grau académico baixo .

Face aos resultados da análise de regressão e de acordo com os pressupostos teóricos de que partimos poderemos, ainda, concluir que o facto de os Pais estarem situados nas categorias profissionais mais elevadas (não podemos, no entanto, esquecer que estamos a trabalhar com uma escala de profissões da classe trabalhadora) associado ao facto de as mães (principais agentes de socialização) participarem em agências de intervenção social/cultural lhes dá maiores possibilidades de adquirir/transmitir uma orientação elaborada (OE), contribuindo, assim, para o sucesso dos filhos nas capacidades U .

Segundo a nossa perspectiva, os Pais da classe trabalhadora (com habilitações académicas baixas, geralmente) que intervêm socialmente e/ou estão situados nas categorias profissionais

mais elevadas têm mais contactos com contextos sociais variados e mais possibilidades de estabelecer relações sociais diversificadas tendo, por isso mesmo, também, maior probabilidade de socializar os filhos em orientações de codificação elaboradas e nas regras de reconhecimento e de realização necessárias ao sucesso dos alunos nas capacidades de alto nível de abstracção (capacidades U). Isto não quer dizer que a orientação elaborada não seja, também, necessária para ter sucesso nas capacidades A, pois os alunos que estão sujeitos na família a uma orientação restrita, ainda que tenham mais dificuldades nas capacidades U, também as terão nas A.

Podemos ainda afirmar, a partir das conclusões que o estudo quantitativo permite, que a existência, na família, de condições de espaço pedagógico idênticas às da escola, é muito importante para o sucesso escolar dos alunos.

Para além da análise que fizemos em relação à orientação de codificação familiar, pensamos, também, utilizando os factores sociológicos que estudamos como indicadores indirectos da prática pedagógica familiar e inferindo, a partir deles, essa mesma prática pedagógica, que os Pais com intervenção social/cultural e/ou que estão situados nas categorias profissionais mais elevadas, da nossa escala, e/ou que proporcionam, em casa, condições de espaço pedagógico, idênticas às da escola, desenvolvem, na família, uma modalidade de código de transmissão educacional ou prática pedagógica que permite um posicionamento da criança, face às práticas escolares, que lhe facilita o sucesso, quer nas capacidades A, quer nas capacidades U .

- NOTAS E REFERÊNCIAS RESPEITANTES AO CAPÍTULO III

1 - Nomeadamente as utilizadas nos estudos de Domingos 1984 e de Neves 1991.

2 - Deve notar-se que, em virtude de termos na nossa amostra três elementos cujo pai ou mãe tinha falecido, aparecendo assim com dados incompletos e tendo sido, por isso, rejeitados pelo computador, a nossa amostra, para a análise estatística, passou a ser constituída por 82 elementos .



CAPÍTULO IV

ESTUDO QUALITATIVO

CAPÍTULO IV - 1ª Parte - Pressupostos, Metodologia e Amostra do Estudo Qualitativo

1- INTRODUÇÃO

No capítulo anterior (estudo quantitativo) vimos como o grau académico, o nível profissional, o envolvimento social/cultural das mães, bem como o espaço pedagógico familiar são importantes para o sucesso dos alunos na escola.

Neste novo capítulo iremos desenvolver um estudo qualitativo, sobre o contexto pedagógico familiar, no sentido de tentarmos complementar os dados quantitativos apresentados no capítulo anterior. Para desenvolver o estudo qualitativo iremos recorrer ao método da entrevista, com o qual procuramos obter dados directos de caracterização da orientação de codificação da família e da sua prática pedagógica, no sentido de podermos compreender, de uma forma mais completa, a relação entre a socialização primária do aluno e o seu aproveitamento cognitivo na escola .

Para conceptualizar este estudo e concretizar a pesquisa que nos permite a caracterização da orientação de codificação e da prática pedagógica familiar iremos recorrer aos modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico de Bernstein (capítulo I) que nos permitem a análise do contexto pedagógico da família dentro do mesmo quadro conceptual que permite a análise do contexto pedagógico da escola e nos possibilitam a utilização, para essa análise, dos mesmos instrumentos empíricos utilizados para analisar o contexto pedagógico da escola.

Assim, transferindo para o contexto pedagógico familiar a análise que os modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico permitem no contexto escolar (já apresentada no capítulo I) é possível entender que, neste, também se concretiza uma determinada prática

pedagógica — a prática pedagógica familiar. Esta pode, também, ser entendida como uma determinada modalidade de código de transmissão educacional (da família, neste caso), que traduz, tal como a modalidade de código de transmissão educacional da escola, uma determinada forma de realização das relações de poder e de controlo dentro de uma determinada ordenação dos significados ($O^{E/R}$). Então, na família, tal como na escola, a modalidade de código de transmissão educacional pode, também, ser representada pela fórmula:

$$\frac{O^{E/R}}{C^{+ -} \quad E^{+ -}}$$

$O^{E/R}$ indica que o sistema comunicação da família pode estar instituído numa orientação elaborada ou restrita, ou seja, os significados transmitidos pela família podem ser universalistas e independentes do contexto (O^E) ou particularistas e dependentes do contexto (O^R).

Antes de chegarem à escola, as crianças estão sujeitas, em contacto com a família, o grupo de amigos e a comunidade a um processo de socialização primária, através do qual vão adquirir conhecimentos, aptidões e princípios sociais que irão determinar, não só a sua orientação de codificação, mas também o seu papel nas relações sociais de comunicação. Embora, no nosso trabalho, não pesquisemos a influência de grupo de amigos e da comunidade na socialização da criança, por motivos relacionados com a necessidade de delimitar o campo de pesquisa, estamos conscientes da sua importância e, por isso, não pudemos deixar de os referir.

Nesta perspectiva, a família, com determinado discurso pedagógico familiar (DPF), que veicula determinados significados (universalistas/particularistas) e com determinada prática pedagógica, caracterizada por determinada teoria de instrução e determinada modalidade de controlo social, é o primeiro local onde as crianças são sujeitas a um processo de transmissão/aquisição regulado por um conjunto de regras discursivas e hierárquicas cuja diferenciação traduz a forma como elas são socializadas e que explica o porquê de determinadas crianças responderem a determinadas formas de aprendizagem (e não a outras) e a determinadas formas de comunicação (e não a outras).

Mesmo que, estas famílias da classe trabalhadora, não ensinem conhecimentos académicos e tarefas não manuais, também têm determinada teoria de instrução que usam para

transmitir o conhecimento comum e as tarefas manuais. É essa teoria de instrução que nós queremos conhecer, pois, embora ela seja utilizada para transmitir o conhecimento comum e não o académico, (conhecimento da escola onde os alunos têm determinado aproveitamento cognitivo) é segundo essa teoria de instrução que as crianças são, primeiramente, socializadas.

O estudo qualitativo baseia-se, fundamentalmente, nos dados obtidos em entrevista semi-estruturada ¹ efectuada, no contexto pedagógico familiar, a oito pais e oito mães de oito alunos seleccionados da amostra global (ver amostra do estudo qualitativo).

Dado que a implementação, recolha, transcrição, análise e interpretação dos dados obtidos em entrevista é um trabalho complexo e moroso e, tendo em consideração, que o nosso estudo tem, também, uma vertente quantitativa, tivemos a necessidade de delimitar, por motivos de tempo, a amplitude deste estudo ao número de famílias já referidas. Não sendo, portanto, um número muito grande, apenas oito, o das famílias estudadas, ele constitui, no entanto, uma amostra bastante significativa dos alunos da classe trabalhadora (urbana e rural) das quatro turmas que constituíam a nossa amostra inicial (e que foram sujeitas ao estudo quantitativo, já descrito) e que passaram, agora, para o estudo qualitativo, a funcionar como a nossa população em estudo.

2- CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR

O modelo da figura 4.1 ilustra a forma como entendemos o contexto familiar, sob a perspectiva do contexto pedagógico, ou seja, como um local onde se realiza uma determinada modalidade de código de transmissão educacional - o código de transmissão educacional da família.

Segundo o modelo, do qual partimos como pressuposto, consideramos o contexto familiar como um local, uma espécie de célula, que, embora individualizada, não está isolada, pode sofrer influências do exterior, nomeadamente da escola e da comunidade e pode, também, exercer influências para o exterior, noutros contextos de socialização (por exemplo, a escola, a comunidade, etc.).

Neste modelo, a linha curva exterior, de tracejado apertado, traduz a individualização do contexto pedagógico familiar, considerando, no entanto, a possibilidade de influências mútuas do interior para o exterior e do exterior para o interior (representada por setas). Com a linha curva interior, de tracejado mais largo, pretendemos mostrar que, no contexto pedagógico familiar, consideramos o discurso pedagógico da família (DPF) e a prática pedagógica da família (PPF) como factores de socialização distintos, ainda que extremamente interdependentes e enormemente relacionados. Essa interdependência e amplo grau de relação estão reflectidos no tracejado mais largo e difuso com que individualizamos o DPF e a PPF e no grande número de setas utilizadas para mostrar essa interdependência e relação.

Como se torna evidente, no modelo, partimos do princípio que, embora o processo de socialização primária a que a criança é sujeita no contexto pedagógico familiar tenha a ver com inúmeros factores, ele está, especialmente, relacionado com o discurso pedagógico familiar/orientação de codificação ² e com a prática pedagógica familiar ³.

Serão, essencialmente, estes factores (discurso pedagógico familiar/orientação de codificação e prática pedagógica) que iremos pesquisar a nível da entrevista.

2.1- DISCURSO PEDAGÓGICO FAMILIAR

O discurso pedagógico familiar que, tal como já dissemos, é constituído por um conjunto de conteúdos (assuntos, tarefas, capacidades - DI - e normas de conduta social, atitudes, comportamentos - DR) está, muitas vezes, em discordância com o discurso pedagógico da escola, não só ao nível dos assuntos, tarefas e capacidades, mas também ao nível dos comportamentos, atitudes e normas de conduta social, ou seja, os conteúdos do DPF são, por vezes, muito diferentes dos conteúdos do DPO. Isto significa que, muitas vezes, o DPO não está embebido no DPF e, nessa circunstância, será muito difícil que a criança adquira, na família, as regras de reconhecimento que lhe permitam, na escola, responder positivamente (com aproveitamento) aos discursos que esta transmite. No entanto, isto não significa, que a criança não adquira, na família, uma orientação elaborada. Ou seja, por outras palavras, o facto de o DPF não comportar o conhecimento académico e as tarefas não manuais valorizadas pela

escola, não quer dizer que, a família, não possa, através do seu discurso, transmitir uma orientação elaborada, socializando a criança em significados universalistas e independentes do contexto e orientando-a para princípios gerais. Se assim fôr, apesar do isolamento entre os discursos, será fácil, para a criança, responder eficazmente ao discurso da escola, pela facilidade que terá em reconhecer a sua especificidade.

O discurso pedagógico familiar que a criança aprende a valorizar e que, tácita e implicitamente vai adquirindo durante o processo de socialização primária, pode, também, ser considerado como uma prática pedagógica, ainda que uma prática pedagógica indirecta, um processo indirecto de transmissão/aquisição e de controlo das relações sociais de comunicação, pois, ele "envolve" globalmente a criança, em toda a sua vida familiar, (como podemos verificar a partir do modelo da figura 4.1) socializando-a, não só nos conteúdos do DI e do DR, mas também em determinada orientação de codificação (elaborada ou restrita).

Para conhecer a prática pedagógica indirecta iremos recorrer à análise do discurso pedagógico familiar. Essa análise permitir-nos-á, utilizando os conceitos de classificação (C) e de enquadramento (E), determinar o grau de embebimento do DPO no DPF (enquadramento externo - E_e) e o grau de isolamento entre os discursos da escola e da família (DPO e DPF) (classificação externa - C_e).

2.2 - PRÁTICA PEDAGÓGICA FAMILIAR

A prática pedagógica familiar, tal como a prática pedagógica escolar, pode também ser entendida como uma modalidade de código de transmissão educacional que traduz uma determinada forma de realização das relações de poder (C) e de controlo (E). Só que, enquanto na escola, as diferentes modalidades de código de transmissão educacional que originam diferentes modalidades de PP são, apenas, diferentes realizações (variando nos valores de C^+ e de E^+) da orientação elaborada em que a escola está instituída, na família, as diferentes modalidades de código de transmissão educacional ou PP's correspondem a diferentes realizações do poder (C) e do controlo (E) dentro de uma orientação de codificação que pode ser elaborada ou restrita. Assim, a família, tal como a escola, também tem diferentes formas de

institucionalizar a sua orientação de codificação (que no caso da família pode ser elaborada/restrita) segundo determinadas modalidades de poder e de controlo.

Como pode verificar-se, da observação do modelo da figura 4.1, consideramos, no contexto pedagógico familiar, para além da prática pedagógica indirecta, já referida, a existência de uma prática pedagógica directa que define, quer o processo de transmissão/aquisição dos conteúdos do DI e do DR - prática instrucional (PI), quer a forma das relações sociais entre os pais e os filhos no processo de transmissão/aquisição desses conteúdos - prática reguladora (PR) .

É através deste processo directo de transmissão/aquisição e de controlo das relações sociais, que se desenvolve no contexto pedagógico familiar, que as crianças adquirem determinadas aptidões específicas e determinados comportamentos sociais que irão condicionar a forma como elas aprendem e comunicam noutros contextos. Assim, para perceber as causas de aproveitamento diferencial dos alunos, na escola, é essencial conhecer a forma como elas adquirem, na família, as aptidões específicas e os comportamentos sociais que condicionam a sua forma de aprendizagem e a sua forma de comunicação.

Esta prática pedagógica directa que, como pode verificar-se pelo modelo da figura 4.1, está muito interrelacionada com a prática pedagógica indirecta pois, são os significados do DPF, que ela transmite, é caracterizada por determinada teoria de instrução e determinada modalidade de controlo social.

Para conhecer a prática pedagógica directa iremos recorrer :

- À determinação das regras discursivas que regulam o processo de transmissão/aquisição dos conteúdos do DI e do DR — teoria de instrução.
- À determinação das regras hierárquicas que regulam as relações entre os agentes (Pais e filhos) que intervêm no processo de transmissão/aquisição — modalidade de controlo social.
- À determinação do grau de isolamento entre os agentes intervenientes no processo de transmissão/aquisição (Pais e filhos) e entre os espaços de socialização no contexto pedagógico familiar .

Para isso, vamos utilizar, os conceitos de enquadramento (E) e de classificação (C) que permitem caracterizar as relações de controlo e as relações de poder que regulam a prática pedagógica familiar.

Tal como acontece com os discursos, também as práticas da família, podem ser muito diferentes das práticas da escola e, nesse caso, haverá um forte isolamento entre elas. Se isso se verificar, será muito difícil que a criança adquira, na família, as regras de realização que lhe permitam, na escola, responder positivamente (com aproveitamento) às práticas que esta utiliza.

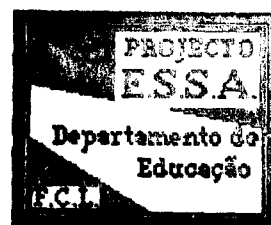




Figura 4.1 - Modelo ilustrativo do contexto pedagógico familiar como local onde se realiza uma determinada modalidade de código de transmissão educacional - o código de transmissão educacional da família.

3- METODOLOGIA UTILIZADA NO ESTUDO QUALITATIVO

Para obter os dados do estudo qualitativo recorreremos ao método da entrevista. Este método permite-nos obter um grande e diversificado conjunto de informação essencial ao desenvolvimento de um estudo deste tipo (estudo qualitativo).

Sendo a entrevista de investigação "(...)uma conversação entre duas pessoas, iniciada pelo entrevistador, com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação(...)"⁴, ela é, então, "(...)um diálogo intencional e orientado segundo determinados objectivos(...)"⁵.

Assim, tendo em consideração os nossos objectivos e os nossos entrevistados, de entre os vários tipos de entrevista, pareceu-nos que, a entrevista semi-estruturada, seria a que melhor se adaptava. A utilização da entrevista semi-estruturada tinha a vantagem de possibilitar a modificação da sequência das perguntas e a sua explicação, permitindo, também, acrescentar informação em função das respostas ou das solicitações dos entrevistados. Para além disso, facilitava a obtenção de respostas abertas, com maior gama de informação, criando, simultaneamente, um ambiente de relativa informalidade o que, para os nossos objectivos, era essencial.

→ Ainda que, como refere Cook-Gumperz (1973), uma situação de entrevista se caracterize por uma interacção de conversação informal, no caso do nosso estudo, pensamos que a situação de entrevista, pelo contrário, se revestia de um carácter de grande formalidade para os entrevistados. A nossa opinião baseia-se no facto de os entrevistados serem indivíduos da classe trabalhadora e de reconhecerem na entrevistadora, para além de um estatuto profissional e cultural superior ao deles, o ser representante da instituição sancionadora do conhecimento legítimo (a escola), a partir do qual os filhos vão ser avaliados.

Esta situação tinha, para nós, o inconveniente de fazer com que os entrevistados se sentissem pouco à vontade, na situação da entrevista, o que os levaria, pensamos, a dar respostas curtas, por monossílabos, o que, a acontecer, não nos permitia atingir os objectivos que nos tínhamos proposto, nomeadamente, a nível da orientação de codificação dos Pais, para cuja determinação necessitávamos de respostas reveladoras das razões/justificações que os Pais

dão e do grau de explicitação dessas razões/justificações. Por outro lado, pensamos que o carácter de formalidade de que, nesta situação particular, a entrevista se revestia, poderia levar os entrevistados a utilizar, nessa situação, alguma variante de código elaborado que, habitualmente, na socialização dos filhos, não utilizam. Assim, para contrabalançar este efeito sentimos necessidade de "retirar" formalidade à situação. Nesta perspectiva, fizemos as entrevistas no "ambiente" dos entrevistados, (em casa destes) antecedendo-as de uma conversação informal e genérica, visando temas do dia-a-dia familiar, e optámos por um tipo de entrevista informal, ainda que desenvolvida com questões elaboradas a partir de um instrumento conceptual, previamente produzido.

4- DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO CONCEPTUAL

4.1- CONSIDERAÇÕES GERAIS

Para podermos fazer a pesquisa empírica sobre o contexto pedagógico familiar elaborámos um instrumento conceptual baseado em Neves (1991), que serviu de base à construção do modelo geral ou guião da entrevista a realizar às famílias.

Para estruturar este instrumento conceptual partimos do pressuposto que, a nível do contexto pedagógico familiar, se podem definir dois tipos de prática pedagógica - a prática instrucional (PI) e a prática reguladora (PR) .

Consideramos também, que os princípios sociais do DR, podem ser encarados como conteúdos - conteúdos do DR - ou seja, consideramos as atitudes, os comportamentos e as normas de conduta como conteúdos do DR. Nesta perspectiva, estes conteúdos, tal como os conteúdos do DI, são susceptíveis de ser transmitidos/adquiridos através de um processo de transmissão/aquisição regulado, também, (tal como os conteúdos do DI) por um conjunto de regras discursivas, cuja diferenciação (com valores de E + -) traduz, também, tal como o processo de aquisição dos conteúdos do DI, formas diferentes de socialização das crianças.

Assim, para nós, a prática instrucional, concretiza-se na forma como os Pais transmitem os conteúdos do DI e do DR. Este processo de transmissão/aquisição é regulado por um conjunto de regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) a partir das quais é possível fazer a caracterização desta prática .

A prática reguladora, concretiza-se na forma como se processam as relações sociais de autoridade, entre os Pais e os filhos, no contexto pedagógico familiar. São as regras hierárquicas que, manifestando-se segundo uma determinada modalidade de controlo social, nos indicam a forma como os Pais controlam as relações de autoridade com os filhos e nos permitem caracterizar a prática reguladora .

Do instrumento conceptual fazem parte dois grupos, A e B.

- O grupo A, de índole geral, contém os principais objectivos (1, 2, 2.1, 2.2 e 2.3) que queremos atingir e que nos possibilitam o conhecimento da orientação de codificação e a caracterização da prática pedagógica familiar, as estratégias globais que seguiremos para atingir esses objectivos e os pressupostos teóricos em que elas se fundamentam.
- O grupo B, de índole mais específica, contém o conjunto de questões, consideradas fundamentais, para orientar a entrevista, os pressupostos teóricos que as fundamentam e as estratégias a utilizar.

Para chegarmos ao conhecimento da orientação de codificação da família iremos recorrer, fundamentalmente, ao texto produzido pelos Pais no conjunto da entrevista. A partir da análise desse texto, tentaremos perceber se a família utiliza significados particularistas e dependentes do contexto, em que, quer os significados, quer os princípios, quer as relações sociais se relacionam com contextos e práticas locais, dando ênfase, principalmente, a aspectos de uma dada situação particular— orientação restrita — ou significados universalistas, explícitos e independentes do contexto, em que, quer os significados, quer os princípios, quer as relações sociais se relacionam, indirectamente, com uma base material específica, dando ênfase a princípios gerais— orientação elaborada .

Quanto à prática pedagógica familiar, para fazer a sua caracterização, iremos recorrer, fundamentalmente, à teoria de instrução da família, à sua modalidade de controlo social e ao grau de isolamento entre os discursos, entre os agentes, e entre os espaços de socialização .

Tal como acontece na escola, também na família, a prática pedagógica é regulada por uma determinada teoria de instrução, a teoria de instrução familiar, (forma como a família articula teorias de transmissão e de aquisição) ou seja, é regulada por um conjunto de regras e princípios que estão subjacentes à forma como a família interrelaciona as teorias de transmissão e de aquisição para criar a sua teoria de instrução. Podemos dizer, por outras palavras, que tal como a escola, também a família, no contexto instrucional, articula, de determinada forma, o **que** do DPF (que conteúdos são transmitidos) com o **como** (como é a transmissão e a aquisição desses conteúdos). Nesta perspectiva, o conhecimento, o mais detalhado possível, da teoria da instrução familiar torna-se fundamental para o nosso trabalho.

É a partir da teoria de instrução que iremos inferir a forma como as crianças adquirem, na família, as aptidões específicas que as fazem, posteriormente, responder a formas particulares de aprendizagens (na escola, por exemplo). Assim, para obter esse conhecimento, elaborámos um conjunto de questões, que visam, não só a componente instrucional relativa ao DI, mas também a componente instrucional relativa ao DR.

Em relação à modalidade de controlo social utilizada pelos Pais na socialização dos filhos, elaborámos, também, um conjunto de questões que visam, não só a componente reguladora presente na transmissão/aquisição do DR, mas também a componente reguladora presente na transmissão/aquisição do DI .

Para determinar a classificação entre o discurso pedagógico da família e o discurso pedagógico da escola, bem como a classificação entre as categorias (Pais/filhos) envolvidos no processo de transmissão/aquisição do discurso pedagógico familiar, vamos recorrer à análise do texto produzido pelos Pais no conjunto da entrevista .

Para determinar a classificação entre os espaços de socialização, no contexto pedagógico familiar, vamos recorrer, fundamentalmente, aos dados dos questionários e à observação directa, no contexto das entrevistas .

4.2 - INSTRUMENTO CONCEPTUAL

Grupo A

Objectivo 1—Conhecer a orientação de codificação da família.

Pressuposto 1—A natureza particularista/universalista do texto produzido pelos Pais quando explicam as razões porque valorizam os conteúdos do seu discurso pedagógico familiar (assuntos, actividades, capacidades - discurso instrucional - DI - , normas de conduta social, atitudes comportamentos - discurso regulador - DR) corresponde à componente do contexto familiar que nos indica a orientação de codificação da família.

Estratégias—Analisar o texto produzido pelos Pais quando explicam razões e procedimentos à entrevistadora, ou seja, quando explicam, à entrevistadora, por que valorizam os conteúdos do seu discurso pedagógico familiar (DPF).
—Analisar o texto produzido pelos Pais, na sua relação pedagógica com os filhos, (obtido também no contexto da entrevista) quando explicam, aos filhos, porque devem adquirir determinadas aptidões e determinados princípios sociais.

Esta análise é de âmbito alargado, estende-se à maior parte do texto produzido pelos Pais, para dar resposta às várias perguntas da entrevista e serve para determinar a natureza particularista/universalista dos significados.

Objectivo 2—Conhecer a modalidade de código de transmissão educacional que caracteriza a prática pedagógica familiar.

Dado o carácter de globalidade deste objectivo consideramos fundamental o seu desdobramento em três outros objectivos, (2.1, 2.2 e 2.3) de âmbito mais restrito.

- Objectivo 2.1—Conhecer a teoria de instrução presente no contexto familiar.
- Objectivo 2.2—Conhecer a modalidade de controlo social usada pelos Pais quando transmitem os conteúdos do DPF, ou seja, quando transmitem os princípios sociais (comportamentos e normas de conduta social) e os conhecimentos, tarefas, etc., aos filhos.
- Objectivo 2.3—Conhecer o grau de isolamento entre os discursos da escola e da família (DPO e o DPF), entre os agentes (Pais/filhos) envolvidos no processo de transmissão/aquisição e entre os espaços de socialização do contexto pedagógico familiar.
- Pressuposto 2—As regras discursivas e as regras hierárquicas que regulam o processo de transmissão/aquisição dos conteúdos do DPF, bem como o grau de isolamento entre os discursos, (DPO/DPF) entre os agentes de socialização (Pais/filhos envolvidos no processo de transmissão/aquisição) e entre os espaços de socialização (do contexto pedagógico familiar) correspondem às componentes do contexto familiar que nos indicam a modalidade de código de transmissão educacional da família.
- Estratégias—Analisar as relações de controlo entre os Pais e os filhos, no contexto instrucional, da prática pedagógica familiar.
- Analisar a modalidade de controlo social utilizada pelos Pais, no contexto regulador, da prática pedagógica familiar.
 - Analisar os discursos pedagógicos (instrucional e regulador) da família para determinar o grau de isolamento entre o DPF e o DPO.
 - Analisar o texto produzido pelos Pais, quando dão resposta às perguntas da entrevista, para determinar o grau de isolamento entre as categorias (Pais/filhos) envolvidas no processo de transmissão/aquisição.

(Quanto ao grau de isolamento entre os espaços do contexto pedagógico familiar, será determinado recorrendo, também, aos dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos Pais e alunos da amostra).

A partir desta análise determinaremos a realização ($C^+ - E^+ -$) contextual (CI e CR) dos significados (U/P) da família, ou seja, os valores de Classificação (C) e de Enquadramento (E) que caracterizam a teoria de instrução e a modalidade de controlo social da família (o que nos permitirá inferir a sua modalidade de código de transmissão educacional) .

Grupo B

Pressuposto 1—Os assuntos que os Pais falam e as tarefas que realizam, em casa, representam uma prática instrucional implícita, tácita, através da qual os filhos aprendem a valorizar os conteúdos do discurso instrucional familiar (DIF) que, para muitas crianças, está em oposição com o discurso pedagógico oficial (DPO).

Questão 1.1—Que assuntos e tarefas (DI) são valorizadas no contexto familiar ? (Prática instrucional indirecta).

Questão 1.2—Porque é que os Pais valorizam, no contexto pedagógico familiar, determinados assuntos e tarefas?

Estratégias—Verificar se os assuntos que constituem, habitualmente, temas de conversa familiar e se as tarefas realizadas pelos Pais, em casa, correspondem a conteúdos relacionados, fundamentalmente, com um discurso manual ou com um discurso não manual.

—Verificar se a natureza do texto produzido pelos Pais quando explicam as razões porque valorizam determinados conhecimentos e actividades, corresponde a uma orientação de codificação restrita ou elaborada .

—Verificar se os conhecimentos evidenciados pelos Pais, nos temas de conversa familiar, correspondem a uma orientação de codificação restrita ou elaborada.

Pressuposto 2—Os comportamentos e as relações sociais de natureza hierárquica, (de sexo, de idade, de estatuto parental, profissional ou de nível de conhecimentos) ou de natureza interpessoal, que se estabelecem na família, (nomeadamente entre os Pais e entre estes e os filhos) representam uma prática reguladora implícita, tácita, através da qual os filhos aprendem a valorizar os princípios sociais que fazem parte do discurso regulador familiar (DRF) que, para muitas crianças, está em oposição com o DPO.

Questão 2.1.—Que comportamento e normas de conduta social (DR) são valorizadas no contexto familiar (são utilizadas pelos Pais no seu relacionamento com os outros, particularmente com os filhos), ou seja, que princípios sociais fazem parte do DPF? (Prática reguladora indirecta).

Questão 2.2.—Porque é que os Pais valorizam, no contexto pedagógico familiar, determinados comportamentos e determinadas normas de conduta social?

Estratégia—Verificar se os comportamentos e as normas de conduta social (princípios sociais) que regulam as relações de comunicação, na família, têm a ver com relações sociais de natureza posicional ou com relações sociais de natureza inter-pessoal.

—Verificar se a natureza do texto produzido pelos Pais quando explicam as razões porque valorizam determinados comportamentos e determinadas normas de conduta social, corresponde a uma orientação restrita ou elaborada.

Pressuposto 3—A forma como os Pais ensinam, aos filhos, os conhecimentos, (quer se trate de conhecimento comum ou de conhecimento académico) as tarefas (quer se trate de tarefas manuais, como por exemplo, fazer a cama, lavar a loiça, tratar dos animais, fazer trabalhos agrícolas - como amanho a terra, ou sementar - , fazer trabalhos eléctricos, fazer trabalhos de carpintaria, etc., ou tarefas não manuais, como por exemplo, fazer os trabalhos de casa, estudar, etc.) e os princípios sociais (quer se trate de normas de conduta de carácter ou de hábito) do discurso pedagógico familiar (DPF) representa uma prática instrucional directa, através da qual os filhos adquirem determinadas aptidões específicas, que os leva a responder a determinadas formas de aprendizagem, mesmo noutros contextos.

No contexto instrucional familiar, concretiza-se assim, um processo de transmissão/ aquisição de conteúdos, (do DI e do DR da família, em que as categorias envolvidas, no processo, são os Pais e os filhos) com uma determinada forma de realização dos significados - prática instrucional .

Assim, em relação às regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) que regulam o processo podem verificar-se várias alternativas, que passamos a descrever.

Em relação à selecção:

- a) — Os Pais determinam as coisas (assuntos, tarefas) que se podem dizer/fazer, em casa, estabelecendo assim quais as competências a ser adquiridas pelos filhos.
 - Os Pais determinam as normas de conduta e comportamentos que se podem apresentar, em casa, para cada situação, estabelecendo assim os princípios sociais a ser adquiridos pelos filhos.
- b) — Os filhos podem dizer/fazer, em casa, coisas não determinadas pelos pais, podendo assim adquirir competências estabelecidas por eles.

- Os filhos podem apresentar, em casa, para algumas situações, normas de conduta e comportamentos não determinadas pelos pais, podendo, assim, adquirir princípios sociais estabelecidos por eles.
- c) — Os filhos podem dizer/fazer, em casa, as coisas que quiserem, estabelecendo assim as competências que querem adquirir.
 - Os filhos podem apresentar, em casa, para todas as situações, as normas de conduta e comportamentos que quiserem, estabelecendo, assim, quais os princípios sociais que querem adquirir.

Em relação à sequência:

- a) — Os Pais determinam quando, e por que ordem, os filhos devem, em casa, dizer/fazer todas as coisas, estabelecendo assim a ordem de aquisição das competências.
 - Os Pais determinam quando, e por que ordem, os filhos devem, em casa, apresentar todas as normas de conduta e comportamentos, estabelecendo assim a ordem de aquisição dos princípios sociais.
- b) — Os filhos podem, em casa, dizer/fazer algumas coisas quando e pela ordem que acharem correcta, podendo assim adquirir algumas competências segundo uma ordem estabelecida por eles.
 - Os filhos podem, em casa, apresentar determinadas normas de conduta e comportamentos quando e pela ordem que quiserem, podendo assim adquirir alguns princípios sociais segundo uma ordem estabelecida por eles.
- c) — Os filhos podem, em casa, dizer/fazer as coisas quando e pela ordem que quiserem, estabelecendo, assim, a ordem de aquisição das competências.
 - Os filhos podem, em casa, apresentar as normas de conduta e os comportamentos quando e pela ordem que quiserem, estabelecendo, assim, a ordem de aquisição dos princípios sociais.

Em relação à ritmagem:

- a) — Os Pais determinam o período de tempo necessário para, em casa, se fazerem as coisas, estabelecendo assim o tempo necessário para a aquisição das competências.
 - Os Pais determinam o período de tempo necessário para, em casa, os filhos apresentarem as normas de conduta e os comportamentos, estabelecendo assim o tempo necessário para a aquisição dos princípios sociais.
- b) — Os filhos podem, em casa, demorar o tempo que acharem necessário para fazer determinadas coisas, podendo, assim, adquirir determinadas competências num período de tempo estabelecido por eles.
 - Os filhos podem, em casa, demorar o tempo que acharem necessário para apresentarem determinadas normas de conduta e comportamentos podendo, assim, adquirir determinados princípios sociais num período de tempo estabelecido por eles.
- c) — Os filhos podem, em casa, demorar o tempo que acharem necessário para fazer as coisas, estabelecendo assim o tempo que acharem necessário para adquirir as competências.
 - Os filhos podem, em casa, estabelecer o tempo que acharem necessário para apresentar as normas de conduta e os comportamentos, estabelecendo assim o tempo que acharem necessário para adquirir os princípios sociais.

Em relação aos critérios de avaliação:

- a) — Os Pais determinam a forma como cada coisa deve ser dita/feita, em casa.
 - Os Pais determinam a forma como as normas de conduta e comportamentos se devem apresentar, em casa, para cada situação.
- b) — Os filhos podem dizer/fazer, em casa, algumas coisas segundo formas determinadas por eles.
 - Os filhos podem apresentar, em casa, algumas normas de conduta e comportamentos segundo formas determinadas por eles.
- c) — Os filhos podem dizer/fazer, em casa, as coisas de uma forma livre.

— Os filhos podem apresentar, em casa, para as várias situações, as normas de conduta e os comportamentos da forma que quiserem.

Questões relativas à selecção:

1—Os Pais determinam todas as coisas que os filhos podem dizer/fazer, em casa, ou estes podem dizer/fazer coisas determinadas por eles?

—Os Pais determinam todas as normas de conduta e comportamentos que os filhos podem apresentar, em casa, ou estes podem apresentar normas de conduta e comportamentos determinados por eles?

2—Os filhos podem dizer/fazer, em casa, o que quiserem?

—Os filhos podem apresentar, em casa, as normas de conduta e os comportamentos que quiserem?

3—Os Pais dizem claramente, aos filhos, as coisas (todas ou algumas, consoante o caso) que estes podem dizer/fazer; que podem dizer/fazer as coisas que quiserem ou, pelo contrário, deixam que eles descubram isso por si sós?

—Os Pais dizem claramente, aos filhos, as normas de conduta e comportamentos (todos ou alguns, consoante o caso) que podem apresentar; que podem apresentar as normas de conduta e comportamentos que quiserem ou, pelo contrário, deixam que eles descubram isso por si sós?

Questões relativas à sequência:

1—Os Pais determinam quando, e por que ordem, os filhos devem dizer/fazer todas as coisas ou deixam que algumas coisas sejam ditas/feitas quando e pela ordem que eles acharem correcta?

—os Pais determinam quando e por que ordem os filhos devem apresentar todas as normas de conduta e comportamentos ou, para algumas normas de conduta e comportamentos, deixam que eles os apresentem quando e pela ordem que quiserem?

2—Os filhos podem dizer/fazer as coisas quando e pela ordem que quiserem?

- Os filhos podem apresentar as normas de conduta e comportamentos quando e pela ordem que quiserem?
- 3—Os Pais dizem claramente, aos filhos, que eles devem dizer/fazer as coisas (todas ou algumas, consoante o caso) quando e pela ordem que estes determinaram; que eles podem dizer/fazer as coisas quando e pela ordem que quiserem ou, pelo contrário, deixam que eles descubram isso por si sós?
- Os Pais dizem claramente, aos filhos, que eles devem apresentar as normas de conduta e os comportamentos (todos ou alguns, consoante o caso) quando e pela ordem que eles determinaram; que eles podem apresentar as normas de conduta e comportamentos quando e pela ordem que quiserem ou, pelo contrário, deixam que eles descubram isso por si sós?

Questões relativas à ritmagem:

- 1—Os Pais determinam o período de tempo necessário para, em casa, os filhos fazerem todas as coisas ou, para algumas coisas, deixam que eles demorem o tempo que acharem necessário?
- Os Pais determinam o período de tempo necessário para, em casa, os filhos apresentarem determinadas normas de conduta e comportamentos ou, para algumas normas de conduta e comportamentos, deixam que eles demorem o tempo que acharem necessário?
- 2—Os filhos podem, em casa, demorar o tempo que acharem necessário para fazer as coisas?
- Os filhos podem, em casa, demorar o tempo que acharem necessário para apresentar as normas de conduta e os comportamentos?
- 3—Os Pais dizem claramente, aos filhos, qual o período de tempo em que estes devem fazer as coisas (todas ou algumas, consoante o caso); que podem demorar o tempo que acharem necessário para fazerem as coisas ou, pelo contrário, deixam que eles descubram isso por si sós?

—Os Pais dizem claramente, aos filhos, qual o período de tempo, que eles consideram necessário, para estes apresentarem determinadas normas de conduta e comportamentos (que os Pais seleccionaram); que estes podem demorar o tempo que acharem necessário para apresentar determinadas normas de conduta e comportamentos ou, pelo contrário, deixam que eles descubram isso por si sós?

Questões relativas aos critérios de avaliação:

1—Os Pais determinam a forma como, em casa, os filhos devem dizer/fazer as coisas ou deixam que algumas coisas sejam ditas/feitas segundo a forma que os filhos quiserem?

—Os Pais determinam a forma como as normas de conduta e comportamentos se devem apresentar, para cada situação, ou deixam que, para algumas situações, os filhos apresentem as normas de conduta e os comportamentos da forma que quiserem?

2—Os filhos podem, em casa, dizer/fazer as coisas da forma que acharem mais correcta?

—Os filhos podem, em casa, apresentar, para as várias situações, as normas de conduta e comportamentos da forma que acharem mais correcta?

3—Os Pais dizem claramente, aos filhos, qual a forma como eles devem dizer/fazer as coisas (todas ou algumas, consoante o caso); que podem dizer/fazer as coisas da forma que acharem mais correcta ou, pelo contrário, deixam que eles descubram isso por si sós?

—Os Pais dizem claramente, aos filhos, qual a forma como as normas de conduta e os comportamentos se devem apresentar (todos ou alguns, consoante o caso); que podem apresentar as normas de conduta e os comportamentos da forma que quiserem ou, pelo contrário, deixam que eles descubram isso por si sós?

Estratégias—Verificar se os filhos têm algum controlo sobre as regras discursivas que regulam o processo de transmissão/aquisição do DI e DR que aprendem com os Pais.

—Verificar se o texto produzido pelos Pais, no contexto instrucional e no contexto regulador da prática pedagógica familiar, torna explícitas ou, pelo contrário, deixa implícitas as regras discursivas que orientam o processo de aprendizagem dos filhos.

Pressuposto 4— A forma como os Pais controlam os filhos, na manifestação dos assuntos, das tarefas e dos princípios sociais, representa uma prática reguladora directa, através da qual os filhos adquirem determinados papéis sociais, que os leva a responder a determinadas formas de comunicação, mesmo noutros contextos.

Pressuposto 4.1—Durante o processo de transmissão/aquisição dos conteúdos do DIF, para além da prática instrucional, está presente uma componente reguladora. Desta forma, quer em relação à selecção (para controlar as coisas que os filhos podem dizer/fazer), quer em relação à sequência (para controlar quando e por que ordem os filhos podem dizer/fazer as coisas), quer em relação à ritmagem (para controlar o tempo que os filhos têm para fazer as coisas), quer em relação aos critérios de avaliação (para controlar a forma como os filhos devem dizer/fazer as coisas), os Pais podem usar uma modalidade de controlo de natureza posicional ou de natureza interpessoal — prática reguladora.

Pressuposto 4.2—Para controlar a selecção (que comportamentos e normas de conduta os filhos podem manifestar), a sequência (quando e por que ordem os filhos podem manifestar os comportamentos e as normas de conduta), a ritmagem (o período de tempo que os filhos têm para manifestar os comportamentos e normas de conduta) e os critérios de avaliação (a forma como os filhos devem manifestar os comportamentos e normas de conduta) dos conteúdos do DRF, os Pais podem usar uma modalidade de controlo de natureza posicional ou de natureza interpessoal — prática reguladora .

As questões que se seguem, são relativas à prática reguladora da selecção, da sequência, da ritmagem e dos critérios de avaliação.

Seleccção:

- 1—Quando os filhos dizem/fazem coisas não determinadas pelos Pais, o que é que estes fazem, para que os filhos percebam, que só devem dizer/fazer o que eles determinaram?
- Quando os filhos apresentam normas de conduta e comportamentos não determinados pelos Pais, o que é que estes fazem, para que os filhos percebam, que só devem apresentar as normas de conduta e os comportamentos que eles determinaram?

Sequência:

- 1—Quando os filhos não dizem/fazem, as coisas, pela ordem e quando os Pais determinaram, o que é que estes fazem, para que os filhos percebam, que devem dizer/fazer as coisas pela ordem e quando eles determinaram?
- Quando os filhos não apresentam, determinadas normas de conduta e comportamentos, pela ordem e quando os Pais determinaram, o que é que estes fazem, para que os filhos percebam, que devem fazê-lo pela ordem e quando eles determinaram?

Ritmagem:

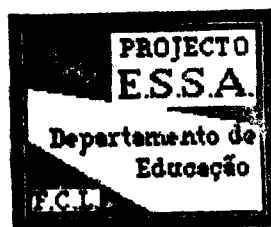
- 1—Quando os filhos não fazem, as coisas, no tempo determinado pelos Pais, o que é que estes fazem, para que os filhos percebam, que devem fazer as coisas no tempo que eles determinaram?
- Quando os filhos demoram mais tempo do que os Pais tinham determinado para apresentarem determinadas normas de conduta e comportamentos, o que é que estes fazem, para que os filhos percebam, que só devem demorar o tempo que eles determinaram?

Critérios de avaliação:

1—Quando os filhos não dizem/fazem as coisas da forma determinada pelos Pais, o que é que estes fazem ,para que os filhos percebam, que devem dizer/fazer as coisas da forma que eles determinaram?

—Quando os filhos não apresentam as normas de conduta e comportamentos da forma que os Pais determinaram, para cada situação, o que é que estes fazem, para que os filhos percebam, que devem apresentar as normas de conduta e comportamentos, para cada situação, da forma que eles determinaram?

Estratégia — Verificar se o texto produzido pelos Pais, no contexto instrucional e no contexto regulador da prática pedagógica familiar, para controlar a selecção, a sequência, a ritmagem e os critérios de avaliação dos assuntos, das tarefas e dos princípios sociais do DPF, traduz uma modalidade de controlo de natureza hierárquica ou de natureza interpessoal.



5- AMOSTRA PILOTO DO ESTUDO QUALITATIVO

A amostra piloto do estudo qualitativo foi seleccionada a partir da amostra piloto utilizada para o estudo quantitativo (já descrita). Dessa amostra seleccionamos dois alunos (um rapaz e uma rapariga), um pertencente à classe trabalhadora urbana e o outro pertencente à classe trabalhadora rural e contactamos os respectivos Pais no sentido de obtermos a sua anuência a serem entrevistados.

Após a anuência dos Pais, a serem entrevistados, fizemos uma primeira pilotagem, do guião da entrevista, com um pai da classe trabalhadora urbana e uma mãe da classe trabalhadora rural. Com esta primeira pilotagem pretendíamos, não só, testar o guião da entrevista que tínhamos concebido, mas também testar a nossa capacidade de nos colocar no papel de entrevistadora.

Da análise que fizemos, a essas entrevistas, chegamos à conclusão que o modelo original continha demasiadas perguntas (sendo algumas de difícil entendimento, para os Pais) e que, muitas delas, conduziam ao mesmo tipo de resposta. Por isso, e pela falta de experiência, em entrevistar, essas primeiras entrevistas foram longas, repetitivas e desinteressantes. Nessa perspectiva, após esta primeira pilotagem, o modelo geral foi profundamente alterado. Retiramos algumas perguntas e reformuladas outras. Foram também introduzidas várias afirmações e frases exclamativas, no sentido de tornar a entrevista menos rígida e formal, procurando, com essas afirmações e exclamações, com que se tentava desencadear a reacção dos Pais, criar um ambiente menos formal e mais descontraído.

Posteriormente, fizemos uma segunda pilotagem, entrevistando uma mãe da classe trabalhadora urbana. Com esta segunda pilotagem pretendíamos, essencialmente, testar as alterações introduzidas ao guião .

A análise desta nova entrevista permitiu-nos verificar, tal como tinha acontecido com as primeiras, que os Pais tinham dificuldade em responder (porque, provavelmente, tinham dificuldade em perceber) às perguntas, cuja resposta implicava dar razões/justificações de determinados comportamentos. Dado que, é, essencialmente, a resposta a estas perguntas que nos permite perceber se os Pais têm uma orientação elaborada ou restrita, apesar dessa

constatação, mantivemos esse tipo de perguntas, na entrevista, ainda que, ligeiramente reformuladas. Aliás, pensamos que a dificuldade apresentada pelos Pais em responder a este tipo de perguntas, poderá ser devida, exactamente, ao seu tipo de orientação.

Fizemos ainda uma terceira pilotagem, com um pai da classe trabalhadora rural. Esta terceira pilotagem teve como objectivo testar, mais uma vez, o modelo geral da entrevista, apesar de este não ter sofrido mais nenhuma alteração, e treinar o nosso papel de entrevistadora.

6 - AMOSTRA DO ESTUDO QUALITATIVO

Para fazer parte da amostra do estudo qualitativo seleccionamos, a partir das duas sub-amostras, (a - urbana e b - rural) em que inicialmente subdividimos a nossa amostra global, oito alunos, quatro rapazes e quatro raparigas.

Dado que o objectivo principal do nosso trabalho consiste em compreender a influência dos factores sociológicos do contexto pedagógico familiar (nomeadamente a orientação de codificação da família, a prática pedagógica familiar e o espaço pedagógico da família) no sucesso/insucesso dos alunos, especialmente nas capacidades U, seleccionamos, para fazer parte da amostra do estudo qualitativo, quatro alunos com sucesso/aproveitamento cognitivo superior a 50% (dois rapazes e duas raparigas) e quatro alunos com insucesso/aproveitamento cognitivo inferior a 50%, nestas capacidades, (dois rapazes e duas raparigas). Como, para além disso, pretendíamos, também, comparar a classe trabalhadora urbana e a classe trabalhadora rural, da nossa amostra, quatro destes alunos, dois rapazes (um com aproveitamento cognitivo superior a 50% e outro com aproveitamento cognitivo inferior a 50%, nas capacidades U) e duas raparigas (uma com aproveitamento cognitivo superior a 50% e outra com aproveitamento cognitivo inferior a 50%, nestas capacidades) foram seleccionados da sub-amostra a e os outros quatro alunos, dois rapazes (um com aproveitamento cognitivo superior a 50% e outro com aproveitamento cognitivo inferior a 50%, nas capacidades U) e duas raparigas (uma com aproveitamento cognitivo superior a 50% e outra com aproveitamento cognitivo inferior a 50%, nestas capacidades) foram seleccionadas da sub-amostra b.

Como nos interessava, pelas razões já apontadas no capítulo II, estudar o grupo dos agricultores, todos os elementos seleccionados da sub-amostra b (rural) pertencem a esta categoria profissional.

Assim, a amostra do estudo qualitativo é formada, tal como a amostra global, por duas sub-amostras : a sub-amostra a1 (constituída por alunos da sub-amostra a - urbana) e a sub-amostra b1 (constituída por alunos da sub-amostra b - rural) .

Deve notar-se que os alunos pertencentes às duas sub-amostras do estudo qualitativo serão designados, neste estudo, utilizando uma letra e um número. A letra utilizada, A ou B, indica a sub-amostra a que o aluno pertence e o número corresponde ao código que lhe foi atribuído na investigação .

Dado que, na nossa amostra, de todos os alunos com aproveitamento cognitivo superior a 50%, nas capacidades U, apenas os Pais de um rapaz e de uma rapariga não pertencem aos níveis sócio-económicos e profissionais mais elevados, (3 e 4) interessá-vos investigar, a nível do estudo qualitativo, o contexto pedagógico familiar de, pelo menos, um destes alunos. Assim, seleccionamos, para fazer parte da sub-amostra a1 um deles, a rapariga, (o pai desta aluna está incluído no nível sócio-económico e profissional 2 e a mãe no nível sócio-económico e profissional 1) seleccionando, também, para fazer parte desta sub-amostra, uma outra rapariga, com aproveitamento cognitivo inferior a 50%, qualquer que seja o nível considerado, cujos pais estão incluídos num nível sócio-económico e profissional baixo (nível 1). Esta rapariga, com aproveitamento cognitivo negativo nas capacidades U, que designamos por A12, corresponde à aluna com pior média, quando comparada com o grupo a que pertence, qualquer que seja o nível considerado (em termos globais, nas capacidades A e nas capacidades U).

Com a selecção destas duas raparigas, cujos pais estão incluídos em níveis sócio-económicos e profissionais baixos, tendo uma, no entanto, aproveitamento cognitivo superior a 50% e a outra aproveitamento cognitivo inferior a 50%, pretendíamos fazer uma análise comparativa, em termos de orientação de codificação e prática pedagógica familiar, do contexto pedagógico das duas famílias. No entanto, após termos iniciado as entrevistas e termos a

anuência dos Pais da aluna com aproveitamento cognitivo superior a 50%, nas capacidades U, a serem entrevistados, tivemos de eliminá-la do estudo qualitativo, pelo facto de o seu pai se ter ausentado para o estrangeiro. Assim, acabámos por ter de seleccionar, para fazer parte da sub-amostra a1, uma das outras alunas com aproveitamento cognitivo superior a 50%, nas capacidades U, pertencente ao nível sócio-económico e profissional familiar 4 e que designamos por A16 .

Para fazer parte desta sub-amostra a1, seleccionamos, também, um rapaz com aproveitamento cognitivo superior a 50%, que designamos por A5, e que corresponde ao aluno que melhor média obteve, de entre todos os alunos da sub-amostra a, quer em termos globais, nas capacidades A, ou nas capacidades U, situando-se a sua média, qualquer que seja o nível considerado, muito acima da média global para o seu grupo e da média global de toda a amostra. Quanto ao rapaz com aproveitamento cognitivo inferior a 50%, nas capacidades U, que designamos por A29, sendo um aluno que também pertence ao nível sócio-económico e profissional 4, tal como aluno A5, corresponde ao aluno que pior média obteve, qualquer que seja o nível considerado, dentro deste grupo.

Nestas circunstâncias, na sub-amostra a1, apenas os Pais da rapariga que designamos por A1, pertencem ao nível sócio-económico e profissional 1, (pertencendo o pai à categoria sócio-económica e profissional 1 e a mãe à categoria sócio-económica e profissional 2) todos os outros Pais estão incluídos no nível sócio-económico e profissional 4 (pertencendo os pais às categorias 8 ou 9 e as mães, sendo domésticas, foi-lhes atribuída a categoria profissional do marido).

Em relação à sub-amostra b1, ela foi seleccionada, como já dissemos, da sub-amostra b. Todos os Pais dos alunos seleccionados para fazer parte da sub-amostra b1 estão incluídos na categoria profissional dos trabalhadores manuais não especializados por conta própria, donos de pequenas explorações agrícolas, mas, de exploração familiar, (categoria profissional 7 - nível sócio-económico e profissional 3) e as mães, sendo domésticas, foi-lhes atribuída a categoria profissional do marido.

Assim, a fazer parte desta sub-amostra, temos um rapaz com aproveitamento cognitivo superior a 50%, nas capacidades U, que designamos por B44, e que corresponde ao aluno que

melhor média obteve, nestas capacidades, dentro do seu grupo, e um rapaz com aproveitamento cognitivo inferior a 50%, nas capacidades U, que designamos por B71, e que corresponde ao aluno que pior média obteve, qualquer que seja o nível considerado, dentro deste grupo. Em relação às raparigas, temos, a fazer parte desta sub-amostra b1, uma rapariga com aproveitamento cognitivo superior a 50%, nas capacidades U, que designamos por B79, e que corresponde à única aluna, dentro deste grupo, que obteve sucesso nas capacidades U e uma rapariga com aproveitamento cognitivo inferior a 50%, nestas capacidades, que designamos por B65, e que corresponde a uma das muitas alunas, pertencentes a este grupo, que não obteve sucesso neste tipo de capacidades.

Os quadros 4.1 e 4.2 mostram-nos a distribuição dos alunos das duas sub-amostras (a1 e b1) em função do seu aproveitamento cognitivo em termos globais, nas capacidades A e nas capacidades U e das variáveis independentes seleccionadas para fazer a caracterização do contexto pedagógico familiar (estudo quantitativo).

Alunos	Sexo	Média Global %	Média Cap. A %	Média Cap. U %	Categorias profissionais	Habilitação académica Pai/Mãe	Participação em agênc. des./op. / res. e/ou repr.cult. Pai / Mãe	Leitura de livros e/ou jornais Pai/Mãe	Indicadores do Esp. Ped. Fam.			
									a	b	c	d
A5	G1	77	85	59	4/4	2/2	2/2	2/2	2	2	3	3
A12	G2	27	33	12	1/1	2/2	1/1	1/1	2	1	1	1
A16	G2	68	75	51	4/4	2/3	1/1	1/1	2	1	2	2
A29	G1	31	41	8	4/4	2/2	2/2	2/1	1	1	2	2

Quadro 4.1 - Distribuição dos alunos da sub-amostra a1 em função do seu aproveitamento cognitivo em termos globais, nas capacidades A e nas capacidades U e das variáveis independentes seleccionadas para fazer a caracterização do contexto pedagógico familiar.

Alunos	Sexo	Média Global %	Média Cap. A %	Média Cap. U %	Categorias profissionais Pai/Mãe	Habilitação acadêmica Pai/Mãe	Participação em agênc. des./op. / res. e/ou repr.cul. Pai / Mãe	Leitura de livros e/ou jornais Pai/Mãe	Indicadores do Esp. Ped. Fam.			
									a	b	c	d
B44	G1	62	66	54	3/3	2/2	1/2	1/1	1	1	3	2
B65	G2	25	28	18	3/3	1/2	2/2	1/1	2	1	2	1
B71	G1	21	28	5	3/3	2/1	3/1	1/1	1	1	1	3
B79	G2	58	61	51	3/3	2/2	2/1	1/1	3	2	2	2

Quadro 4.2 - Distribuição dos alunos da sub-amostra b1 em função do seu aproveitamento cognitivo em termos globais, nas capacidades A e nas capacidades U e das variáveis independentes utilizadas para fazer a caracterização do contexto pedagógico familiar.

7- DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA

7.1- CONSIDERAÇÕES GERAIS

O modelo geral da entrevista foi elaborado a partir do instrumento conceptual, já apresentado. No entanto, em virtude da grande amplitude desse instrumento conceptual, decidimos reduzir a pesquisa a, apenas, alguns dos indicadores aí referidos.

A decisão de reduzir a amplitude da pesquisa deveu-se, essencialmente, a motivos relacionados com a extensão e duração da mesma. Assim, dado que a entrevista irá ser feita a Pais da classe trabalhadora, nos seus tempos livres, que são poucos e acontecem depois de um dia/semana de trabalho, por vezes, bastante violento, receámos que uma grande duração da entrevista, com demasiadas perguntas e muito diversificadas, cansásse os entrevistados e os fizesse desinteressar. Por outro lado, consideramos, também, que uma grande quantidade e diversidade de dados relativos à prática pedagógica, obtidos a partir de um grande número e

diversidade de componentes de análise, possa ser prejudicial ao estudo, que pretendemos seja mais qualitativo do que quantitativo.

Na impossibilidade de aplicar, na globalidade, o instrumento conceptual, pelas razões já apresentadas, decidimos, em relação ao DPF, (prática pedagógica indirecta) pesquisar quer os conteúdos (conhecimentos, tarefas) do DIF, quer os conteúdos (atitudes, normas de conduta) do DRF. Assim, em relação ao discurso instrucional, fazemos, na entrevista, um conjunto de perguntas que, embora mais relacionadas com o conhecimento comum e com as tarefas manuais, não excluem a pesquisa do conhecimento académico (que possa, eventualmente, fazer parte do DPF) e das tarefas não manuais (como é o caso das perguntas relacionadas com o estudo e os trabalhos de casa). A ênfase dada a perguntas que pertencem a pesquisar o conhecimento comum e as tarefas manuais tem, fundamentalmente, a ver com o facto de estudarmos famílias da classe trabalhadora, em que, muitas vezes, o discurso pedagógico familiar não tem embebido o discurso pedagógico da escola. Face a esta situação, sentimos a necessidade de recorrer a assuntos e tarefas relacionadas com o quotidiano das famílias. Em relação ao discurso regulador, a sua pesquisa será feita, basicamente, através de perguntas que procuram determinar que atitudes, normas de conduta social e comportamentos regulam as relações sociais no contexto pedagógico familiar.

Tal como acontece com o DI, também os conteúdos do discurso regulador valorizados na família, muitas vezes, não correspondem aos que a escola valoriza e, nesse caso, verificar-se-á, também, um forte isolamento entre o discurso regulador da escola e da família.

Quanto à prática pedagógica directa, decidimos cingir-nos, somente, ao discurso instrucional. Assim, em relação à prática instrucional, será, apenas, a partir da análise da prática instrucional, relativa ao discurso instrucional, não iremos analisar a prática instrucional, relativa ao discurso regulador, ocorrida quando os Pais transmitem os conteúdos do DRF aos filhos, que iremos caracterizar a teoria de instrução familiar.

Em relação às regras discursivas, embora as consideremos, igualmente importantes, para caracterizar a prática instrucional, decidimos, na entrevista, desenvolver, apenas, questões dirigidas à selecção, à ritmagem e aos critérios de avaliação. A decisão de reduzir a pesquisa, a nível das regras discursivas, prende-se com as razões de ordem geral, já apresentadas.

Não utilizando todas as regras discursivas como indicadores da prática instrucional, a escolha foi feita, tendo em atenção, aquelas regras que, traduzindo a teoria de instrução familiar, melhor nos servissem para compreender as possíveis relações entre a prática pedagógica familiar e o aproveitamento cognitivo dos alunos. Nesta perspectiva, optámos pela selecção, pela ritmagem e pelos critérios de avaliação porque, para o nosso estudo, é mais importante saber se os Pais dão, ou não, algum controlo, aos filhos, sobre a selecção, a ritmagem e os critérios de avaliação do que saber a forma como os Pais actuam, em relação à sequência. Por outro lado, pensamos que, tendo dados sobre a ritmagem, isso nos dá uma ideia, mais ou menos, aproximada, dos aspectos relativos à sequência.

No que diz respeito à prática reguladora da família, será, também, apenas, a partir da análise da prática reguladora relativa ao discurso instrucional, (para controlar as coisas que os filhos podem dizer/fazer, o tempo que têm para as fazer e a forma como as podem dizer/fazer) não iremos analisar a prática reguladora da família relativa ao discurso regulador, que iremos caracterizar a modalidade de controlo social utilizada pelos Pais nas relações de comunicação com os filhos .

Nesta perspectiva, a entrevista, que subdividimos em duas partes, contém perguntas que, na primeira parte, têm mais a ver com os conteúdos e normas de conduta do discurso pedagógico familiar e, na segunda parte, têm, fundamentalmente, a ver com o modo de transmissão desses conteúdos. Apesar desta subdivisão, as duas partes não são estanques nem desligadas uma da outra, a subdivisão foi feita, essencialmente, para facilitar a estrutura do próprio modelo. Assim, por exemplo, em relação às normas de conduta do DR, o seu conhecimento é, bastante, baseado em perguntas feitas na segunda parte, apesar de, esta conter, fundamentalmente, perguntas relativas ao processo de transmissão/aquisição dos conteúdos.

7.2- MODELO GERAL OU GUIÃO DA ENTREVISTA

1ª parte do guião - Perguntas relacionadas com a prática pedagógica indirecta

Os assuntos que os Pais falam e as tarefas que executam, em casa, bem como as relações sociais de natureza hierárquica ou de natureza interpessoal que se estabelecem na família, constituem uma prática instrucional e uma prática reguladora implícitas, tácitas, através das quais os filhos aprendem a valorizar os conteúdos do discurso pedagógico familiar (DPF). Nesta perspectiva, as perguntas que se seguem, formulam-se aos Pais, para obter dados sobre os assuntos, as tarefas, as atitudes e as normas de conduta social valorizados no contexto pedagógico familiar e sobre as razões dessa valorização, bem como, para perceber, se os conteúdos valorizados se relacionam, essencialmente, com um discurso manual ou com um discurso não manual e se as normas de conduta social valorizadas têm a ver, fundamentalmente, com relações de natureza hierárquica ou interpessoal. Estas informações, juntamente com outras obtidas ao longo da entrevista, permitir-nos-ão, não só conhecer o DPF que o aluno aprendeu a valorizar, mas também inferir a orientação de codificação da família.

Na descrição do modelo geral da entrevista, para destacar o guião principal das situações de alternativa, utilizamos bold para o guião principal. Em qualquer um dos casos, guião principal e situações de alternativa, utilizamos, também, letra de tipo diferente para tornar perceptível que determinadas perguntas se fazem, aos entrevistados, quando estes respondem de determinada forma e, outras perguntas, se fazem, quando a resposta é inversa. Ou seja, por exemplo, a um pai que indica que gosta de ler, a pergunta que se segue faz-se no sentido de determinar se esse pai conversa, ou não, sobre o que lê nos livros e/ou jornais, em família. Se conversa, faz-se um tipo de perguntas se não conversa, faz-se outro.

1. Geralmente, de que é que costumam conversar em casa?

Se os assuntos indicados pelos Pais, como temas de conversa familiar, incidirem sobre o seu trabalho e a escola do(s) filho(s), as perguntas serão, depois de reforçada a situação com a afirmação "Então aqui em casa

costumam conversar sobre o que se passa no seu trabalho e na escola do seu filho/filha", as seguintes:

2. E porque é que conversam sobre esses assuntos?
3. Quando fala, em casa, sobre o seu trabalho, geralmente, de que é que costuma falar?
4. Ah sim?! E porque é que fala mais sobre esses aspectos?
5. E com quem costuma falar sobre o seu trabalho?

De seguida, faz-se a afirmação: "Então sobre o seu trabalho só conversa com ...não fala sobre esse assunto com..." (utiliza-se para completar a afirmação a indicação dada pelos Pais na resposta anterior), para introduzir a seguinte pergunta:

6. E porque é que só fala, sobre esses assuntos, com... e não fala sobre isso com...?

"Há pouco referiu, também, que aqui em casa, costuma falar sobre a escola do..." (utiliza-se o nome do aluno para completar a frase).

7. E quando fala sobre a escola do seu filho/filha, sobre que aspectos costuma falar?
8. E porque é que fala sobre esses aspectos?
9. Então...e quando fala sobre esses aspectos que mencionou, relacionados com a escola, fala com o/a...? (utiliza-se o nome do aluno para completar a pergunta)

Se a resposta dos Pais for negativa e indicar que falam, sobre esses assuntos, com outras pessoas segue-se da seguinte forma:

"Ah! fala com..."(completa-se a afirmação com a indicação dada pelos pais)

10. E porque é que fala com...(as pessoas indicadas) e não fala com...? (as pessoas excluídas da conversa)
11. Sobre que outros assuntos costumam conversar em família ?

De seguida, se a resposta dos Pais indicar que existem outros temas de conversa familiar, introduzem-se as perguntas de 2 a 10 adaptadas a um desses temas.

Se os assuntos indicados como temas de conversa não incidirem sobre o trabalho e a escola do(s) filho(s), fazem-se, primeiramente, as perguntas de 2 a 10 (adaptadas a um dos assuntos indicados) e, posteriormente, reforça-se a situação com a afirmação que se segue:

"Então aqui em casa nunca fala sobre o que acontece no seu trabalho nem sobre o que acontece na escola do/da..." (utiliza-se o nome do aluno)

Se a reacção dos Pais a esta afirmação indicar que afinal sempre conversam sobre esses temas, introduzem-se as perguntas anteriores (de 2 a 10).

Insistimos em determinar se o trabalho dos Pais e a escola dos filhos fazem parte dos temas de conversa familiar, apesar de, eventualmente, eles indicarem outros assuntos, porque considerarmos que os Pais, relativamente a estes temas, conversam, mais facilmente, com mais à vontade, dando respostas mais completas, o que, tendo em vista os nossos objectivos, é essencial.

Se a negativa se mantiver, pergunta-se:

- E porque é que não conversa, aqui em casa, sobre o seu trabalho nem sobre a escola do(s) seu(s) filho(s)/filha(s)?

- Então sobre que assuntos costumam conversar em família?

As perguntas que se vão pôr, em seguida, fundamentam-se nas respostas dadas pelos Pais, ao questionário, quanto à forma como eles preenchem o tempo livre. Assim, e consoante as indicações dos Pais, (em relação aos programas de televisão que vêem e à leitura de livros e/ou jornais) fazem-se todas ou apenas parte das perguntas que se seguem:

Como ver televisão é a forma de preenchimento do tempo livre, mais utilizada, as perguntas de 12 a 18, fazem-se a todos os Pais entrevistados. As perguntas de 19 a 25 serão feitas, apenas, aos Pais que lêem livros e/ou jornais nos tempos livres.

Começa-se com a afirmação: "No questionário indicou que costuma ver televisão e que gosta de ver o(s) programa(s)..." (utiliza-se como exemplo um ou vários dos programas indicados).

12. Então...e sobre o que vê nesse(s) programa(s) costuma conversar, aqui em casa?

13. E quando fala sobre o programa X (utiliza-se como exemplo um dos indicados no questionário - telenovela, filmes, concursos, etc.), de que aspectos costuma falar?

Utiliza-se de seguida a afirmação: "Então nesse programa interessa-se principalmente por..." (completa-se a afirmação com os aspectos indicados pelos pais), para introduzir as seguintes perguntas:

14. E porque é que são esses aspectos que lhe interessam mais?

15. E quando conversa sobre isso, fá-lo com quem?

16. Ah sim?! E porque é que conversa sobre esses aspectos com... e não conversa com...? (utiliza-se, para completar a pergunta, a indicação dada pelos pais na resposta anterior)

Se indicou no questionário que vê programas de televisão mas respondeu que não costuma falar sobre eles, introduz-se, como reforço, a frase "Então nunca fala sobre os programas que vê na televisão com a sua mulher/marido, nem com o seu filho/filha, ainda que esses programas tenham aspectos que lhe interessam..."!

Se a reacção a esta afirmação se mantiver negativa faz-se a pergunta 17.

17. E porque é que não conversa sobre esses assuntos?

Em qualquer caso, quer os pais respondam que falam ou não, em casa, sobre os programas de televisão que vêem, pergunta-se:

18. Porque é que prefere ver os programas de televisão que indicou?

Se os Pais indicarem que gostam de ler introduz-se a afirmação:

"Também indicou, no questionário, que dedica parte do seu tempo livre à leitura. Então gosta de ler!"

19. Porque é que gosta de ler?
20. E sobre o que lê nos livros e/ou jornais, costuma falar aqui em casa?
21. E do que lê nos livros e/ou jornais, quais são os aspectos que interessam mais?
22. Então é sobre esses aspectos que costuma conversar?
- "Acha, portanto, importante conversar, em família, sobre esses assuntos que lhe interessam e que leu nos livros e/ou jornais!"
23. Porquê?
24. E quando conversa sobre o que lê nos livros e/ou jornais, com quem o faz, habitualmente?
25. Sim?! Conversa com...(utiliza-se a indicação dada pelos pais). E porque conversa sobre o que lê nos livros e/ou jornais com...(essas pessoas) e não o faz com...(as outras pessoas)?
- Se indicou que lê livros e/ou jornais mas respondeu que não costuma falar sobre o que leu, introduz-se a seguinte afirmação "Então, apesar de ler nos livros e/ou jornais assuntos que lhe interessam, nunca fala sobre eles aqui em casa!".*
- Se a reacção dos pais a esta afirmação continuar negativa, faz-se a pergunta 26.*
26. E porque é que nunca fala sobre essas coisas, aqui em casa?
- Se pela reacção dos pais se verificar que, por vezes, falam, em família, sobre o que lêem nos livros e/ou jornais, introduzem-se as perguntas anteriores (de 21 a 25), do modelo geral.*
27. Nos seus tempos livres faz, aqui em casa, algum tipo de trabalho, de tarefa?
28. E que tipo de trabalhos costuma fazer, aqui em casa, conte lá?!
29. Ah sim?! E porque faz essas tarefas?
- A pergunta número 30 só é dirigida aos Pais que, na pergunta número 27, não fizerem referência a tarefas domésticas, mas a outro tipo de trabalhos*

30. *E os trabalhos domésticos, ajuda a sua mulher a fazê-los?*

. O seu marido costuma ajudá-la a fazer os trabalhos domésticos?

31. *E porque é que ajuda, a sua mulher, a fazer os trabalhos domésticos?*

. Porque é que o seu marido a ajuda a fazer os trabalhos domésticos?

Se a resposta for negativa, quanto à ajuda nos trabalhos domésticos, introduz-se, consoante o caso, uma das seguintes afirmações: "Então nunca ajuda a sua mulher a fazer os trabalhos, aqui de casa, deixa que essas tarefas fiquem por conta dela" ou "Então o seu marido nunca a ajuda a fazer os trabalhos, aqui de casa, deixa que essas tarefas fiquem por sua conta"

Se a reacção dos pais a esta afirmação indicar que afinal sempre existe alguma ajuda, nos trabalhos domésticos, introduz-se a pergunta 31.

Se a resposta se mantiver negativa faz-se a pergunta 32.

32. *Porque é que não ajuda a sua mulher nos trabalhos de casa?*

. Porque é que o seu marido não a ajuda nos trabalhos de casa?

2ª parte do guião - Perguntas relacionadas com a prática pedagógica directa

A forma como, no contexto pedagógico familiar, se concretiza o processo de transmissão/aquisição dos conteúdos do discurso instrucional familiar e se processam as relações sociais de autoridade entre os Pais e os filhos, ou seja, a forma como os Pais ensinam, aos filhos, o conhecimento (quer comum, quer académico) e as tarefas (quer as manuais, quer as não manuais) e a modalidade de controlo social que utilizam na sua relação com eles, representa uma prática instrucional e uma prática reguladora directas, através das quais os filhos adquirem determinadas aptidões específicas e determinados papéis sociais. Nessa perspectiva, as perguntas que se seguem formulam-se aos Pais para obter dados sobre a forma de realização das relações de poder (C) e de controlo (E), entre os Pais e os filhos, no contexto pedagógico familiar. Essas informações, para além de nos permitirem, juntamente com outras obtidas na primeira parte da entrevista, inferir a orientação de codificação da família, irão proporcionar-nos

o conhecimento da teoria de instrução e a modalidade de controlo social presentes no contexto pedagógico familiar e ajudar-nos a compreender porque é que as crianças, noutros contextos (nomeadamente na escola), respondem a determinadas formas de aprendizagem e de comunicação.

No caso de se ter verificado, na 1ª parte da entrevista, a ocorrência de participação dos filhos nos temas de conversa familiar, a segunda parte da entrevista é iniciada, de imediato, pela afirmação:

"Pelo que me apercebi, ao longo da nossa conversa, pareceu-me que o/a... costuma fazer-lhe muitas perguntas" (faz-se uma pausa esperando a reacção dos Pais).

Se a resposta dos Pais for afirmativa pergunta-se:

33. Que tipo de perguntas é que ele/ela lhe costuma fazer?

34. E quando o seu filho/filha lhe faz perguntas, o que é que faz?

35. Como é que lhe diz?

Se se verificar que os Pais respondem aos filhos reforça-se a situação fazendo a afirmação "Então responde sempre às perguntas que o seu filho/filha lhe faz" (segue-se uma pausa em que se espera a reacção dos Pais. Essa reacção serve-nos para justificar a utilização de uma das alternativas incluídas na pergunta 36).

36. Então, ele/ela pode/não pode (consoante o caso) fazer-lhe qualquer tipo de pergunta?

37. E o seu filho/filha sabe que pode/não pode (consoante o caso) fazer-lhe qualquer tipo de pergunta que o Sr./Srª...?(utiliza-se, para completar a pergunta, a forma/formas de reacção indicadas pelos Pais)

38. Mas foi o Sr./Srª que lhe explicou isso, que lhe disse que ele/ela pode/não pode fazer-lhe qualquer tipo de pergunta ou foi ele/ela que descobriu isso por si só?

Se se verificar, ou fôr respondido claramente, que as perguntas dos filhos, são, pelo menos às vezes, ignoradas, ou, não sendo ignoradas, a resposta é evitada ou adiada, diz-se: "Ah! então..." (utiliza-se na afirmação o tipo de reacção manifestada pelos pais) antes de fazer a pergunta 39.

39. E faz sempre assim?

Se a reacção dos pais à afirmação "pelo que me apercebi, ao longo da nossa conversa, o/a costuma fazer-lhe muitas perguntas", for negativa, reforça-se a situação com outra afirmação: "então o seu filho/filha nunca lhe faz perguntas!".

Depois de uma pausa em que se espera a reacção dos Pais, continua-se, introduzindo as perguntas de 33 a 39, se a reacção dos pais indicar que, afinal, os filhos fazem algumas perguntas

Se a reacção dos Pais continuar negativa, introduz-se a afirmação: "Mas, é vulgar os filhos fazerem muitas perguntas aos pais", seguida da pergunta 40.

40. Porque é que o/a... não lhe faz perguntas a si?

No caso de já se ter verificado, na primeira parte da entrevista, a ausência de participação dos filhos nos temas de conversa familiar, inicia-se a segunda parte da entrevista da seguinte forma:

"Do que me tem dito, ao longo da nossa conversa, pareceu-me que não conversa muito com o/a..." (utiliza-se para completar a frase o nome do aluno cujos Pais se está a entrevistar).

— Porquê?

— Mas perguntas, o/a... costuma fazer-lhe, ou não?

Se a resposta dos Pais for afirmativa segue-se o modelo geral a partir da pergunta 33.

Se a resposta dos Pais fôr negativa introduz-se a afirmação: "Mas é vulgar os filhos fazerem muitas perguntas aos pais", seguida da pergunta:

— *Porque é que o/a... não lhe faz perguntas a si?*

A pergunta 41 faz-se, apenas, aos pais. Dado que, como já referimos anteriormente, (na descrição da amostra do estudo qualitativo) todas as mães entrevistadas são domésticas ou empregadas domésticas e como se irão fazer, posteriormente, perguntas relacionadas com este assunto, não fazia sentido dirigir, neste momento da entrevista, perguntas relacionadas com o trabalho das mães (tarefas domésticas).

41. Ensina o seu filho/filha a fazer tarefas relacionadas com o seu trabalho?

(No contexto da entrevista especifica-se a pergunta com o tipo de trabalho realizado pelo pai).

42. Porque é que lhe ensina a fazer esses trabalhos?

Se os pais responderem que não ensinam, aos filhos, tarefas relacionadas com a sua profissão, diz-se: "Então não acha importante que o/a... saiba fazer trabalhos de..." (completa-se a frase com o tipo de trabalho do pai).

(Segue-se uma pausa, em que se espera a reacção dos pais, antes de introduzir a pergunta 43).

43. Porquê?

No caso de se ter verificado, através do questionário, que os filhos fazem trabalhos domésticos introduzem-se as perguntas que se seguem a partir da afirmação: "Pelo que respondeu, no questionário, apercebi-me que o seu filho/filha faz, aqui em casa, trabalhos domésticos", seguida de uma pausa em que se espera a reacção dos Pais.

Se a reacção dos Pais indicar que os filhos fazem trabalhos domésticos, pergunta-se:

44. E quem lhe ensinou a fazer esses trabalhos domésticos?

"Ah! foi o Sr./Srª que lhe ensinou!"

45. Quando o/a ensinou, como é que o/a ensinou, o que é que lhe dizia?

46. Como é que lhe dizia?

Se os Pais responderam que o filho/filha aprendeu sozinho, pergunta-se:

47. *Então como é que ele/ela aprendeu sozinho?*

48. Mas é o Sr/Sr^a que lhe diz para fazer esses trabalhos ou é ele/ela que se lembra de os fazer?

Se a resposta dos Pais indicar que é o filho/filha que se lembra de fazer os trabalhos domésticos, pergunta-se:

49. Porque é que o Sr^o/Sr^a acha que ele/ela faz esses trabalhos, sem que lhe mandem?

50. E ele/ela lembra-se sempre de os fazer?

51. Porque é que acha que ele/ela deve fazer essas tarefas de casa?

52. Há mais algum trabalho que ele/ela faça, aqui em casa, por iniciativa própria?

Se a resposta dos Pais indicar que são eles que dizem ao filho/filha para fazer os trabalhos domésticos, continua-se com a afirmação "Então sempre que o/a... não se lembra de fazer os trabalhos domésticos, o Sr^o/Sr^a manda-lhos fazer" seguida de uma pausa (em que se espera a reacção dos pais) antes de incluir a pergunta 53.

53. *Mas há tarefas que ele/ela faz, aqui em casa, por iniciativa própria ou não?*

54. Quando o seu filho/filha decide fazer tarefas por iniciativa própria, importa-se?

De seguida, consoante o caso, introduz-se uma das seguintes frases: "Então gosta/não gosta que ele/ela faça tarefas por iniciativa própria" ou "então importa-se/não se importa que ele/ela faça tarefas por iniciativa própria" antes de introduzir a pergunta 55).

55. Porquê?

No caso de os Pais indicarem que se importam, pergunta-se ainda:

56. *O que é que diz/o que é que faz, para o seu filho/filha saber que só deve fazer as tarefas indicadas?*

57. *Mas costuma dar-lhe as razões porque ele/ela só deve fazer as tarefas que lhe indicaram?*

Se os pais indicarem que o filho/filha não faz, em casa, nenhuma tarefa por iniciativa própria, faz-se a afirmação: "Habitualmente as crianças gostam de fazer, em casa, determinados trabalhos, escolhidos por eles, como por exemplo fazer um bolo, construir um canteiro, plantar uma árvore, etc.", antes de introduzir a pergunta 58.

58. **No caso do seu filho/filha, porque é que acha que ele/ela não faz, em casa, nenhuma tarefa deste tipo, por iniciativa própria?**

59. **Mas se ele/ela as fizesse, não se importava, pois não?**

60. **Porquê?**

61. **E já explicou ao seu filho/filha que ele/ela só pode fazer, em casa, as tarefas indicadas; que ele/ela pode fazer, em casa, algumas tarefas de iniciativa própria; que ele/ela pode fazer, em casa, as tarefas que quiser (consoante o caso, utiliza-se na pergunta a alternativa ou alternativas correspondentes) ou deixou que ele/ela descobrisse isso por si só?**

62. **E quando diz ao seu filho/filha para fazer as tarefas domésticas, ele/ela faz?**

63. **E se ele/ela não as fizer, importa-se?**

Se os Pais se importarem, pergunta-se:

64. **O que é que lhe diz/o que é que faz para ele/ela saber que deve fazer as tarefas que lhe indicou?**

65. Costuma dar-lhe as razões porque ele/ela deve fazer essas tarefas domésticas?

Se os Pais indicarem que não se importam que o filho/filha não faça as tarefas que lhe indicaram, reforça-se perguntando:

66. Então não se importa que o seu filho/filha não faça as tarefas que lhe indicou?! E não faz nada/não lhe diz nada?

67. Porquê?

68. E costuma dizer ao seu filho/filha o tempo que ele/ela tem para fazer as tarefas domésticas ou deixa que ele/ela demore o tempo que precisar, para as fazer?

69. E se ele/ela demorar mais tempo, do que acha necessário, para fazer as tarefas, importa-se?

Se os Pais indicarem que se importam, pergunta-se:

70. O que é que lhe diz/o que é que faz para ele/ela saber que deve fazer as tarefas no tempo determinado?

71. Costuma dar-lhe as razões porque ele/ela deve fazer as tarefas no tempo determinado?

Se os Pais indicarem que não se importam que os filhos demorem mais tempo, do que o necessário, para fazer as tarefas, introduz-se a frase "Então não lhe diz nada/não faz nada quando vê que ele/ela demorou mais tempo, do que o necessário, para fazer as tarefas" seguida da pergunta 72.

72. E porque é que não se importa que o seu filho/filha demore mais tempo do que aquele que acha necessário para fazer os trabalhos domésticos?

Se os Pais indicarem que não costumam dizer, aos filhos, o tempo que eles têm para fazer as tarefas domésticas, ou seja, se indicarem que deixam que eles demorem o tempo que precisarem para as fazer, pergunta-se:

73. Porquê?

74. E já explicou ao seu filho/filha que ele/ela só pode demorar o tempo que lhe indicou, para fazer as tarefas; que ele/ela pode, para algumas tarefas, demorar o tempo que precisar; que ele/ela pode demorar o tempo que precisar para fazer as tarefas (consoante o caso, utiliza-se, na pergunta, a alternativa ou alternativas correspondentes) ou deixou que ele/ela descobrisse isso por si só?

75. E quando o seu filho/filha faz as tarefas domésticas exige-lhe que as faça à sua maneira, como o Sr./Sr^a acha que estão bem feitas ou deixa que ele/ela as faça à maneira dele/dela, nem que seja mal?

76. E se as tarefas não ficarem como o Sr./Sr^a acha que deviam ficar, para estar bem, importa-se?

Se os Pais indicarem que se importam, pergunta-se:

77. O que é que lhe diz/o que é que faz para ele/ela saber que deve fazer as tarefas da forma como o Sr./Sr^a acha bem?

78. Mas explica-lhe como é que ele/ela deve fazer para as tarefas ficarem como o Sr./Sr^a quer?

79. Costuma dar-lhe as razões porque ele/ela deve fazer as tarefas bem feitas, como o Sr./Sr^a quer?

Se os Pais indicarem que não se importam que os filhos deixem as tarefas mal feitas (apesar de exigirem, para as considerar bem feitas, que eles as façam da forma como eles querem), introduz-se, na conversa, essa mesma indicação sob a forma de afirmação, seguida da pergunta:

80. *Então não lhe diz nada/não faz nada quando vê que ele/ela deixou as tarefas mal feitas?*

81. *Porquê?*

Se os Pais indicarem que deixam os filhos fazer as tarefas da forma como eles quiserem segue-se a entrevista com a frase: "Então acha importante que

ele/ela faça as tarefas da forma como ele/ela achar mais correcto".

82. Porquê?

83. E já explicou ao seu filho/filha que ele/ela tem que fazer as tarefas da forma como o Sr./Sr^a quer; que ele/ela pode fazer algumas tarefas à maneira dele/dela; que ele/ela pode fazer as tarefas da forma que quiser (consoante o caso, utiliza-se na pergunta a alternativa ou alternativas correspondentes) ou deixou que ele/ela descobrisse isso por si só?

No caso de se ter verificado, através do questionário, que os filhos não fazem trabalhos domésticos faz-se a afirmação: "Pelo que me respondeu, no questionário, apercebi-me que o seu filho/filha não faz, aqui em casa, trabalhos domésticos", seguida de uma pausa em que se espera a reacção dos Pais.

Se a reacção dos Pais indicar que, afinal, os filhos, fazem tarefas domésticas, introduzem-se as perguntas do modelo geral (44 e seguintes).

Se a reacção dos pais fôr negativa reforça-se a situação com a afirmação "Então o/a... não faz qualquer tipo de trabalho doméstico, aqui em casa!".

No caso de a negativa se manter, pergunta-se:

- E porque é que ele/ela não faz nenhum tipo de trabalho doméstico?

- Mas se ele/ela os quiser fazer, o Sr/Sr^a deixa-o/a, ou não?

Se a resposta dos Pais fôr afirmativa introduzem-se as perguntas do modelo geral (44 e seguintes).

Se a resposta dos Pais indicar que não deixam os filhos fazer trabalhos domésticos, pergunta-se:

- Mas porquê?! (ligeira pausa) Não acha importante que ele/ela saiba fazer trabalhos domésticos?

- Então, que tipo de tarefas, de trabalhos, é que ele/ela faz, aqui em casa?

De seguida introduzem-se as perguntas, do modelo geral, (44 e seguintes) adaptando-as às tarefas que os filhos fazem em casa.

Para as tarefas não manuais que os alunos fazem em casa (estudar, fazer trabalhos de casa) utilizam-se as perguntas do modelo geral, com as adaptações necessários, e seguindo a sequência aí indicada.

Assim, a entrevista prossegue com a seguinte pergunta (correspondente à 44 do modelo geral, adaptada).

- Quem ensinou o seu filho/filha a fazer as tarefas escolares (estudar e fazer os trabalhos de casa)?

Seguem-se as perguntas 45, 46...até 51 (inclusive) incluindo, também, a afirmação (adaptada) que, no modelo geral, precede a pergunta 53, continuando-se com as seguintes perguntas:

- E se o seu filho/filha não fizer as tarefas escolares, importa-se?

Se os Pais indicarem que se importam, pergunta-se:

- O que é que lhe diz/o que é que faz para ele/ela saber que deve fazer as tarefas escolares?

- E reage assim em relação a todas as tarefas escolares, quer seja estudar ou fazer os trabalhos de casa de Educação Musical e Educação Visual, quer seja estudar e fazer os trabalhos de casa de Inglês e Matemática?

- Mas costuma dar-lhe as razões porque ele/ela deve fazer as tarefas escolares, ou não?

- Porquê?

Se os pais indicarem que não se importam, pergunta-se:

- Porquê?

- E reage assim em relação a todas as tarefas escolares, quer seja estudar e fazer os trabalhos de casa de Educação Musical e Educação Visual, quer seja estudar e fazer os trabalhos de casa de Inglês e Matemática?

Se se verificar que os Pais reagem de forma diferente para as diferentes matérias, pergunta-se:

- Porquê?

- E já explicou ao seu filho/filha que ele/ela deve fazer todas as tarefas escolares; que ele/ela pode, para algumas matérias, fazer, ou não, as tarefas escolares; que ele/ela pode fazer as tarefas escolares das matérias que quiser (consoante o caso, utiliza-se na pergunta a alternativa ou alternativas correspondentes) ou deixou que ele/ela descobrisse isso por si só?

A entrevista prossegue, de seguida, com a pergunta 62 e seguintes, do modelo geral, mas adaptando-as às tarefas não manuais.

Em relação à forma de preenchimento do tempo livre, dos alunos, a entrevista segue o modelo geral, adaptando as perguntas, e fundamentando-as nas indicações dadas, pelos alunos, no questionário. No que diz respeito à leitura, introduzem-se das perguntas, do modelo geral, a partir da afirmação "O seu filho/filha, indicou no questionário, que preenche o tempo livre lendo" seguida da pergunta:

- É o Sr./Sr^a que diz ao seu filho/filha para ler ou é ele/ela que se lembra de o fazer?

Se os filhos lêem, sem que os Pais lhe mandem, continua-se com as perguntas 49, 50 e 51, do modelo geral.

Se forem os Pais a dizerem, aos filhos, para estes lerem, introduz-se a afirmação (adaptada à leitura) que, no modelo geral, precede a pergunta 53.

Em relação à leitura, as perguntas 52, 53, 54 e 55, do modelo geral, são substituídas pelas perguntas que se seguem:

- É o Sr/Sr^a que indica os livros que o seu filho/filha lê ou, é ele/ela que os escolhe?

Se os Pais indicarem que é o filho/filha quem escolhe os livros que lê, pergunta-se:

- Porque é que deixa que seja o/a... a escolher os livros que lê?

Se os Pais indicarem que são eles que escolhem os livros que o filho/filha lê, faz-se a afirmação "Então não deixa que seja o/a... a escolher os livros que quer ler" seguida de uma pausa, em que se espera a reacção dos pais, antes de introduzir as perguntas:

- Porque é que não deixa que seja o/a... a escolher os livros que lê?

- Que tipo de livros lhe indica?

"Então acha importante que ele/ela leia esse tipo de livros"

- Porquê?

- E se ele/ela ler outro tipo de livros, importa-se?

Se os Pais indicarem que não se importam, pergunta-se:

- E porque é que não se importa que o/a... leia outros livros, para além dos que lhe indica?

Se os Pais indicarem que se importam introduz-se a pergunta 56 do modelo geral, adaptando-a da seguinte forma:

- *O que é que lhe diz/o que é que faz para o seu filho/filha saber que só deve ler os livros que o Sr/Sr^a lhe indicou?*

Continua-se, com o modelo geral, excluindo as perguntas 58, 59, 60, e modificando a pergunta 68 para a forma: - Costuma marcar um certo período de tempo para o seu filho/filha ler os os livros que lhe indica ou que ele escolhe, ou deixa que ele/ela demore o tempo que precisar para os ler?

Se os alunos, cujos Pais se está a entrevistar, indicaram, no questionário, que preferem preencher o tempo livre com uma actividade manual, faz-se, neste caso, o conjunto de perguntas, do modelo geral, correspondente às tarefas manuais, mas introduzindo a afirmação: "O seu filho/filha indicou no questionário que preenche o tempo livre jogando futebol, fazendo ginástica, etc."

- É o Sr/Sr^a que diz ao seu filho/filha para jogar futebol/fazer ginástica, nos tempos livres, ou é ele/ela que se lembra de o fazer?

CAPÍTULO IV - 2ª Parte - Análise das Entrevistas dos Pais

1 - METODOLOGIA UTILIZADA NA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para obter os dados que nos permitam atingir os objectivos que queríamos atingir ao realizar as entrevistas aos Pais, no contexto pedagógico familiar, iremos fazer uma análise de conteúdo ao texto produzido por estes, como resposta às perguntas que formulamos .

Sendo a análise de conteúdo, como é definida por Berelson (1952) ⁶, uma técnica de investigação que permite uma descrição objectiva e sistemática do conteúdo de uma

comunicação, com ela é possível, tal como defende Fox (1980) ⁷, obter uma análise concreta do conteúdo e do tom transmitido por um conjunto de dados e fazer deduções em relação às intenções do emissor.

A análise de conteúdo, ao texto produzido pelos Pais, tem como "suporte" os pressupostos teóricos (instrumento conceptual) que fundamentam as perguntas da entrevista e é feita em função dos seguintes aspectos:

1 — Conhecer o D P F. Apartir deste conhecimento iremos determinar :

- a) - se o D P O está, ou não, embebido e o grau do seu embebedimento, no D P F - enquadramento externo (E_e);
- b) - se existe uma fronteira nítida entre estes dois discursos - classificação externa (C_e);
- c) - a natureza particularista/universalista do texto produzido pelos Pais quando explicam porque valorizam os conhecimentos, as tarefas e os princípios sociais do D P F.

O grau de embebedimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar é determinado da seguinte forma:

—Quando os conhecimentos e tarefas valorizadas pela escola (D P O) fazem parte do discurso e do quotidiano da família, como seja, por exemplo, a ajuda nas tarefas escolares, a leitura de livros e/ou jornais, a assistência a programas de informação e/ou divulgação científica e/ou cultural, utilizando esses assuntos, bem como os temas escolares, como temas de conversa familiar, dizemos que o D P O está muito embebido no D P F e, neste caso, o enquadramento externo é muito fraco (E_e^{--}).

—Quando os conhecimentos e tarefas valorizados pela escola (D P O) não fazem parte do quotidiano da família, verificando-se uma situação inversa à descrita na alínea anterior, dizemos que o D P O não está embebido no D P F e, neste caso, o enquadramento externo é muito forte (E_e^{++}).

—Quando se verificam situações intermédias, em relação às descritas anteriormente, dizemos que o D P O está, mais ou menos, embebido no D P F e, neste caso, o enquadramento externo será forte (E_e^{+}) ou fraco (E_e^{-}).

A existência de uma fronteira nítida, entre os dois discursos, (D P O e D P F) é determinada da seguinte forma:

—Quando, na família, se dá mais importância ao conhecimento académico/tarefas escolares do que ao conhecimento comum/tarefas manuais, dando ao conhecimento escolar um estatuto superior e privilegiado, dizemos que a fronteira entre os dois discursos é nítida e, neste caso, a classificação externa é forte (C_e^{++}).

—Quando, na família, não é atribuído ao conhecimento escolar um estatuto privilegiado e superior ao conhecimento comum, valorizando, igualmente, os dois tipos de discursos, verificando-se, portanto, uma situação inversa à descrita anteriormente, dizemos que não há uma fronteira nítida entre o D P O e o D P F e, neste caso, a classificação externa é fraca (C_e^{--}).

—Quando se verificam situações intermédias, em relação às descritas anteriormente, dizemos que a fronteira entre o D P O e o D P F é, mais ou menos, nítida e, neste caso, a classificação externa será forte (C_e^+) ou fraca (C_e^-).

→ A natureza particularista/universalista da realização contextual dos significados, por parte dos Pais, é obtida da seguinte forma:

—Quando, na produção do texto, os Pais, preferencialmente, "partem" da situação concreta e das suas características, para retirarem princípios gerais ou utilizam princípios gerais para explicar as situações e os acontecimentos em questão, dizemos que a realização contextual dos significados é independente do contexto, para significados universalistas e, neste caso, a orientação de codificação é elaborada (O^E).

—Quando, na produção do texto, os Pais, preferencialmente, referem as situações e os acontecimentos em termos das suas características imediatas, relacionadas com o contexto local em que aconteceram, interessando-se, principalmente, pelas características concretas da situação, dizemos que a realização contextual dos significados é dependente do contexto, para significados particularistas e, neste caso, a orientação de codificação é restrita (O^R).

2 — Conhecer a forma como os Pais transmitem os conhecimentos e as actividades do DI e como explicam as tarefas aos filhos .

Este conhecimento permitir-nos-á caracterizar as regras discursivas subjacentes à teoria de instrução que define a prática instrucional familiar (no nosso caso apenas nos referiremos à selecção, à ritmagem e aos critérios de avaliação).

As regras discursivas que caracterizam a prática instrucional foram obtidas da forma que a seguir demonstramos.

Em relação à selecção:

—Quando são os Pais (transmissores) a fazer a selecção dos conhecimentos/actividades, sem ter em consideração os filhos (aquisidores), dizemos que o enquadramento interno, em relação à selecção, é muito forte (E_i^{++}).

—Quando são os Pais (transmissores) a fazer a selecção dos conhecimentos/actividades, mas tendo em consideração os filhos (aquisidores), dizemos que o enquadramento interno, em relação à selecção, é forte (E_i^+).

—Quando são os filhos (aquisidores) a fazer a selecção de alguns conhecimentos/actividades, dizemos que o enquadramento interno, em relação à selecção, é fraco (E_i^-).

—Quando são os filhos (aquisidores) a fazer a selecção dos conhecimentos/actividades dizemos que o enquadramento interno, em relação à selecção, é muito fraco (E_i^{--}).

Em relação à ritmagem:

—Quando os Pais (transmissores) controlam o tempo de realização das tarefas, não tendo em consideração as características dos filhos (aquisidores), dizemos que o enquadramento interno, em relação à ritmagem, é muito forte (E_i^{++}).

—Quando os Pais (transmissores) controlam o tempo de realização das tarefas, tendo em consideração as características dos filhos (aquisidores), dizemos que o enquadramento interno, em relação à ritmagem, é forte (E_i^+).

—Quando os filhos (aquisidores) controlam o tempo de realização de algumas tarefas, dizemos que o enquadramento interno, em relação à ritmagem, é fraco (E_i^-).

—Quando os filhos (aquisidores) controlam o tempo de realização das tarefas, dizemos que o enquadramento interno, em relação à ritmagem, é muito fraco (E_i^{--}).

Em relação aos critérios de avaliação:

—Quando os Pais (transmissores) determinam a forma como os conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizadas, sem ter em consideração os filhos, (aquisidores) dizemos que o enquadramento interno, em relação aos critérios de avaliação, é muito forte (E_i^{++}).

—Quando os Pais (transmissores) determinam a forma como os conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizadas, tendo em consideração as características dos filhos, (aquisidores) dizemos que o enquadramento interno, em relação aos critérios de avaliação, é forte (E_i^{+}).

—Quando os filhos (aquisidores) determinam a forma como alguns conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizados, dizemos que o enquadramento interno, em relação aos critérios de avaliação, é fraco (E_i^{-}).

—Quando os filhos (aquisidores) determinam a forma como os conhecimentos/actividades devem ser apresentados/realizadas, dizemos que o enquadramento interno, em relação aos critérios de avaliação, é muito fraco (E_i^{--}).

3 — Conhecer a natureza posicional/interpessoal das relações de conduta social utilizadas pelos Pais quando transmitem os conhecimentos e explicam as tarefas aos filhos .

Este conhecimento permitir-nos-á caracterizar as regras hierárquicas subjacentes à (s) modalidade (s) de controlo social que define (m) a prática reguladora familiar .

As regras hierárquicas, que caracterizam a prática reguladora, foram obtidas da seguinte forma:

—Quando os Pais, (transmissores) nas suas relações de comunicação com os filhos, (aquisidores) utilizam, principalmente, modalidades de controlo de tipo imperativo, dizemos que o enquadramento interno, em relação às regras hierárquicas, é muito forte (E_i^{+++}).

—Quando os Pais, nas suas relações de comunicação com os filhos, utilizam modalidades de controlo posicional associadas a modalidades de controlo imperativo, dizemos que o enquadramento interno, em relação às regras hierárquicas, é forte (E_i^{++}).

—Quando os Pais, nas suas relações de comunicação com os filhos, utilizam, principalmente, modalidades de controlo posicional, dizemos que o enquadramento interno, em relação às regras hierárquicas, ainda que manifeste a hierarquia de relações de autoridade explícitas, como nas situações anteriores, é menos forte do que nestas (E_i^+).

—Quando os Pais, nas suas relações de comunicação com os filhos, utilizam modalidades de controlo posicional associadas a modalidades de controlo interpessoal, dizemos que o enquadramento interno, em relação às regras hierárquicas, é fraco (E_i^-).

—Quando os Pais, nas suas relações de comunicação com os filhos, utilizam, principalmente, modalidades de controlo interpessoal, dizemos que o enquadramento interno, em relação às regras hierárquicas, é muito fraco (E_i^{--}).

4 — Conhecer o grau de explicitação, por parte dos Pais, das regras discursivas e hierárquicas, que regulam o processo de transmissão/aquisição, no contexto pedagógico familiar.

O grau de explicitação das regras discursivas e das regras hierárquicas é determinado da seguinte forma:

—Quando os Pais dizem claramente, aos filhos, aquilo que esperam deles, quer seja em relação às regras discursivas, que regulam a prática instrucional, quer seja em relação às regras hierárquicas, que regulam a prática reguladora, dizemos que o processo de transmissão/aquisição, no contexto pedagógico familiar, é regulado por regras explícitas.

—Quando os Pais deixam que sejam os filhos, a perceber o que esperam deles, quer seja em relação às regras discursivas, que regulam a prática instrucional, quer seja em relação às regras hierárquicas, que regulam a prática reguladora, dizemos que o processo de transmissão/aquisição, no contexto pedagógico familiar, é regulado por regras implícitas.

5 — Conhecer o grau de isolamento entre os agentes envolvidos no processo de transmissão/aquisição .

O grau de isolamento entre os agentes envolvidos no processo de transmissão/aquisição é determinado da seguinte forma:

—Quando, na família, existe uma divisão de tarefas em função do sexo, da idade ou de qualquer outro atributo, os Pais, nas suas relações de comunicação com filhos, utilizam, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo imperativo e os filhos não participam nos temas de conversa familiar, dizemos que a fronteira entre os agentes envolvidos no processo de transmissão/aquisição é muito nítida e, neste caso, a classificação interna, em relação aos agentes, é muito forte (C_1^{++}).

—Quando, na família, não existe uma divisão de tarefas em função do sexo, da idade ou de qualquer outro atributo, os Pais nas suas relações de comunicação com filhos utilizam, preferencialmente, uma modalidades de controlo social de tipo inter-pessoal e os filhos participam nos temas de conversa familiar, dizemos que a fronteira entre os agentes envolvidos no processo de transmissão/aquisição é pouco nítida e, neste caso, a classificação interna, em relação aos agentes, é muito fraca (C_1^{-}).

—Quando se verificam situações intermédias, em relação às descritas anteriormente, dizemos que a fronteira entre os agentes envolvidos no processo de transmissão/aquisição é, mais ou menos, nítida e, neste caso, a classificação intrna, em relação aos agentes, será forte (C_1^{+}) ou fraca (C_1^{-}) .

6 — Conhecer o grau de isolamento entre os espaços de socialização do contexto pedagógico familiar .

O grau de isolamento entre os entre os espaços de socialização do contexto pedagógico familiar é determinado da seguinte forma:

—Quando, no contexto pedagógico familiar, existe um espaço próprio para fazer as coisas, por exemplo, para estudar e/ou fazer as tarefas escolares, dizemos que a fronteira entre os espaços é muito nítida e, neste caso, a classificação interna, em relação ao espaço, é muito forte (C_1^{++}).

—Quando, no contexto pedagógico familiar, não existe um espaço próprio para fazer as coisas, por exemplo, para estudar e/ou fazer as tarefas escolares, dizemos que a fronteira entre os espaços não é nítida e, neste caso, a classificação interna, em relação ao espaço, é muito fraca (C_i^-).

—Quando se verificam situações intermédias, em relação às descritas anteriormente, dizemos que a fronteira entre os espaços é, mais ou menos, nítida e, neste caso, a classificação interna, em relação ao espaço será forte (C_i^+) ou fraca (C_i^-).

Todas as entrevistas efectuadas foram registadas em gravação áudio e, posteriormente, transcritas. Na pilotagem do guião da entrevista constatámos, que a presença do gravador, inibia, um pouco, principalmente no começo, os entrevistados. No entanto, como a sua utilização era fundamental, para o registo dos dados, optámos por mantê-lo, utilizando-o após um período prévio de adaptação dos entrevistados, ao gravador. Para essa adaptação, desenvolvemos uma conversa informal, com os entrevistados, antes de iniciar a entrevista.

Nas entrevistas, deve ter-se em atenção que, nem as perguntas feitas aos Pais, nem a análise feita ao texto elaborado por estes, no contexto das mesmas, segue a ordem do instrumento conceptual/guião da entrevista. Isto deve-se ao facto de, por um lado, termos optado pela realização de entrevistas semi-estruturadas (pelas razões já apontadas) e por outro lado, termos tentado criar um ambiente, o mais informal possível, no decorrer da entrevista, para deixarmos os Pais falar com uma certa liberdade, por forma a que as perguntas surgissem naturalmente, conforme a conversa as proporcionasse, sem serem forçadas. A razão por que decidimos deixar as perguntas surgir naturalmente, ainda que não obedecendo à ordem prévia que tínhamos estabelecido, foi termos concluído, pela análise das entrevistas piloto, que os Pais falam muito pouco. Assim, acreditamos que, utilizando esta estratégia, os Pais possam falar mais facilmente, elaborando um texto mais completo, respondendo, menos, por monossílabos e falando mais fluentemente o que, tendo em atenção os nossos objectivos, era essencial.

2 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS A TER EM ATENÇÃO EM RELAÇÃO À ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

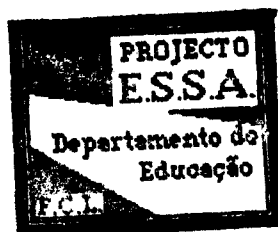
Um aspecto, extremamente importante, que deve ter-se em atenção, em relação às entrevistas, prende-se com a dificuldade que encontrámos em fazer a sua análise, em virtude da falta de diálogo dos Pais. Na verdade, os Pais dialogaram pouco connosco, tendo sido muito difícil obter a sua resposta às perguntas que lhe foram colocadas. A ausência de diálogo dos Pais, respondendo pouco às nossas perguntas e "furtando-se" a dizerem-nos como "dizem/fazem" no seu processo de transmissão, apesar da nossa insistência, através de perguntas variadas que procuravam, no entanto, determinar o mesmo aspecto, fez com que tivéssemos grandes dificuldades na análise das entrevistas e algumas dúvidas nas conclusões que apresentamos. Esta dificuldade, que já tinha sido prevista por nós, pois, já a tínhamos sentido na pilotagem do guião da entrevista, não conseguimos ultrapassá-la, apesar de termos tentado criar um ambiente, durante a entrevista, o mais informal possível, como já dissemos anteriormente.

Deve também notar-se, em relação às entrevistas, que apresentamos, apenas, alguns extractos (que nos pareceram poder ilustrar as nossas conclusões) e que as conclusões que apresentamos se fundamentam, não só nesses extractos, mas também noutros, que não apresentamos por razões de espaço. Deve salientar-se ainda, que as nossas conclusões, principalmente a nível da orientação de codificação dos Pais, se baseiam, também, na impressão geral com que ficamos a partir da entrevista. Sendo, necessariamente, uma impressão bastante subjectiva, consideramo-la, no entanto, extremamente importante, principalmente se, como neste caso, esta impressão geral é associada a dados mais objectivos retirados do discurso dos Pais. Esta impressão geral, ajuda-nos a interpretar situações em que os dados das entrevista, não sendo muito esclarecedores, nos deixam dúvidas.

É, também, importante referir que, em relação aos Pais que caracterizamos como tendo uma orientação de codificação restrita, não tivemos grandes dúvidas na determinação da sua orientação de codificação. Os Pais a quem atribuímos uma orientação de codificação restrita (O^R), deixaram, relativamente evidente, quer nas entrevistas, quer nas conversas preliminares

que tivemos com eles, que são, essencialmente, os aspectos concretos e imediatos das situações que privilegiam no seu discurso e que, raramente, retiram das situações princípios gerais ou, utilizam princípios gerais para explicar as situações. Pelo contrário, no caso dos Pais que caracterizamos como tendo uma orientação elaborada (O^E), tivemos bastantes dúvidas nessa caracterização. Em alguns casos, nem recorrendo à impressão geral com que ficamos da entrevista e das conversas preliminares conseguimos esclarecer essas dúvidas. Assim, decidimos referir a orientação de codificação desses Pais, em que tivemos grandes dúvidas, como (O^{E(-)}).

Deve também considerar-se, na análise das entrevistas, que, apesar de termos feito perguntas relacionadas com a transmissão/aquisição do conhecimento/tarefas escolares, para determinar a teoria de instrução familiar fomos atender, especialmente, ao processo de transmissão/aquisição do conhecimento comum/tarefas manuais, uma vez que, a grande maioria dos Pais, não domina e/ou não se assume como agente de transmissão do conhecimento/tarefas escolares.



3 - ANÁLISE DO TEXTO PRODUZIDO PELOS PAIS DO ALUNO A-5 NA ENTREVISTA QUE LHE FOI FEITA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR

3.1 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

Da análise da entrevista do pai, constatamos que, no seu discurso, estão presentes vários temas, que vão desde assuntos do trabalho, a aspectos relacionados com desporto, a escola do filho, assuntos da actualidade, local onde passar as férias etc.

O discurso do pai, permite-nos concluir, que o DPO está, relativamente, embebido no seu discurso e que ele se preocupa, fundamentalmente, com aspectos de ordem cognitiva, na aprendizagem do filho .

Os extractos que se seguem servem para ilustrar estas conclusões:

"Sobre trabalho...sobre férias..." (extracto 1)

"...se o trabalho corre bem...corre mal, há muito que fazer, não há muito que fazer...foi um dia bom..." (extracto 2)

"...se quero saber alguma coisa de futebol...ele é uma enciclopédia de desportos, não perde nada...relacionado com desportos...transacções de jogadores, inclusive...a nível internacional...a equipa que joga melhor...a que joga pior...arbitragens justas, injustas, essas coisas." (extracto 3)

"...o que fez, como decorreram as aulas, se tem problemas, como aliás já aconteceu...teve lá um problemzinho com os colegas...foi a mãe à escola...o comportamento dele..." (extracto 4)

"...o que der no telejornal, normalmente interessa tudo, o que se passa no estrangeiro, em Portugal..." (extracto 5)

"...curiosidade...estarmos mais ou menos ao corrente do que se passa...como é o caso (da guerra) do Golfo, foi seguido como o relato de futebol..." (extracto 6)

É interessante verificar que o pai tem uma atitude crítica e participante em relação ao ensino, em geral, e à escola do filho .

"...às reuniões da escola, vai-se lá, de vez em quando, ao Conselho Directivo, como é que a coisa vai ..." (extracto 7)

"...se dissermos que o insucesso escolar que é demasiado, tem que se lhe dar a volta..."
(extracto 8)

"Era boas instalações...bons monitores, bons professores." (extracto 9)

"...tem tudo um fundamento...por vezes chegam ao fim de um primeiro período com duas, três aulas de Inglês ou de Ciências...como é que podem chegar ao fim do ano...com a matéria toda dada. É impossível, portanto, isto tem tudo um princípio." (extracto 10)

"E depois o livro deste ano já não serve para o próximo ano, a matéria já é diferente"
(extracto 11)

"...como é que o sucesso escolar há-de funcionar, não pode...é condições que...faltam na escola...à tempos fizeram aí...uma reunião no ciclo, uma associação que querem fazer...uma Associação de Pais...claro, aquilo assim não pode funcionar..." (extracto 12)

Nos seus tempos livres, o pai faz poucas tarefas relacionadas com a sua profissão. Em casa, ele dedica-se, fundamentalmente, a tarefas não manuais. Lê livros/jornais, vê televisão e conversa com os amigos, no café .

"...faço (tarefas relacionadas com a profissão)...depende da disposição...mas todo o dia a trabalhar, quando se chaga...a casa a disposição é pouca." (extracto 13)

"...tudo se pudesse...é uma coisa que eu gosto muito, da televisão..." (extracto 14)

O pai conversa, em família, sobre o que lê nos jornais,(embora não o faça sobre o que lê nos livros) bem como sobre o que vê na televisão .

Vejamos os seguintes extractos:

"Normalmente com a família...ao jantar..." (extracto 15)

"Também sobre isso (também conversa, com o filho, sobre as notícias da televisão) naquilo que diz mais respeito ao miúdo, nas notícias que dizem mais respeito ao miúdo, pois concerteza que é com ele." (extracto 16)

"Claro isso que se lê no jornal...notícias...passou-se isto, passou-se aquilo ...barbaridades...comentamo-las depois." (extracto 17)

"...uma coisa que se vê, vem a propósito...uma notícia quando vem a propósito comenta-se." (extracto 18)

Do discurso do pai, transparece, que ele dá valor, essencialmente, à obediência e ao respeito, embora, em alguns extractos, pareça que ele, também, valoriza a responsabilidade .

"...pode ser uma questão...de respeito e um bocadinho de medo, que é normal, na idade dele." (extracto 19)

"...quando lhe eu mando fazer alguma coisa, faz...que seja contra a vontade ou que não seja, ele faz." (extracto 20)

"...pois concerteza...que me importo...obrigo..." (extracto 21)

"...não é necessário (mandar), quando vem, faz o trabalho dele, já sabe que tem que fazer aquilo...a partir daí..." (extracto 22)

"...se ele...aparecesse...com...negativas...tinha que tomar uma posição...nunca me trouxe uma negativa, quando vou à escola ou eu, ou a mãe, as informações são boas, fica ao critério dele..." (extracto 23)

Verifica-se também, do discurso do pai, que ele faz uma divisão de tarefas em função do sexo e da idade .

Os extractos que se seguem servem para ilustrar estas conclusões:

"...o António, coitadinho...tem doze anos." (extracto 24)

Em relação ao ensino das tarefas domésticas o pai diz:

"Isso é mais a mãe." (extracto 25)

O pai, no seu discurso, valoriza, preferencialmente, significados universalistas e independentes do contexto.

Ilustramos estas conclusões, essencialmente, com os extractos que se seguem:

"...o saber não ocupa lugar...é útil...mais tarde...se ele souber fazer não tem problemas, se não for neste emprego, é naquele...tem proveito disso." (extracto 26)

"... .É importante porque...muitas das vezes uma pessoa está a discutir...se ela tiver conhecimentos pode dar seguimento à discussão, se não tiver conhecimentos... .Nada feito..." (extracto 27)

Para além desta valorização, quer as referências que o pai faz, em relação ao ensino e à escola, (já apresentadas) quer o extracto que se segue, bem como os extractos 5 e 6 podem ser tomados como indicadores da sua orientação de codificação.

"...Aprende-se muita coisa...uma pessoa não tem conhecimento fica a saber .Se não fosse a televisão que é que...se sabia hoje do que se passa...em Portugal e na Europa, no Mundo." (extracto 28)

Assim, face às conclusões anteriores e dado que, geralmente, o pai utiliza princípios gerais para se referir às situações e/ou "retira", das situações descritas, princípios gerais, definimos a orientação de codificação do pai, como sendo elaborada - O^E.

As razões que o pai dá para justificar o facto de achar importante que o filho aprenda, a sua profissão, e faça tarefas por iniciativa própria, assim como as razões que encontra para justificar o facto de o filho fazer as tarefas escolares, sem ser preciso mandar-lhe, e de achar importante que ele leia, que a seguir se transcrevem, também, nos parecem indicadoras, de orientação de codificação elaborada .

"...eu tenho experiência...o meu filho mais velho desde a idade do António que me acompanha nas férias, sábados...hoje...anda no Centro de Formação Profissional, já é um bom marceneiro...foi um dos escolhidos...para.....fazer uma reciclagem ao Porto..." (extracto 29)

"...é muito importante que...tenham um princípio, que se habituem a ocupar o tempo e fazer qualquer coisa..." (extracto 30)

"...a vontade...a curiosidade dele, o gostar de saber..." (extracto 31)

"...se a gente não lesse era uma analfabeta...a poder de ler (com a expressão "a poder de ler", o pai quer dizer, lendo muito)...é que a gente consegue saber alguma coisa..." (extracto 32)

Ver, também, o extracto 59 (onde se transcrevem as razões que o pai dá como justificação para o facto de achar importante que o filho aprenda, quer Matemática, quer Trabalhos Manuais).

Como o pai tem uma escolarização inferior à do filho, não se assume como um agente directo de transmissão do conhecimento escolar .

"...agora ...começa a dar uma matéria que nós já não conhecemos." (extracto 33)

O discurso do pai, deixa transparecer, que ele legitima uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor, deixando que o filho aprenda por si mesmo, exigindo-lhe que faça bem feitas, somente, as tarefas que ele (pai) já sabe que o filho domina. Constatamos que o filho tem um controlo, bastante grande, sobre as regras que regulam o processo de transmissão. Apenas, no que se refere às perguntas que o filho lhe faz, o pai mostra que controla a selecção.

Ilustramos as conclusões anteriores com os extractos que se seguem.

Em relação à aprendizagem das tarefas, o pai diz o seguinte:

"Experimentando, curiosidade, às vezes eu explico-lhe, não é assim, é assim...é mais curiosidade dele, considero isso..." (extracto 34)

"...de verem, de experimentarem...é só com o decorrer do tempo...foi o caso do meu mais velho...hoje o que sabe é muito de ele me acompanhar." (extracto 35)

"...dou-lhe a resposta se souber...se eu acho que é conveniente responder..." (extracto 36)

O pai, não se importa que o filho faça tarefas por iniciativa própria e, também, não lhe manda fazer, nem tarefas domésticas, nem tarefas escolares. Deixa, para além disso, que seja o filho a escolher os livros que quer ler.

"Porque...me hei-de importar, (que o filho faça tarefas por iniciativa própria) não vejo a razão." (extracto 37)

"Não...isso não me diz respeito (geralmente não manda fazer tarefas domésticas) uma coisa desarrumada, uns chinelos que...vai por no sítio..." (extracto 38)

"É ele é (é o filho que escolhe os livros que lê)." (extracto 39)

À pergunta da entrevistadora - "E deixa o António ler qualquer tipo de livro que ele queira?", o pai responde:

"Deixava, qualquer um." (extracto 40)

Em relação à ritmagem, o pai diz o seguinte:

"...se lhe mando fazer...pois é o tempo que ele demorar." (extracto 41)

"...não faço caso disso, se fez depressa...se demora...não faço caso." (extracto 42)

"Não há regra sem excepção...mas, por norma, não." (extracto 43)

Em relação aos critérios de avaliação:

"...normalmente, quando lhe mando fazer qualquer coisa e vejo que ele tem capacidade para a fazer, não quero que..." (não quer que fique mal feita) (extracto 44)

Quando tentamos aclarar aquilo que o pai deixa implícito, na sua resposta, ele diz-nos que se o filho não fizer as tarefas bem feitas, torna a fazê-las, pois, ele vai corrigi-las .

"Torna a fazer" (extracto 45)

"Corrigir." (extracto 46)

Nas suas relações de comunicação com o filho o pai usa, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo posicional associada a alguns apelos de tipo inter-pessoal

"...nunca lhe mandei fazer fosse o que fosse, que ele não fizesse." (extracto 47)

"...a mãe é capaz de lhe tolerar certas coisas, eu já não lhas tolero..." (extracto 48)

"Ralho com ele...se for preciso também leva um bofetãozinho." (extracto 49)

"...dou-lhe exemplos eu não pude estudar...tive que emigrar...faço ver essas coisas...devem estudar, se tirarem um curso...é muito melhor..." (extracto 50)

"Digo:...filho, não é assim, é assim que deves fazer." (extracto 51)

Geralmente, o pai não torna explícitas, ao filho, as regras que regulam o seu processo de transmissão. Se exceptuarmos os critérios de avaliação, o pai, raramente, torna claro, ao filho, aquilo que espera dele .

Vejamos os seguintes extractos:

"Foi ele, é próprio dos da idade dele." (extracto 52)

"Bem, foi ele..." (extracto 53)

"... Ele é que sabe (quando e se deve estudar)..." (extracto 54)

"...os pais é o que lhe dizem: - tem que estudar se amanhã quiser...enfim...ter um emprego, uma formação...ele sabe isso (que deve estudar)." (extracto 55)

"...normalmente, eu, quando lhe mando fazer qualquer coisa, digo-lhe...como ele deve fazer." (extracto 56)

O pai valoriza o conhecimento académico, que acha indispensável para ter uma boa profissão. No entanto, valoriza, também, bastante, o trabalho manual. Encontramos justificação para estas conclusões, não só pela forma como o pai valoriza a profissão que o filho mais velho

está a tirar, (extracto 29) mas também pelo facto de considerar, igualmente importante, todo o conhecimento escolar, quer se trate de Matemática ou de Trabalhos Manuais .

"Se é tudo relacionado com os estudos, pois concerteza." (extracto 57)

"...está mais ou menos uma matéria relacionada uma com a outra." (extracto 58)

"...na devida altura...quando tiver idade...é mais fácil ter opção por isto ou por aquilo."
(extracto 59)

O pai, que não se preocupa com o tempo que o filho gasta nas tarefas escolares, nunca lho disse explicitamente e, também, não costuma ir inspeccionar se o filho as fez .

Vejamos os seguintes extractos:

"Não, isso não." (extracto 60)

"Por norma, não vou." (extracto 61)

O pai conversa, em família, como já referimos anteriormente, sobre vários temas. No entanto, especificamente com o filho, geralmente, não discute problemas do trabalho como podemos constatar pelo extracto que se segue. A razão pela qual o pai não conversa, especificamente com o filho, sobre este assunto, transmite-a no extracto 24.

"...não, isso normalmente não." (extracto 62)

O pai, embora trabalhador manual, é um trabalhador manual especializado por conta própria e tem, por isso mesmo, que gerir, na sua vida profissional, alguns recursos materiais e humanos, tendo também acesso a contextos diversificados. Para além disso, ele lê, bastante, principalmente jornais. Estas circunstâncias podem servir para justificar o seu acesso a uma orientação de codificação elaborada.

3.2 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

Da análise da entrevista da mãe constatamos que ela conversa muito com o filho discutindo, com ele, todos os assuntos que ele solicite, ainda que, sejam assuntos, que ela não domina e, por isso, tenha que se informar, primeiramente .

O discurso da mãe, permite-nos concluir, que o DPO está bastante embebido no seu discurso e que ela se preocupa, fundamentalmente, com aspectos de ordem cognitiva na aprendizagem do filho .

Os extractos que se seguem servem para ilustrar estas conclusões:

"...converso muito com ele...tento saber como decorreu o dia...fiz testes...saber se lhe correram bem...como...passou o dia nas aulas." (extracto 1)

"...ele é o meu companheiro e a gente conversa..." (extracto 2)

"...gosto de saber se ele teve problemas (na escola), se correu bem, se correu mal (os testes de avaliação que o filho vai fazendo ao longo do ano escolar)...para eu poder chamar a atenção, de alguma maneira..." (extracto 3)

Nos seus tempos livres, embora execute tarefas manuais, a mãe dedica-se, fundamentalmente, a tarefas não manuais. Lê livros/jornais e vê televisão .

"...do telejornal comento conforme o que vou vendo...Nas telenovelas...vejo aquilo como estando a ver um filme...não vivo aquilo...não é a vida real..." (extracto 4)

"...faço-lhe ver que...não é a vida real...é uma passagem que estão a filmar...digo-lhe... - vês filho! o Brasil mostra aquilo mas não mostra o verdadeiro...aquilo é só a vida dos ricos...não mostra os pobres... .No telejornal...comentamos aquelas misérias que se vêem...qualquer coisa que acontece..." (extracto 5)

"...gosto de ver o telejornal...gosto das informações...de saber como...anda o Mundo...gostei sempre de estar ao par do que se passa..." (extracto 6)

"...converso...tenho...aquele livro "Esta Terra Magnífica"...eu e o António lemos, comentamos...como foi antigamente, como é agora..." (extracto 7)

"Nos jornais eu procuro...mais as notícias...a informação. Num livro...eu gosto de ler um livro que seja...mais ligado à realidade...à evolução..." (extracto 8)

Do discurso da mãe, constatamos que, embora ela valorize a obediência, também dá valor à responsabilidade e à cooperação.

Os extractos que se seguem servem para ilustrar estas conclusões:

"...onde vais? "vou para a rua" não senhor, não vais para a rua...fizesses aquilo que a mãe mandou." (extracto 9)

"...queres ver os bonecos? vê! mas...quero o quarto arrumado..." (extracto 10)

"...outro dia saiu depois de jantar...- às nove estás aqui, já sabes!...entrou às nove e um quarto .Para o outro dia:"mãe, vou para a rua" - ainda não vais...ainda é cedo "já são horas de ir..."- não! deixas passar um quarto de hora-agora podes ir, às nove estás em casa, quanto mais tarde vieres faço-te igual, nem que só passem cinco minutos." (extracto 11)

"...ele perguntou "...porque é que não me deixa ir?. Depois só estou um bocadinho na rua" - sabes porque vais um quarto de hora mais tarde?. Ontem a que horas vieste?..." (extracto 12)

Ver também os extractos 20 e 21 (onde podemos constatar a valorização que a mãe dá à cooperação e à responsabilidade, respectivamente).

Do discurso da mãe, podemos constatar, que as tarefas que ela manda executar, ao filho, não são seleccionadas em função do sexo .

"...sendo homens...deviam fazer tudo, saber...fazer as coisas... - mãe, quero aquelas calças... - não as passei a ferro...vai tu a passá-las...e deixo ir a passá-las...não me importo, gosto que ele saiba fazer..." (extracto 13)

"...eu digo-lhe...tudo o que uma mulher...que eu posso fazer em casa...vós também podeis fazer..." (extracto 14)

A mãe, no seu discurso, utiliza, preferencialmente, significados universalistas e independentes do contexto, utilizando princípios gerais para explicar as situações e/ou "retirando", das situações descritas, princípios gerais com que procura orientar a aprendizagem do filho. Face as estas conclusões definimos a orientação de codificação da mãe como sendo uma orientação elaborada - O^E.

Ilustramos estas conclusões, essencialmente, com os extractos que se seguem.

"...eu estou sempre ao par (ao corrente) daquilo que se passa...gosto de ouvi-lo a ele e depois, conforme...então eu vejo o que é que eu posso fazer." (extracto 15)

"...gosto que ele leia a História de Portugal...aventuras dos miúdos...baseado no corpo humano...A Sida, para as crianças saberem o que é a Sida. ...género que é baseado na realidade...tal como eu...sempre tive interesse por essas coisas, gosto que ele saiba o que é...compro...livros que, realmente,...aprendam alguma coisa com eles...que...eu não tive na

minha infância...por eu não saber nada de nada, quando eu era criança...gosto que eles hoje saibam." (extracto 16)

"...eu gosto que ele compreenda o que está bem e o que está mal...as misérias que há pelo mundo...guerras...mártires de Timor...eu...digo - vês filho...o Mundo está mal, as pessoas querem-se mal umas às outras...que ele veja...que não se deve ser assim...talvez eles amanhã construam um Mundo melhor que nós...talvez os meus filhos ou os meus netos possam...ter um mundo melhor...eu queria que ele compreendesse e...tento fazer ver ao miúdo." (extracto 17)

"...quero que ele saiba...aquilo que existiu e que existe...gosto que o miúdo esteja ao par daquilo que se passa..." (extracto 18)

"...ele sabe...não pode sair p`ras aulas sem fazer a cama...já é um compromisso que...tem...é um dever que tem ali para fazer..." (extracto 19)

As razões que a mãe dá para justificar o facto de achar importante que o filho aprenda a fazer tarefas domésticas, assim como, as razões que encontra para justificar o facto de o filho fazer as tarefas escolares, sem ser preciso mandar-lhe, e de achar importante que ele leia, que a seguir se transcrevem, podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação.

"...digo sempre aos...filhos...saber isso (as tarefas domésticas) não vos ocupa lugar...têm a vossa casa...as vossas mulheres têm os empregos, o que chegar a casa primeiro...faz o almoço...faz acama...ajudais-vos um ao outro..." (extracto 20)

"...sabe que tem que fazer...é uma criança que assume...sabe que os professores lhe mandam fazer os deveres...ele assume essas responsabilidades..." (extracto 21)

"...a leitura é um meio de expressão muito grande...é muito importante na vida de uma pessoa...uma pessoa que lê muito...tem muita instrução...eu gostava que...ele se interessasse pelas leituras...para ter uma certa cultura..." (extracto 22)

Nas suas relações de comunicação com o filho a mãe usa, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo inter-pessoal associada a controlo de tipo posicional .

Vejamos os seguintes extractos:

"...faço-lhe ver o motivo porque ele não pode ler aquele livro..." (extracto 23)

"...se há algum problema...algum problema na escola...falo com ele...se realmente foi aquilo...qualquer problema que o miúdo me diz..." (extracto 24)

"...eu faço-lhe ver: - filho, tens que fazer os deveres, se o senhor professor te marca isto, é porque tens que fazer isto...faz falta saberes fazer isto." (extracto 25)

"...deixo fazer à maneira dele...digo-lhe porque motivo...não fica bem, fica melhor como eu quero...ficam as coisas mais bem feitas e...o tempo é o mesmo." (extracto 26)

"...tinha que me sentar ao pé dele e obrigá-lo...a fazer, mesmo contra a vontade dele...fazer as coisas e a ler alto...obrigar a fazer nem que fosse à força." (extracto 27)

A mãe, geralmente, torna explícitas, ao filho, as regras que regulam o seu processo de transmissão.

Vejamos o extracto que se segue:

"A todos os meus filhos...quando quiseres saber qualquer coisa, vós perguntai-me, que eu, conforme aquilo que souber, respondo..." (extracto 28)

Vejamos, também, os extractos 29 e 30 em que a mãe explicita os critérios de avaliação.

"Explico...para estrelar ovos...põe a frigideira no lume...deita-se...um bocadinho de manteiga, uma colherinha, partes o ovo com muito cuidado, pões o fogão no mínimo..." (extracto 29)

"...primeiro é o lençol...dás-lhe assim uns nós nas pontas para o lençol de baixo não fugir, pões o cobertor e depois viras assim o lençol..." (extracto 30)

O discurso da mãe, deixa transparecer, que ela legitima uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor.

A mãe deixa que seja o filho a controlar a ritmagem e, embora seja ela a controlar a selecção, fá-lo, sempre, tendo em atenção os atributos do filho. Quanto aos critérios de avaliação, a mãe dá importância ao texto que ela considera correcto.

Ilustramos estas conclusões com os extractos que se seguem.

Em relação à selecção:

"...Tenho ali um livro...ele lá vai e depois procura..." (extracto 31)

"...às vezes proporcionam-se conversas..." (extracto 32)

"Conforme aquilo que ele me dissesse...respondia-lhe de acordo..." (extracto 33)

"...claro que poupava aquelas palavras...mas eu respondia-lhe, nunca menti...nunca tentei dizer uma coisa por outra..." (extracto 34)

"...ele às vezes diz: "...queria este livro..." eu vou ver como é o livro...Comprei-lhe um livro...baseado no corpo humano, tento dar assim esses livros. Sei que ele gosta... "que bom...eu até ando a dar isso nas Ciências..." tento dar-lhe...esses livros que vejo que ele tem interesse neles e que lhe dão uma instrução..." (extracto 35)

"...um livro...a droga... - onde foste buscar este livro? "...estou a ler e estou a gostar"...deixei-o ler...eu já tinha lido...é...um bocadinho chocante para a idade dele...disse: - este livro não sei se será muito próprio para a tua idade, estas coisas realmente existem, é a realidade... "mas eu gosto de ler e gosto de saber..." deixei-o ler. Mas...certas leituras que acho que não deve ler, não lhas deixo ler...um livro que...eu veja que não é para ele, não lho deixo ler." (extracto 36)

Em relação à ritmagem:

"...não lhe marco tempo...aos Sábados ele tem que fazer limpeza ao quarto, a mim tanto me dá que o faça às dez, como às onze, como ao meio-dia, não o deixo ir para a rua sem arrumar o quarto, de resto, se quer ver os bonecos, deixo ver." (extracto 37)

"...ponho-lho no quarto ele...lê aos bocadinhos, quando lhe apetece..." (extracto 38)

"...eu não lhe marco horas nem tempo para nada." (extracto 39)

Em relação aos critérios de avaliação verificamos que, inicialmente, a mãe deixa que o filho faça as tarefas como ele quer (extracto 40) mas, depois, se elas não ficam de acordo com o texto que ela explicitou, obriga-o a fazê-las de novo (extracto 41).

Vejamos os seguintes extractos:

"...eu deixo fazer da maneira que ele quer..." (extracto 40)

"...se...faz a cama mal, faço-lha desfazer e volta a fazê-la..." (extracto 41)

A mãe tem um comportamento diferente, no que diz respeito à explicitação das regras, quando se trata de tarefas escolares ou de tarefas domésticas. O controlo que a mãe deixa, ao filho, no processo de aquisição, também é diferente, consoante se trata de tarefas escolares ou de tarefas domésticas. Este diferente comportamento da mãe é derivado, na nossa perspectiva, do facto de ela atribuir uma grande valorização ao conhecimento escolar.

Vejam os seguintes extractos:

"...ele é que sabe o que tem que fazer...faz os deveres e depois...: "já fiz os deveres" - mostra cá a ver o que é que estás para aí a fazer!...vejo que realmente ele fez, se estão bem ou mal, não sei...mas pelo menos quero que mostre, quero saber se fez ou não...de resto, eu não sei ensinar nada." (extracto 42)

"...não marco tempo nenhum, ele está lá em cima no quarto o tempo que precisar." (extracto 43)

"Não, eu nunca lhe digo, ele chega a casa e diz:"vou para cima, para o quarto, que tenho deveres"...vai fazer e depois mostra." (extracto 44)

"...ele chega a casa e faz...ele é que diz..."vou para cima e vou fazer os deveres..." é ele que toma a iniciativa de ir fazer os deveres...ele sabe...que quando estão a estudar, eu nunca os incomodo...eu não incomodo os meus filhos, logo que estejam a estudar..." (extracto 45)

"...um livro que lhe quero apresentar...que gostava que ele lesse, digo-lhe...: - tenho aqui este livro...gostava que o começasses a ler, ias a ver que interessante é...ele diz-me logo:"baseado no quê?"...eu então tento assim...: - mas gostava que o lesse!...ele então tenta lê-lo ...se não gostar, diz:"não gosto" pronto, tudo bem." (extracto 46)

A mãe valoriza, igualmente, todo o conhecimento escolar. Vejam os seguintes extractos:

"O trabalho de Matemática para mim é igual, se a professora de Trabalhos Manuais lhe manda fazer...é para fazer também, eu considero um Trabalho como a lição de História, como a lição de Matemática." (extracto 47)

"...Trabalhos Manuais...gosto que eles se interessem por estas coisas (de Trabalhos Manuais) e que saibam fazer..." (extracto 48)

A mãe, embora doméstica, e, apenas, com a 4ª classe, lê bastante, quer livros, quer jornais e vê muitos programas de informação/divulgação cultural/científica. Estas circunstâncias podem servir para justificar o seu acesso a uma orientação de codificação elaborada.

3.3 - MODALIDADE DE CÓDIGO DE TRANSMISSÃO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

Da análise da entrevista do pai, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados universalistas - orientação elaborada (O^E);
- discurso pedagógico oficial relativamente embebido no discurso pedagógico do pai - enquadramento externo fraco (E_e^-);
- fronteira relativamente nítida entre os dois discursos - classificação externa forte (C_e^+);
- prática pedagógica regulada por regras implícitas e caracterizada por uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor - em que a selecção e a ritmagem são definidas por valores de enquadramento fracos (E_i^-) e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento fortes (E_i^+) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são explícitas - as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento fortes (E_i^+);
- fronteira nítida entre os agentes de socialização (pai/filho) - classificação interna forte (C_i^+).

Da análise da entrevista da mãe, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados universalistas - orientação elaborada (O^E);
- discurso pedagógico oficial bastante embebido no discurso pedagógico da mãe - enquadramento externo muito fraco (E_e^{--});
- fronteira muito nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada por regras explícitas e caracterizada por uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor - em que a selecção e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento fortes (E_i^+) e a ritmagem é

definida por valores de enquadramento fracos (E_i^-) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder estão implícitas - em que as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento fracos (E_i^-);

— fronteira nítida entre os agentes de socialização (mãe/filho) - classificação interna muito forte (C_i^+).

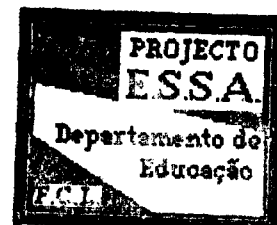
— Verificamos também, quer através da entrevista, quer recorrendo aos questionários, que a classificação interna, em relação aos espaços de socialização, na família, é muito forte (C_i^{++}). Este aluno tem, em casa, condições de silêncio e acesso a recursos materiais e humanos que lhe permitem tirar as dúvidas e resolver as dificuldades surgidas durante o estudo.

Assim, podemos concluir, que este aluno tem acesso, no contexto pedagógico familiar, não só a conhecimento relacionado com o dia-a-dia, mas também a conhecimento académico, aprendendo a valorizar, principalmente através do discurso da mãe, o segundo em relação ao primeiro. Para além disso, aprende também, preferencialmente, a valorizar a cooperação e a responsabilidade. A prática pedagógica, neste contexto, permite-lhe adquirir uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos relativamente fracos. Dada a natureza universalista dos significados do pai e da mãe tem, também, acesso, não só a conhecimentos concretos, mas também a princípios gerais que lhe facilitarão o desenvolvimento de uma orientação elaborada, idêntica à da escola, e de capacidades de elevado nível de abstracção, quer de nível cognitivo, quer de nível sócio-afectivo.

Nesta perspectiva, este aluno, na família, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF) e a orientação elaborada dos Pais, as regras de reconhecimento que lhe permitam, não só reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPF, mas também reconhecer a especificidade de um contexto que exige a capacidade de utilizar conhecimentos para resolver novas situações. Atendendo a que o enquadramento entre os dois discursos (DPO e DPF) é bastante fraco,

principalmente no que diz respeito ao discurso pedagógico da mãe, terá, também, possibilidade de adquirir as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO.

4 - ANÁLISE DO TEXTO PRODUZIDO PELOS PAIS DA ALUNA A-12 NA ENTREVISTA QUE LHE FOI FEITA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR



4.1 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

Do discurso do pai, fazem parte, essencialmente, assuntos que têm a ver com a vida do dia-a-dia, ou seja, assuntos relacionados com o trabalho diário e a sobrevivência da família. Verificamos também que, apesar de o pai se preocupar com os estudos da filha, interessando-se pela forma como lhe correu o dia na escola e preocupando-se em saber se ela aprendeu ou não, os aspectos cognitivos da aprendizagem estão muito pouco presentes no seu discurso .

Vejamos os seguintes extractos:

"Do trabalho...da vida...dos filhos...se vão bem se não vão bem, é só isso..." (extracto 1)

"Do trabalho...se corre bem...às vezes corre mal...se uma pessoa vem cansada..." (extracto 2)

"...coisas aqui de casa...do que falta...é preciso isto para um, amanhã para outro..." (extracto 3)

"...o comportamento dela se precisa de alguma coisa..." (extracto 4)

O pai indica, no seu discurso, que os temas de conversa familiar são partilhados por todos.

Vejamos os extractos que se seguem:

"...é todos, geralmente é todos..." (extracto 5)

"Sobre o trabalho, também é todos...quando estamos a almoçar...a jantar..." (extracto 6)

O pai, no seu discurso, utiliza, preferencialmente, significados particularistas e dependentes do contexto, interessando-se, essencialmente, pelos aspectos concretos e imediatos de uma dada situação. Face as estas conclusões, definimos a orientação de codificação do pai como restrita - O^R.

Ilustramos estas conclusões com alguns dos extractos que se seguem .

As razões que o pai dá para justificar o facto de, em família, conversarem, essencialmente, sobre assuntos do trabalho e da escola da filha, que a seguir se transcrevem, e que mostram que ele privilegia o concreto e imediato, podem ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"...passam-se cá em casa tem que ser ao que dou mais importância...à família..."
(extracto 7)

"...são coisas que aparecem...é preciso tratar bem dos garotos..." (extracto 8)

"...ela é que anda a estudar, é preciso dar mais atenção a ela..." (extracto 9)

Em casa, nos tempos livres, o pai executa, fundamentalmente, tarefas manuais, relacionadas com o seu trabalho. Não lê livros/jornais e, embora veja televisão, não presta atenção aos programas de divulgação/informação cultural/científica.

"Pinto a casa....pôr mosaicos...tacos, o que calha, o que é preciso fazer..." (extracto 10)

Dos programas de televisão, o pai interessa-se, principalmente, pelas notícias do telejornal e por filmes de cow-boys.

Sobre o que vê no telejornal, o pai diz, que costumam conversar em família. No entanto, não discute, directamente, com os filhos, esses assuntos. Eles estão presentes e ouvem a conversa .

Vejamos os seguintes extractos:

"costumo...quando ouço essas más notícias...uns que matam, que assassinam..."
(extracto 11)

"Falamos todos, é igual...aqui não escondemos nada a ninguém..." (extracto 12)

"...quer dizer, falo com a mulher...mas se os filhos estão em casa...não tenho nada que esconder..." (extracto 13)

A resposta que o pai dá quando lhe pedimos para nos dizer porque lhe interessa o telejornal, mais do que qualquer outro programa, pode, também, ser tomada como indicador da sua orientação de codificação .

"Sei lá...não me despertam tanto interesse" (extracto 14)

Do discurso do pai, podemos concluir, que ele legitima uma diferenciação de papéis em função do sexo .

O pai não ensina, a filha, a fazer tarefas relacionadas com o seu trabalho.

"Não" (extracto 15)

As razões que o pai dá para justificar o facto de não ensinar, à filha, tarefas relacionadas com o seu trabalho, que a seguir transcrevemos, podem, também, ser tomadas, quer como indicadoras da sua orientação de codificação, quer como um indicadoras da ausência de aspectos cognitivos da aprendizagem, no seu discurso .

"...então uma pessoa que trabalha (o pai refere-se a trabalho manual) tem alguma coisa que ensinar aos filhos?!...que vá aprender alguma arte melhor e mais nada..." (extracto 16)

Segundo o pai, é a mãe que ensina, a filha, a fazer tarefas domésticas. A sua resposta elucida-nos quanto à diferenciação, de papéis, em função do sexo .

Vejamos o extracto que se segue:

"Isso pertence mais à mãe" (extracto 17)

Verificamos, também, através do discurso do pai, que ele dá importância, não só à obediência, mas também à cooperação e à interajuda .

Os extractos que se seguem servem para ilustrar estas conclusões .

Vejamos a forma como o pai reage quando a filha não faz as tarefas domésticas que lhe manda fazer:

" uma pessoa se calha (se acontece) dizer-lhe que é aquilo, tem que ser aquilo..."
(extracto 18)

"Pois...digo que tem obrigação de ajudar a mãe...por todos até nem custa nada...."
(extracto 19)

Nas suas relações de comunicação com a filha o pai utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo inter-pessoal associada a modalidades de tipo posicional.

Os extractos que se seguem ilustram a forma como o pai reage quando a filha não faz as tarefas segundo a forma como ele mandou:

"...fico aborrecido...digo-lhe:-olha que não é assim...tem que ser assim..." (extracto 20)

"Quer dizer, não é vá chatear-me, digo-lhe: - porque é que não fizeste isto e assim...não é que me vá chatear..." (extracto 21)

"...ela só me diz: - esqueci-me...lá arranja uma desculpa..." (extracto 22)

"...tirava-lhos (os livros que o pai acha que a filha não deve ler)..." (extracto 23)

O pai confere maior importância e estatuto ao conhecimento da escola, do que ao conhecimento comum. O seu discurso, quando se trata de aspectos relacionados com as tarefas escolares, ilustrado nos extractos que se seguem, serve para justificar esta conclusão.

Vejamos os seguintes extractos:

"Ela é que sabe...se estudar, o bem é p`ra ela se não estuda só é mal..." (extracto 24)

"...amanhã pode ser alguém estudando...se não estudar..." (o pai deixa implícitas as consequências que advêm, para a filha, do facto de ela não estudar) (extracto 25)

Tal como podemos constatar no extracto 25, a análise da entrevista do pai permite-nos concluir que, geralmente, as razões e/ou os procedimentos ficam implícitos no seu discurso.

A não explicitação das razões e/ou procedimentos, pode, também, ser tomada como um indicador da orientação restrita do pai.

As razões que o pai dá para justificar o facto de exigir que a filha faça as tarefas como lhe mandam e não como ela quer, podem ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação:

"Porque sabemos que é assim, não é?...sabemos que é assim e gostamos mais assim..." (extracto 26)

As razões expressas nos extratos 26 (onde o pai justifica o facto de a filha não se lembrar de fazer as tarefas domésticas) e 27 (onde justifica o facto de lhas ensinarem a fazer) podem, também, ser tomados como indicadores da sua orientação de codificação:

"...isso agora já não sei ...lá se esquece ou assim...sei lá..." (extracto 27)

"...se não a ensinarem de pequena, depois de grande também não sabe fazer nada, digo eu...acho que é mais um acto de ajuda para a mãe..." (extracto 28)

O pai não domina o conhecimento escolar e, talvez, por isso mesmo, valoriza igualmente todo o conhecimento da escola .

"...acho que tem que se portar bem...de tudo o que lá está (na escola)..." (extracto 29)

Como o pai não funciona como agente directo de transmissão do discurso/tarefas escolares, tem uma escolarização inferior à filha, deixa essa responsabilidade para os professores. Vejamos o extracto que se segue:

"Teve professores p`ra lhe ensinarem concerteza...ela sozinha não ia a aprender..."
(extracto 30)

Uma vez que o pai não funciona como agente directo de transmissão do conhecimento académico/tarefas escolares, para determinarmos a sua teoria de instrução, iremos recorrer à forma como ele transmite o conhecimento comum/tarefas manuais .

Da análise do discurso do pai concluímos que ele legitima uma teoria de instrução centrada no transmissor. Ele explica à filha como deve fazer as coisas e diz-he, claramente, aquilo que espera dela. O controlo do pai em relação à selecção e aos critérios de avaliação, é bastante forte. Em relação à ritmagem, dentro de determinados limites, o pai deixa algum controlo à filha, não se importando, dentro dos limites que ele lhe deu, com o tempo que ela leva a fazer as tarefas .

"Digo-lhe...faz isto e é assim e assim..." (extracto 31)

"...deves fazer assim e assim, para ficar bem limpo, com um bocadinho de "forza"..."
(extracto 32)

Vejamos, por exemplo, a forma como o pai torna explícito, à filha, aquilo que espera dela, em relação à tarefa "fazer o almoço" .

"Também lhe disse...às vezes atrasava-se um bocadito, ou isso...disse-lhe : - tens que estar com o almoço pronto e à hora, tem que ser..." (extracto 33)

O pai admite que, geralmente, as tarefas que a filha deve fazer, não são seleccionadas por ela, admitindo também, que só lhe responde a determinadas perguntas (extracto 35)

Vejamos os seguintes extractos:

"Uma pessoa tem que lhe dizer...faz isto, faz aquilo...conforme o que for preciso..."
(extracto 34)

"Desde que seja relacionado com os estudos ou colegas, ou assim...conforme o que for..." (o pai só responde às perguntas que tenham a ver com aspectos da escola, dos colegas, ou assuntos semelhantes, sobre outros assuntos, o pai deixa implícito, que não responde) (extracto 35)

Em relação aos livros que a filha lê, o pai orienta-a para as leituras que ele acha mais importantes:

"...vai à Biblioteca...eu...digo, por exemplo...livros que têm mais interesse, que expliquem mais do que...essa bonecada...não sei para que é isso..." (extracto 36)

No que diz respeito à ritmagem:

"...dentro do tempo que ela tem que as faça (as tarefas)..." (extracto 37)

"...desde que esteja à hora...tanto me interessa..." (extracto 38)

Em relação aos critérios de avaliação:

"...é como ...lhe ensinamos" (extracto 39)

Como podemos verificar, através do extracto anterior, o pai exige que a filha faça as tarefas como lhe ensinaram .

4.2 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

Do discurso da mãe, fazem parte, essencialmente, assuntos que têm a ver com a vida do dia-a-dia, ou seja, assuntos relacionados com o trabalho diário e a sobrevivência da família. Constatamos, também, do seu discurso, que a mãe se preocupa com os estudos da filha, interessando-se pela forma como lhe correu o dia na escola e preocupando-se em saber se ela aprendeu, ou não. Verificamos, ainda, que os aspectos cognitivos da aprendizagem, embora presentes no seu discurso, não são a sua preocupação dominante .

"...do trabalho...trabalhar mais um bocadinho...a gente não chega a nada...não chega para comer..." (extracto 1)

"Costumo procurar-lhe se vai bem...se os professores explicam, como são as notas dela, se ela se porta bem..." (extracto 2)

Dos programas de televisão, interessa-se, principalmente, pelo telejornal .

"...ouve-se no telejornal...a gente...tenta explicar-lhe o que...viu na televisão ou o que ...ouve aqui e além." (extracto 3)

"Estas notícias...que se dão lá fora, estas guerras e estas crianças em Angola e essas coisas..." (extracto 4)

A mãe, no seu discurso, utiliza significados relativamente universalistas e independentes do contexto, retirando, das situações descritas, princípios gerais. Face as estas conclusões, definimos a orientação de codificação da mãe como elaborada.

Sobre o que vê no telejornal, a mãe costuma conversar, com os filhos. Os extractos que se seguem podem ser tomados como indicadores da sua orientação de codificação .

"...quando vejo essas crianças...pobres...costumo falar com os meus filhos que muitas das vezes estragam comida e dizem:"...não quero porque está duro"...deitam fora..."não quero...porque não gosto..." eu digo-lhe - ...vós não gostais, botais para o lixo...olhai estas crianças...o que vós estragais davam-lhe a vida...é isso o mais importante para nós...conversar com eles, para que eles compreendam." (extracto 5)

"Com todos eles, mesmo até já com o pequeno...tento falar com eles que é para ... verem que realmente...muita comida que às vezes se estraga...eles lá (crianças com fome que ela vê através da televisão) dariam a vida por essa comida." (extracto 6)

As razões que a mãe dá para justificar porque é que, em família, conversam sobre o trabalho e sobre a escola podem,também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"...a gente na vida...pois...é no que se fala é só no trabalho para a gente poder viver bem." (extracto 7)

"...porque...eu sou de família pobre, nunca tive...possibilidades de estudar...queria que eles fossem um bocadinho à frente já que eu não fui..." (extracto 8)

Do discurso da mãe, podemos concluir, que, embora dê importância à obediência, ela valoriza, essencialmente, a cooperação e a responsabilidade .

"...quando eu digo que não devem fazer, eles não voltam a fazer..." (extracto 9)

"...quando eu estou, dividimos o trabalho de meias..." (extracto 10)

"...o que ficou por fazer, tento eu fazê-lo...ela quando vier, continua." (extracto 11)

"...quando eu não estou em casa ...ela já sabe que tem que arrumar...ela faz as tarefas...já sabe o que tem a fazer." (extracto 12)

Verificamos também, através do seu discurso, que ela legitima uma diferenciação de papéis em função do sexo .

O marido não a ajuda a fazer as tarefas domésticas, facto a que ela não dá muita importância. Quanto à filha, ensina-a a fazê-las, pelas razões que apresentamos no extracto 14, que também nos elucidam quanto à divisão de tarefas, na família, em função do sexo .

Vejamos os extractos que se seguem:

"...nunca me ajudou, nem quando estou doente nunca ajuda..." (extracto 13)

"...se fosse...homem...não teria...importância, assim como é uma rapariga...para ser...boa dona de casa...tem que ir ensinada desde pequenina...como há muitas...querem lavar a camisa ao marido...não sabem..." (extracto 14)

Em casa, nos tempos livres, a mãe executa, fundamentalmente, tarefas manuais, não lê livros/jornais e vê pouca televisão .

"Prefiro fazer renda..." (extracto 15)

As razões que a mãe apresenta para justificar o facto de a filha ler (extracto 16) e fazer as tarefas escolares, sem que seja preciso mandar-lhe, (extractos 17 e 18) podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação:

"...acho eu que se importa de aprender umas histórias que vem nos livros...através de lerem...têm coisas...muito importantes e...têm respostas nos livros." (extracto 16)

"...ela anda com entusiasmo de estudar...não é preciso eu dizer-lhe que vá a estudar..." (extracto 17)

"...tentei explicar-lhe e avisá-la...eu...digo-lhe - ...eu se tivesse mais estudos...teria mais possibilidades de me colocar...tu agora...tens possibilidades de estudares, estuda...poderás te empregar numa coisa qualquer...pois os estudos valem muito." (extracto 18)

Nas suas relações de comunicação com a filha, a mãe utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo inter-pessoal. No entanto, quando se trata de aspectos relacionados com as tarefas escolares, a mãe reage de forma diferente, passando a utilizar modalidades de controlo social mais autoritárias.

Vejamos os seguintes extractos:

"...tento lhe procurar porque é que ela não...fez...ela...tenta-me dizer..." (extracto 19)

"...digo-lhe que...ainda é muito nova...não são bons...para ela...esses livros...tento explicar-lhe o motivo porque...ainda não são bons para ela ler." (extracto 20)

"...ralhar-lhe e às vezes até oferecer-lhe porrada...porque...se a gente...tem possibilidades de os pôr a estudar...dão aquele subsídio...pagam-lhe tudo...acho que...ela que deve estudar e deve-se importar com os estudos." (extracto 21)

O facto de a mãe, na circunstância de a filha não fazer as tarefas escolares, utilizar uma modalidade de controlo social baseada em métodos mais autoritários do que utiliza para as tarefas domésticas, assim como as razões que dá para justificar a utilização desses métodos mais autoritários, de controlo social, parece indicar uma maior importância e valorização do conhecimento/tarefas escolares, relativamente ao conhecimento não escolar .

Ver também o extracto 18 .

As razões que a mãe dá, à filha, para lhe justificar porque deve fazer as tarefas que lhe manda e as que dá, à entrevistadora, para justificar o facto de não se importar que a filha faça tarefas por iniciativa própria podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação:

"...tenho a sala desarrumada...digo-lhe que arrume e ela não arruma...dali a um bocado vem uma pessoa de fora a casa e encontra a casa...suja...eu tento explicar -...não arrumaste...veio aquela pessoa de fora...que é que ela vai dizer?...que a gente tem a casa suja, tem a casa porca. Se tu a tivesses arrumado, ela já não a via suja, já não falava..." (extracto 22)

"...porque...é um trabalho que...ela gostou de fazer..." (extracto 23)

A mãe tem uma escolarização inferior à filha e, talvez, por isso mesmo, porque não domina o conhecimento escolar, valoriza igualmente todo o conhecimento da escola .

"...eu não tenho nada assim a escolher...é para todas as disciplinas, todas." (extracto 24)

Pelas razões já indicadas, a mãe também não funciona como um agente directo de transmissão do discurso/tarefas escolares. Assim, para determinarmos a sua teoria de instrução, iremos recorrer à forma como ela transmite o conhecimento comum/tarefas manuais .

Da análise do discurso da mãe concluímos que ela legitima uma teoria de instrução centrada no transmissor, ainda que, de certa forma, ela tenha em consideração as características da filha (extracto 25).

No seu processo de ensino, a mãe explica à filha como deve fazer e diz-lhe claramente, aquilo que espera dela, quando e como.

É a mãe que controla a selecção e os critérios de avaliação. No que diz respeito à ritmagem, a mãe deixa, dentro de determinados limites, algum controlo à filha.

"...elas são..crianças a gente não deve abusar delas...eu não a exploro a ela, como me exploraram a mim...eu tento deixar fazer a vontade dela, mas também não é assim muito à vontade..." (extracto 25)

Em relação à selecção:

A mãe admite que é ela que selecciona as tarefas que a filha deve fazer, admitindo também, que só lhe responde, a determinadas perguntas .

"...geralmente, sou eu que lhe mando fazer as coisas..." (extracto 26)

"...para o bem dela...tentaria responder-lhe..." (extracto 27)

"...quando eu não sei...mando-a ao pai e ele também tenta ensinar-lhe o mais que pode." (extracto 28)

"...se vejo que ela traz um livro que...não tem competência de ela ler...eu tento dizer-lhe - ...este livro não é bom para ti, devolves o livro, ou tiro-lho..." (extracto 29)

"...eu já lhe disse...várias vezes...quando quiseres saber alguma coisa é a mim que me procuras...se eu não souber responder pois alguém...saberá responder...Aí já tento eu mandá-la a outro lado qualquer." (extracto 30)

No que diz respeito à ritmagem:

"...demora o tempo que ela quiser...sabe que...tem aquele limite...para...deixar... outro trabalho orientado, para eu continuar a fazer..." (extracto 31)

Em relação aos critérios de avaliação:

"...eu fazia...e dizia: - ...faz assim como faz a mãe...é assim...ficava mal feito e eu dizia-lhe - não é assim, faz assim..." (extracto 32)

"Explico-lhe...se...varre a sala.e fica mal varrida, eu vou lá...com a vassoura e digo - é assim que deves fazer, vês! assim é que ficou bem." (extracto 33)

"...eu, em princípio, tentei explicar-lhe a ela que era à minha maneira que deviam ficar as coisas..." (extracto 34)

"...digo-lhe que as faça à minha maneira." (extracto 35)

A autonomia que a mãe dá, à filha, em relação às tarefas escolares (extracto 36), ao contrário do que acontece com as tarefas domésticas, é, também, um indicador da valorização atribuída a este tipo de tarefas .

"...ela ...toma a iniciativa de estudar e...sabe quando vai estudar." (extracto 36)

Apesar da preocupação da mãe com os assuntos da escola, estes não são, propriamente, tema de conversa familiar, uma vez que, nem o pai nem a mãe, dominam esses assuntos .

Da análise do discurso da mãe, torna-se fácil concluir, que o DPO não está embebido no seu discurso.

A mãe exerce tarefas, exclusivamente, manuais. No entanto, pela sua profissão - é empregada doméstica em casa de famílias da classe média - tem acesso a contextos variados. Estas circunstâncias podem servir para justificar o seu acesso a uma orientação de codificação elaborada.

4.3 - MODALIDADE DE CÓDIGO DE TRANSMISSÃO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

Da análise da entrevista do pai, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados particularistas - orientação restrita (O^R);
- discurso pedagógico oficial não embebido no discurso pedagógico do pai - enquadramento externo muito forte (E_e^{++});
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});

- prática pedagógica regulada por regras explícitas, e caracterizada por uma teoria de instrução centrada no transmissor - em que a selecção e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento muito fortes (E_i^{++}) e a ritmagem é definida por valores de enquadramento um pouco mais fracos (E_i^+) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são, mais ou menos, implícitas - as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento fraco (E_i^{-});
- fronteira nítida entre os agentes de socialização (pai/filha) - classificação interna forte (C_i^+).

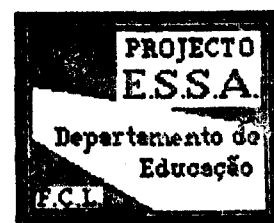
Da análise da entrevista da mãe, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados universalistas - orientação elaborada O^E ;
- discurso pedagógico oficial não embebido no discurso pedagógico da mãe - enquadramento externo muito forte (E_e^{++});
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada, preferencialmente, por regras explícitas e caracterizada por uma teoria de instrução centrada no transmissor - em que a selecção e a ritmagem são definidas por valores de enquadramento fortes (E_i^+) e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento muito fortes (E_i^{++}) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são explícitas, no que diz respeito a aspectos relacionados com o conhecimento/tarefas escolares, e implícitas no que diz respeito a aspectos relacionados com o conhecimento comum/tarefas manuais - em que as regras hierárquicas são, portanto, definidas por valores de enquadramento muito fortes (E_i^{++}), em relação a aspectos relacionados com o conhecimento/tarefas escolares, e, bastante mais fracos (E_i^{-}), em relação a aspectos relacionados com o conhecimento comum/tarefas manuais, o que, talvez, possamos traduzir, por um enquadramento (E_i^+), em relação à prática reguladora da mãe;
- fronteira nítida entre os agentes de socialização (mãe/filha) - classificação interna forte (C_i^+).

— Verificamos também, quer através da entrevista, quer recorrendo aos questionários, que a classificação interna, em relação aos espaços de socialização, na família, é muito fraca (C_1^-). Esta aluna, nem sempre, tem, em casa, condições de silêncio durante o estudo assim como, também, não tem acesso a recursos materiais e humanos que lhe permitam tirar as dúvidas e resolver as dificuldades surgidas durante o estudo.

Assim, podemos concluir, que esta aluna tem acesso, no contexto pedagógico familiar, a conhecimento essencialmente relacionado com o dia-a-dia, embora aprenda a valorizar os conhecimentos da escola. Aprende também a valorizar, para além da obediência, a cooperação e a responsabilidade, assim como uma estruturação hierárquica de papéis em função do sexo. A prática pedagógica, neste contexto, permite-lhe adquirir uma forma de aprendizagem que se baseia em enquadramentos bastante fortes e uma forma de comunicação que se baseia em enquadramentos relativamente mais fracos. Dada a natureza particularista dos significados do pai e universalista dos significados da mãe, ela tem acesso, para além de conhecimentos concretos, a princípios gerais que lhe poderão facilitar o desenvolvimento de uma orientação elaborada, idêntica à da escola, e de capacidades de elevado nível de abstracção, quer de nível sócio-afectivo, quer de nível cognitivo.

Nesta perspectiva, esta aluna, na família, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF) e a orientação elaborada da mãe, as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPF e reconhecer, também, a especificidade de um contexto que exige a capacidade de utilizar os conhecimentos para resolver novas situações, mas, dado o forte enquadramento entre os dois discursos (DPO e DPF), dificilmente adquirirá as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO.



5 - ANÁLISE DO TEXTO PRODUZIDO PELOS PAIS DA ALUNA A-16 NA ENTREVISTA QUE LHE FOI FEITA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR

5.1 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

Como resposta às primeiras perguntas, da entrevista, o pai começa por nos informar que, devido ao facto de estar pouco tempo em casa, conversa pouco em família, referindo ainda, que os temas de conversa familiar, versam, geralmente, sobre o seu trabalho e o estudo das filhas .

Apesar de conversar, muito pouco, em família, verificamos, através do discurso do pai, que ele se preocupa, fundamentalmente, com o desenvolvimento cognitivo da filha, dando, especial importância, aos aspectos cognitivos da sua aprendizagem.

"Sobre o trabalho...há dias que o trabalho que corre bem, outros dias corre mal...mais nada...se correm bem digo que correram bem, se correm mal digo que correram mal."
(extracto 1)

"As notas, quando vejo as notas delas, estão mal, estão bem..." (extracto 2)

"...se as notas estão boas pois não tenho nada que lhe dizer...se estão mal pois têm que melhorar." (extracto 3)

"É só isso, quase mais nada." (extracto 4)

A ausência de comunicação, por parte do pai, pode ser constatada nos extractos que se seguem, que correspondem à resposta dada, pelo pai, quando a entrevistadora insiste em saber sobre que assuntos do trabalho versa a conversa familiar .

"Nada, converso com quê?...venho do trabalho... .Tenho que sair todos os dias e quase não tenho tempo para conversar..." (extracto 5)

"...só estou aqui praticamente...a esta hora." (extracto 6)

Admitindo que, os filmes, são o programa que lhe desperta mais atenção, na televisão, não conversa, no entanto, em casa, sobre o que vê nesses filmes .

Questionado sobre que aspectos, dos filmes, lhe interessam mais, o pai responde:

"Tudo..." (extracto 7)

"Os filmes gosto de todos." (extracto 8)

Sobre o que vê no telejornal, o pai, também, não costuma conversar, em família. Vejamos o extracto que se segue:

"Não , não." (extracto 9)

Para além da assistência aos filmes da televisão, que depois não discute em família, o pai, no seu tempo livre, executa, apenas, tarefas manuais.

"Limpar carros, limpar o quintal sempre, ajudar o meu pai naquilo que calha, na vinha." (extracto 10)

Da análise do discurso do pai torna-se bastante difícil determinar a sua orientação de codificação. No entanto, parece-nos poder concluir que, embora ele se exprima, muitas vezes, fazendo referência aos aspectos concretos e imediatos de uma dada situação, também manifesta, uma certa tendência, para utilizar significados universalistas e para, por vezes, explicar as situações utilizando princípios gerais. Assim, definimos a orientação de codificação do pai, como sendo elaborada (OE⁽⁻⁾), em que o (-), pretende significar, que temos muitas dúvidas em saber se o pai apresenta orientação elaborada mas, também não nos parece que seja restrita.

As razões que o pai apresenta como justificação da ajuda que presta, ao seu pai, (extracto 11) bem como as razões que dá para justificar o facto de deixar a filha fazer as tarefas domésticas à maneira dela (extracto 12) são ilustrativas das conclusões que apresentamos.

"Tenho que fazer...tenho que ajudar... Para trazer o proveito das coisas." (extracto 11)

"Não, tem que fazer à maneira dela que é para tirar a conclusão, se ficou bem feita ou mal ou mais rápido..." (extracto 12)

Também as razões que o pai dá para justificar o facto de gostar que a filha faça tarefas por iniciativa própria (extracto 13) e de não se importar que ela faça as tarefas mal feitas (extracto 14), para além de nos ilucidarem quanto à importância dos aspectos cognitivos da aprendizagem, podem, também, ser tomadas como indicadores da orientação de codificação do pai.

"Quanto mais coisas fizerem, mais vão aprendendo." (extracto 13)

"...nem me importava porque é para elas irem aprendendo..." (extracto 14)

A justificação que o pai dá para o facto de não marcar tempo para a filha fazer as tarefas domésticas é, também, elucidativa da sua orientação de codificação:

"Só lhe disse que quando se pega numa coisa é para fazer o mais rápido possível. Se pedimos é porque precisamos..." (extracto 15)

O discurso regulador do pai mostra que ele valoriza a obediência. Isto pode ser ilustrado pelo extracto 16 (referente à execução das tarefas domésticas) e pelo extracto 17 (referente à execução das tarefas escolares).

"Que tinha que cumprir aquilo que lhe mandam fazer." (extracto 16)

"Porque sabe que tem que cumprir." (extracto 17)

Se considerarmos os extractos 13 e 14, referentes à entrevista da mãe, em que ela indica, tal como o marido, (extracto 19) que, em determinadas circunstâncias, este ajuda nas tarefas domésticas, podemos concluir que o pai, para além de valorizar a obediência, também valoriza a cooperação.

O pai valoriza uma divisão de tarefas em função do sexo. Este aspecto pode ser ilustrado pelo extracto, que a seguir se transcreve, referente ao ensino das tarefas domésticas:

"...não, eu não lhe ensinei nada...se fossem garotos era diferente, são garotas que lhe ensine a mãe." (extracto 18)

Também a resposta do pai quando lhe perguntamos se ajuda nas tarefas domésticas, deixa transparecer, que isso é tarefa da mulher, e que, ele só participará, em determinadas circunstâncias:

"Só se estiver doente (a mulher)" (extracto 19)

Os extractos 20 21 e 22, que a seguir se transcrevem, correspondem às resposta dadas, pelo pai, às perguntas com que se procurava saber se ele explica, à filha, porque é que ela deve fazer as tarefas escolares, se determina o tempo que ela pode dedicar a essas tarefas e se dá igual importância a todas as tarefas escolares. Estes extractos servem-nos para demonstrar que o discurso do pai, deixa transparecer, uma grande valorização da escola e das suas actividades, dando a estas, um estatuto superior, em relação às actividades domésticas.

"Ora bem, quanto mais elas estudarem e conseguirem aprenderem melhor" (extracto 20)

"Demoram o tempo que elas querem..." (extracto 21)

"Se lhas marcam na escola, tem que as fazer." (extracto 22)

O pai delega, principalmente na escola, a responsabilidade da transmissão do conhecimento académico e das tarefas escolares, embora, também indique a mãe, como responsável dessa tarefa .

Estas conclusões podem ser ilustradas pelos extractos que se seguem:

"As professoras." (extracto 23)

"Ensina-lhe a mãe também..." (extracto 24)

"...eu...não percebo muitas coisas...ela sabe mais que eu...não andei a estudar, se eu for verificar...não sei se está bem se está mal." (extracto 25)

Em relação à forma como o pai transmite o conhecimento comum e as tarefas manuais, podemos concluir, que ele dá uma certa liberdade, à filha, para esta controlar o seu processo de aprendizagem. Assim, ele parece legitimar uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor, ainda que, admita, que indica à filha as tarefas que ela deve fazer, e que, se souber, responde sempre às suas perguntas.

Ver os extractos 12, 13 e 14.

Em relação às perguntas que a filha lhe faz, o pai diz o seguinte:

"Se souber respondo, se não souber digo que não sei." (extracto 26)

Quando tentamos determinar se o pai responde, sempre, qualquer que seja a pergunta, ele diz:

"Respondo sempre." (extracto 27)

A resposta que o pai dá quando lhe perguntamos quem é que selecciona os livros que a filha lê serve, também, para elucidar estas conclusões:

"É ela que escolhe." (extracto 28)

Quanto às tarefas domésticas, o pai diz que é necessário indicar, à filha, as tarefas que ela deve fazer (extracto 29) embora, também, faça tarefas por iniciativa própria (extracto 30).

"Tem que se lhe mandar senão não fazem nada, são preguiçosas." (extracto 29)

"Elas costumam ter..." (extracto 30)

Em relação às tarefas escolares, o pai diz não interferir no tempo que a filha demora para as fazer .

"Demoram o tempo que elas querem e fazem como elas querem." (extracto 31)

No que diz respeito às tarefas domésticas, no entanto, o pai reage de forma diferente:

"...depende daquilo que lhe mandar, se for...ir buscar uma coisa ali ...se demorar muito...já lhe digo que demora muito." (extracto 32)

"Depende da pressa que a gente tem..." (extracto 33)

O facto de o pai reagir, de forma diferente, em relação ao tempo gasto, pela filha, com as tarefas domésticas e com as tarefas escolares é ilustrativo do diferente estatuto atribuído aos dois tipos de tarefas, valorizando mais as segundas, em relação às primeiras .

No que diz respeito aos critérios de avaliação, o pai deixa total controlo, à filha, quer em relação às tarefas escolares (no caso das tarefas escolares, talvez, devido ao facto de não dominar nem o discurso nem as tarefas da escola), quer em relação às tarefas domésticas .

Em relação às tarefas escolares, ele diz:

"Tem que as fazer conforme ela sabe...ela não vai fazer mal..." (extracto 34)

Em relação às tarefas domésticas, ver o extracto 12 .

Quanto à modalidade de controlo social, utilizada pelo pai, nas suas relações de comunicação com a filha, podemos concluir que ele utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo posicional associada a apelos inter-pessoais. Os extractos que se seguem, relativos às tarefas escolares e às tarefas domésticas, servem para elucidar estas nossas conclusões.

"Claro que me importo." (extracto 35)

"Tinha que lhas mandar fazer e obrigá-la a ir fazer." (extracto 36)

"Se não fizer tem que se levar ao ponto de fazer, tem que se fazer compreender que tem que fazer." (extracto 37)

Da prática pedagógica do pai, podemos, também, concluir que a fronteira entre os agentes envolvidos no processo de transmissão/aquisição (pai/filha), ainda que nítida, não é muito forte. Apesar do pai fazer uma divisão de tarefas em função do sexo, ele utiliza, por vezes, uma modalidade de controlo social baseada nos atributos da filha e, quando acha que os assuntos são do interesse dela, como é o caso dos assuntos relacionados com a escola, "envolve-a" na conversa familiar.

À pergunta: "Quando conversa sobre a escola e sobre esses aspectos que referiu, com quem é que conversa?", o pai responde:

"Converso com elas." (extracto 38)

No discurso do pai, as regras que regulam o processo de transmissão/aquisição são deixadas, relativamente, implícitas. Os extractos que se seguem, assim como alguns já apresentados, servem como exemplo destas conclusões:

"Já lhe disse:- qualquer coisa que souber...espondo, se não souber não." (extracto 39)

"Eu nunca lhe disse nada." (em relação ao facto de a filha poder fazer tarefas por iniciativa própria) (extracto 40)

"Só lhe disse que quando se pega numa coisa é para fazer o mais rápido possível ...pedimos é porque precisamos..." (em relação às tarefas domésticas) (extracto 41)

Em relação às tarefas escolares, o pai admite, já ter dito à filha, que ela deve fazer todas as tarefas escolares, admitindo, também, no entanto, nunca lhe ter dito que ela pode demorar o tempo que quiser para as fazer:

"Já disse, já." (extracto 42)

"Não, isso não lhe disse." (extracto 43)

"Tento-lhe explicar que faça doutra maneira que é mais rápido e melhor" (extracto 44)

Embora trabalhador manual, o pai executa um trabalho especializado por conta própria, tendo que gerir recursos materiais e humanos e tendo, assim, muito provavelmente, acesso a contextos diversificados. Estas circunstâncias podem servir para justificar o acesso do pai a uma orientação de codificação elaborada (-).

5.2 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

O discurso da mãe mostra que são, principalmente, aspectos do trabalho e da escola das filhas que dominam os temas de conversa familiar. Na sua entrevista, a mãe torna evidente, que são razões de ordem cognitiva que orientam, quer o seu discurso, quer o seu processo de transmissão .

Os extractos que se seguem, ilustram estas conclusões:

"...sobre a vida do dia a dia...certos problemas que surgem...o ensino das garotas..."

(extracto 1)

"...sobre a maneira dos professores explicarem...a gente quanto a isso gosta de ter um professor que lhe ensine bem às crianças...de maneira que elas entendam os temas que vão surgindo durante a aula...sobre o comportamento também, porque isso acho também conta bastante. Os colegas..." (extracto 2)

"...é coisa que vejo que é melhor para ela..." (extracto 3)

"...é por causa do bem delas..." (extracto 4)

"...é para bem dela...tem aqui esta série de livros...já lhe comprámos vários livros...aquela colecção...de Ciências tem desde Mineralogia...esta aqui é uma enciclopédia Portuguesa...aquele lá em cima até é muito importante...os dicionários..." (extracto 5)

Dos programas de televisão, mãe vê, apenas, a telenovela. Do que vê, na telenovela, não costuma conversar com a filha, assim como, também não conversa com ela, sobre assuntos do trabalho .

Os extractos que se seguem, ilustram estas conclusões:

"...só gosto de ver telenovela " (extracto 6)

"Com ele (marido)...também são coisas que só diz respeito a ele e ele é que sabe o que se passa lá (no trabalho)..." (extracto 7)

"...não...(a mãe não conversa sobre o que vê, na telenovela, com a filha)...elas lá dão a opinião delas..." (extracto 8)

No seu discurso, a mãe utiliza, preferencialmente, significados universalistas e explica as situações utilizando, geralmente, princípios gerais. Assim, definimos a orientação de codificação da mãe como elaborada (O^E).

As razões que a mãe dá para justificar o facto de gostar de estar informada sobre o que se passa na escola e de conversar, com o marido, sobre esses aspectos podem servir como indicadores da sua orientação de codificação .

"...interessa saber realmente...o ensino na escola....por exemplo, nós não interessamos, elas não nos dizem e a gente...não sabe se elas vão bem se vão mal, se os professores ensinam

bem se ensinam mal... .Acho que isso conta bastante, tanto para nós como para eles."
(extracto 9)

"Com o meu marido...com elas mais...para saber o que se passa lá, na escola...depois mediante o que lá se passa...os dois conversamos e a gente a ver se chega a um acordo para ver o que é melhor para ela." (extracto 10)

"... elas...exigem certas coisas:"mãe queremos isto ou mãe queremos aquilo" e a gente, às vezes, não tem possibilidades e diz: - ...o pai ganha pouco, a gente não pode comprar o que vós quereis... .Acho que mediante isso ficam na coisa que realmente a gente não pode esforçar-se para lhe dar as coisas...que elas podiam necessitar..." (extracto 11)

As razões que a mãe dá para justificar o facto de não gostar de discutir, determinados assuntos, com a filha, podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação:

"...por ela ser pequena concerteza...a gente não se sente ao nível delas e quer desviar-se mais um bocadinho do assunto...onde a gente é capaz de estar a fazer mal mas..." (extracto 12)

Em relação ao DR, podemos dizer, que se verifica uma diferenciação de papéis em função do sexo e do estatuto parental. A mãe, que valoriza a obediência, dá, também, importância à responsabilidade .

Em relação à ajuda nas tarefas domésticas, por parte do marido, a mãe indica que, só em determinadas situações, este a ajuda, deixando transparecer que esse tipo de tarefas lhe pertence.

Os extractos que se seguem servem para ilustrar estes aspectos:

"...eu andei a trabalhar ali numa fábrica, vinha à noite...ele tinha-me o jantar feito."
(extracto 13)

"Alguma vez ou outra que ele...vê que eu preciso..." (extracto 14)

Os extractos anteriores servem também para ilustrar que, no contexto familiar, se valoriza a cooperação.

Na resposta da mãe, que a seguir se transcreve, (relativa à pergunta com que pretendíamos saber se ela explica, à filha, quando esta não executa as tarefas que lhe mandam

fazer, porque é que ela as deve fazer) fica bem patente que a ela valoriza, preferencialmente, atitudes de obediência .

"...digo para fazer, ela não fez, claro, depois a gente começa-se a chatear." (extracto 15)

Para além da obediência, a mãe também fomenta, na filha, atitudes de responsabilidade, como já dissemos .

"...já sabe...que tem que fazer todos os dias, já não é preciso mandar ...é tarefa dela, todas as manhãs tem que fazer o mesmo..." (extracto 16)

"...nunca sai de casa sem fazer as coisas dela..." (extracto 17)

Também as razões que a mãe apresenta como justificação para o facto de deixar a filha fazer tarefas por iniciativa própria e de a filha assumir a responsabilidade de fazer determinadas tarefas, podem ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação.

"...para ver a capacidade que ela tinha em fazer, se realmente ela estava interessada em que ficasse bem..." (extracto 18)

"...por exemplo, dizia-lhe assim : - não arrumes o quarto...um dia mais tarde que quisesse...arrumar o quarto ou fazer outra coisa qualquer, ela já não fazia...um dia que fosse mulher...deixava tudo desarrumado...a gente não quer isso." (extracto 19)

No que diz respeito ao conhecimento e tarefas escolares, embora a mãe se possa assumir como agente directo de transmissão deste tipo de conhecimento, ela delega, principalmente na escola, essa responsabilidade. No entanto, parece legitimar uma teoria de instrução centrada no aquisidor.

Vejamos os seguintes extractos referentes à selecção, à ritmagem e aos critérios de avaliação das tarefas escolares.

"Quem a ensinou...foi a professora" (extracto 20)

"Digo-lhe da maneira que eu sei...eu ensino-lhe da maneira que eu vejo que é mas como agora os estudos estão diferentes dos nossos...ela diz que não é assim e lá acaba por fazer da maneira dela." (extracto 21)

"...se ela não fizer...não aprende da maneira dela e...não consegue captar certas coisas que se passam na escola...elas também têm que puxar um bocadinho pela cabeça para ver, realmente, os temas que dão na escola..." (extracto 22)

"...isso é da vontade dela, ela é que vê o tempo que há-de estar a estudar...tem o tempo que ela quiser" (extracto 23)

"...não (a mãe não vai verificar as tarefas escolares da filha), ela faz...só se ela me disser para eu ver é que vejo... Ela lá faz, lá mostra aos professores..." (extracto 24)

A mãe valoriza, igualmente, todo o conhecimento escolar.

"É igual...ela vê que tem que fazer aqueles deveres, não interessa qual a disciplina...ela é que vê se realmente tem ser a esta ou aquela, mediante o que o professor mandar..." (extracto 25)

No que diz respeito à prática pedagógica relacionada com o conhecimento comum/tarefas manuais, a mãe, parece evidenciar, uma teoria de instrução relativamente centrada no transmissor, ainda que, tenha em atenção, os atributos da filha.

"Por exemplo, para limpar o pó ou para arrumar o quarto ou a casa de banho, explicava como é que devia fazer: 1º fazia a cama...depois limpava o pó ao chão, se fosse preciso...no fim de limpar o pó ao chão é que ia limpar em cima, tirava as coisas uma por uma ..." (extracto 26)

"Eu tento-lhe explicar de maneira que vir que ela entende melhor...da maneira que é melhor para ela..." (extracto 27)

A mãe deixa algum controlo, à filha, sobre a selecção, controlando ela os critérios de avaliação. Em relação à ritmagem, a mãe deixa que seja a filha a exercer o controlo sobre esta regra discursiva.

Quanto à selecção, a mãe indica o seguinte:

"...do momento que não vá, certos livros, prejudicá-la, porque nem todos os livros podem ler..." (extracto 28)

"Visto que ela ainda é nova...a gente, para evitar certas coisas,...evitamos não lhe dizer certos pormenores..." (extracto 29)

"...deixava (fazer tarefas por iniciativa própria) que era para bem dela e para aprender."

(extracto 30)

Em relação à ritmagem:

"Oh! não." (não marca tempo para a filha fazer as tarefas domésticas) (extracto 31)

"Faz de vontade dela, do momento que fique bem, não interessa o tempo que demora."

(extracto 32)

Em relação aos critérios de avaliação:

"A princípio, fazia da vontade dela, da maneira dela mas não ficava bem, depois eu disse-lhe... - da maneira como eu faço fica melhor..." (extracto 33)

A diferente teoria de instrução que a mãe parece legitimar, consoante se trate de conhecimento comum/tarefas manuais ou conhecimento académico/tarefas escolares parece-nos evidenciar uma maior valorização do segundo, em relação ao primeiro, dando ao conhecimento académico/tarefas escolares um estatuto diferente, superior e menos acessível.

A mãe, habitualmente, não clarifica, à filha, aquilo que espera dela. Todas as regras que regulam o seu processo de transmissão ficam implícitas .

"Não, nunca lhe disse nada quanto a isso..."(que podia fazer tarefas por iniciativa própria) (extracto 34)

"Não, não, concerteza ela descobriu..."(que pode fazer qualquer pergunta que a mãe responde) (extracto 35)

"Não, ela vê que realmente...eu não lhe marco tempo..." (extracto 36)

"Ela própria devia ter descoberto...eu ...não lhe disse nada."(referente às tarefas escolares) (extracto 37)

Nas suas relações de comunicação com a filha, a mãe, parece utilizar diferentes modalidades de controlo social consoante se trata de aspectos relacionados com o conhecimento comum/tarefas manuais, ou de conhecimento e tarefas escolares. Assim, em relação ao primeiro, a mãe utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo de tipo imperativo, enquanto que, em relação ao segundo, utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo de tipo inter-pessoal. Segundo a nossa interpretação, este diferente comportamento não é indicativo de uma menor valorização do conhecimento/tarefas escolares em relação ao

conhecimento comum/tarefas manuais. São razões de outro tipo, como a mãe explica no extracto 42, que a levam a este diferente comportamento.

Em relação às tarefas manuais, a mãe actua da seguinte forma:

"Importo...ralho" (extracto 38)

"...o pai não...sou pior eu...às vezes ele diz-lhe:"se não fazeis isto eu bato-vos"...vai lá duas ou três vezes não lhe bate...eu não, eu vou logo trás e ele diz:"pois, só sabes bater nelas"..." (extracto 39)

"...elas por vezes, não fazem...e a gente não gosta disso...depois se a gente...agarra num pau ou outra coisa qualquer, vêem que o caso está mal parado...já se decidem e vão..." (extracto 40)

Quanto aos livros e às tarefas escolares, a mãe actua da seguinte forma:

"Importava, dizia-lhe que aquele livro não era para a idade dela...que deixasse aquele livro...e buscava outro...para ela ler..." (extracto 41)

"fazia-lhe ver mais nada...eu andei a estudar, a minha mãe era muito brusca comigo...não vou exigir certas coisas porque eu já passei por isso e não é exigindo e obrigando a fazer que a gente vai aprender." (extracto 42)

Como se pode constatar, pelos extractos 7 e 8, nem sempre a mãe engloba a filha nos temas de conversa familiar .

A habilitação académica da mãe - curso geral do ensino secundário ou equivalente incompleto - pode servir para justificar o seu acesso a uma orientação de codificação elaborada, apesar de a sua profissão ser doméstica.

5.3 - MODALIDADE DE CÓDIGO DE TRANSMISSÃO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

Da análise da entrevista do pai, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados relativamente universalistas e independentes do contexto - orientação elaborada ($O^E (-)$);
- discurso pedagógico oficial não embebido no discurso pedagógico do pai - enquadramento externo muito forte (E_e^{++});
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada, preferencialmente, por regras implícitas e caracterizada por uma teoria de instrução relativamente centrada no aquiridor - em que a selecção, a ritmagem, e, especialmente, os critérios de avaliação, são definidos por valores de enquadramento fracos (E_i^-) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são, mais ou menos, implícitas - as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento fortes (E_i^+);
- fronteira nítida entre os agentes de socialização (pai/filha) - classificação interna forte (C_i^+).

Da análise da entrevista da mãe, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados universalistas - orientação elaborada (O^E);
- discurso pedagógico oficial embebido no discurso pedagógico da mãe - enquadramento externo muito fraco ($E_e^{- -}$);
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada, preferencialmente, por regras implícitas, e caracterizada por uma teoria de instrução relativamente centrada no aquiridor, no que diz respeito à transmissão/aquisição do conhecimento/tarefas escolares, em que a selecção, a ritmagem e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento muito fracos ($E_i^{- -}$) e, relativamente, mais centrado no transmissor, no que diz respeito à transmissão/aquisição do conhecimento comum/tarefas manuais, em que a selecção é definida por valores de enquadramento fortes (E_i^+), a ritmagem é definida por valores de enquadramento fracos (E_i^-) e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento fortes (E_i^+) - e por uma modalidade de controlo social em que as

- relações de poder são explícitas - em que as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento fortes (E_1^{++});
- fronteira relativamente nítida entre os agentes de socialização (mãe/filha) - classificação interna forte (C_1^+).

 - Verificamos também, quer através da entrevista, quer recorrendo aos questionários, que a classificação interna, em relação aos espaços de socialização, na família, é relativamente forte (C_1^+). Esta aluna, nem sempre tem, em casa, condições de silêncio, mas, tem acesso a recursos materiais e humanos que lhe permitem tirar as dúvidas e resolver as dificuldades surgidas durante o estudo.

Assim, podemos concluir, que esta aluna tem acesso, no contexto pedagógico familiar, não só a conhecimento relacionado com o dia-a-dia, mas também a conhecimento académico, principalmente através do discurso da mãe, aprendendo a valorizar o segundo em relação ao primeiro. Para além de aprender a valorizar a obediência e uma estruturação hierárquica de papéis em função do sexo, aprende também, principalmente através do discurso da mãe, a valorizar a cooperação e a responsabilidade. A prática pedagógica, neste contexto, permite-lhe adquirir uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos mais fracos, no que diz respeito à prática pedagógica do pai, e uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos relativamente fortes, no que diz respeito à prática pedagógica da mãe. Dada a natureza universalista dos significados, principalmente da mãe, tem, também, acesso, não só a conhecimentos concretos, mas também a princípios gerais que lhe facilitarão o desenvolvimento de uma orientação elaborada (idêntica à da escola) e de capacidades de elevado nível de abstracção, quer de nível cognitivo, quer de nível sócio-afectivo.

Nesta perspectiva, esta aluna, na família, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF) e a orientação elaborada dos Pais, principalmente da mãe, as regras de reconhecimento que lhe permitam, não só reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPF, mas também reconhecer a

especificidade de um contexto que exige a capacidade de utilizar conhecimentos para resolver novas situações. Atendendo a que o enquadramento entre os dois discursos é fraco, principalmente no que diz respeito ao discurso pedagógico da mãe, terá possibilidades de adquirir, também, as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO.

6 - ANÁLISE DO TEXTO PRODUZIDO PELOS PAIS DO ALUNO A29 NA ENTREVISTA QUE LHE FOI FEITA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR

6.1 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

O pai, que está pouco tempo em casa, admite que, em família, conversam muito pouco, referindo, no entanto, que o pouco que conversam se relaciona com a vida escolar dos filhos .O facto de a conversa familiar se centrar, principalmente, na vida escolar dos filhos parece evidenciar, por parte do pai, uma grande valorização das actividades escolares e do conhecimento académico que acha imprescindíveis para se conseguir uma boa profissão.

Nesta conversa, sobre a vida escolar dos filhos, não está presente o conhecimento escolar mas, apenas, a preocupação em estar informado do que se passa na escola .

O pai, também não atribui, muita importância, à discussão, em família, de aspectos relacionados com o seu trabalho, que diz serem coisas para homens. Ele fala, sobre o seu trabalho, com o filho mas, apenas, para o elucidar quanto aos aspectos da sua profissão (comerciante), que o filho quer seguir.

A leitura faz parte do quotidiano do pai, no entanto, não lê por razões de índole cognitiva mas, apenas, para se distrair. Sobre o que lê, ainda que sejam assuntos que lhe interessam, bem como sobre o que vê na televisão, também, não conversa, em família. Este comportamento mostra-nos, de uma forma bastante evidente, a ausência de comunicação familiar, por parte do pai .

A entrevista do pai, permite-nos concluir, que o discurso pedagógico oficial está pouco embebido no seu discurso e que existe uma fronteira muito nítida entre os dois discursos, verificando-se, no entanto, uma grande valorização do discurso escolar que, embora valorizado, está ausente dos temas de conversa do pai.

Justificamos as nossas conclusões com os extractos que se seguem.

"...o nosso tempo é relativamente pouco...eu nunca estou em casa, precisamente todo o dia, à noite venho um pouco cansado..." (extracto 1)

Ao comentário, por parte da entrevistadora, de que sempre se conversa alguma coisa, em família, ainda que se tenha muito pouco tempo e se esteja muito cansado, o pai respondeu:

"...aqui em geral...do que se costuma conversar é mais sobre a nossa linha de estudo e de comércio, é o que aqui mais se faz. Quanto ao estudo é naquela base de estar sempre a dizer-lhe que façam...que sigam...depois... umas vezes fazem, outras vezes não fazem ..." (extracto 2)

"...assuntos...interessa-me qualquer um, depois de pegar no livro tanto importa ser um assunto, como outro, leio qualquer livro por distraimento por... não por dizer assim, faço deste tempo livre uma actualização...leio qualquer livro, qualquer página, por passar um pouco, não por actualização diária ." (extracto 3)

"...São coisas mais... que dizem mais respeito a homens, homens, é como diz a conta, homens com homens e mulheres com mulheres, elas lá fazem o delas, nós fazemos o nosso, cada um tem a sua linha...nunca...pois em geral nunca se diz nada ." (extracto 4)

Atribuindo grande valor à escola e ao conhecimento académico, como já dissemos, o que pode ser demonstrado pelos extractos que a seguir se transcrevem, o pai não tem, no entanto, grandes expectativas quanto ao futuro académico do filho, admitindo que este não gosta de estudar, que gosta mais de o acompanhar no comércio .

A este respeito o pai refere o seguinte:

" Sempre que ele tenha deveres a fazer, nunca ninguém lhe manda fazer outra coisa. Primeiro está os deveres da escola, e depois então, a partir daí ..." (extracto 5)

"...a linha dele não é de estudo, assim ele fosse! Mas não é. A linha dele é de carro e de comércio. Ele não tem outra coisa, portanto, não vale a pena ter muita... fazer muita repressão sobre esse caso porque cada um que siga aquilo que tem na sua mentalidade ." (extracto 6)

"...a linha de estudo, pois é uma linha interessante...depois de formado ... ele ou qualquer outro, que não precisa de ninguém, vive independentemente, sem a ajuda de ninguém ... a minha mulheruma irmã dela que é professora... eu para mim considero que tem mais ela ... do que vale tudo quanto tem o pai ... pressinto e sinto que ... tem mais ela ... só com a formação..." (extracto 7)

"...isso que se vê...no jornal...vejo notícias ... o que mais me coisa é as notícias, ou às vezes um filme que tem, assim, mais coisa, mas também pouco interessa, portanto o que vejo eu, vêm eles..." (extracto 8)

Em resposta à pergunta:"Costuma conversar sobre esses assuntos em família?", o pai diz:

" Pois em geral não . " (extracto 9)

O mesmo é referido em relação à leitura. Como resposta à pergunta :*"Quando lê...são com certeza assuntos que lhe interessam...costuma conversar sobre esses assuntos, em família?"*, o pai diz o seguinte :

"...em geral não, eles (filhos) também lêem ... eles (livros) estão todos à disposição de cada um..." (extracto 10)

As razões que o pai apresenta como justificação da ausência de diálogo em relação aos assuntos que lê nos livros (extracto 10), bem como as razões que dá como justificação do seu interesse pela leitura (extracto 3), para além de nos indicarem que não são razões de índole cognitiva que orientam o seu discurso podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

Como resposta à pergunta :*"Porque é que preenche o tempo livre lendo?"*, o pai indicou o seguinte :

" Porque estou sentado e tal ... estou descansado e ...aproveito para repousar o corpo um bocadinho . " (extracto 11)

" Por vezes leio quando não ando cansado ...leio um bocado na camaVou-me entretendo um pouco." (extracto 12)

A partir da entrevista do pai, torna-se bastante difícil determinar a sua orientação de codificação. Em determinadas respostas parece-nos que ele tem, uma certa tendência, para apresentar significados relativamente independentes do contexto e para retirar das situações

princípios gerais, outras respostas, deixam-nos bastantes dúvidas, em relação a essa tendência. Face a estas dúvidas, decidimos definir a orientação de codificação do pai como elaborada (-) (OE⁽⁻⁾), em que o (-) pretende significar que temos muitas dúvidas em saber se o pai apresenta orientação elaborada mas, também não nos parece que seja restrita. Os extractos 3, 7 e 10, bem como os extractos 13, 14 e 15, que a seguir se transcrevem, podem servir para ilustrar as conclusões.

"...quando ele chegar a um certo ponto, será ele o único a definir "Nem tens que seguir isto, nem tens que seguir aquilo"...quando ele chegue a um certo ponto terá dois temas (a escola e o comércio), um deles pode seguir ." (extracto 13)

"...são Ciências que...vai desenvolvendo (as tarefas por iniciativa própria), propriamente por ele " (extracto 14)

"...se não tem os deveres feitos é ele o primeiro a ser atingido, tanto da parte dos professores como da parte de notas como da parte do ano lectivo ." (extracto 15)

O extracto 16, que a seguir se transcreve, onde o pai indica as razões por que gosta que o filho leia pode, também, ser tomado como indicador da sua orientação de codificação .

"...gosto que ele leia...e qualquer outro (filho) que desenvolvam...não quer dizer que só seja o livro da escola ... que lhe faz desenvolvimento. Qualquer livro lhe faz desenvolvimento, tanto num aspecto como noutra ." (extracto 16)

O discurso regulador do pai assume valores que assentam na divisão de papéis sociais em função do estatuto parental e, essencialmente, em função do sexo, valorizando, principalmente, atitudes de respeito e obediência mas, mostrando, também, dar muita importância à responsabilização, de cada elemento da família, em relação às tarefas que é preciso fazer, em determinada altura, e aos comportamentos que devem apresentar.

São justificativos destas conclusões os extractos, que a seguir se transcrevem, referentes às respostas do pai relativas às seguintes perguntas: "Quando diz ao seu filho que deve estudar, como é que lhe diz?", "Porque ajuda a sua mulher a fazer os trabalhos domésticos?" e "Porque é que acha que o seu filho faz tarefas sem que seja preciso mandar-lhe ?".

Ver também o extracto 4 .

"...sempre...com um pouco de cara dura para que eles tenham... não...medo, mas um pouco de precaução para que eles digam... - "eu estou aqui eu só mas, dentro de momentos, pode vir o meu pai"...pois nunca é de cara...amerosa (simpática)...eles não fazem nada se não se lhe põe a cara dura, quanto mais se a gente se ri." (extracto 17)

"...no caso que esteja ela (mulher) pois evidentemente, que são coisas que lhe dizem mais respeito a ela...não são coisas que digamos...vamos fazer isto em conjunto...não é coisa que se faça em conjunto." (extracto 18)

"...chega a altura de ir para a escola...se não está ninguém em casa, ele tem que fazer o comer e tem que o comer." (extracto 19)

Em relação à transmissão do conhecimento académico e das tarefas escolares, o pai delega, na escola, essa responsabilidade, que justifica pelo facto de ter uma escolarização inferior à do filho (apenas a 4^a classe).

"...as tarefas escolares...como eu tenho apenas a 4^a classe, os estudos de hoje são diferentes...em muitos poucos casos lhe posso ensinar..." (extracto 20)

Quanto à forma como o pai transmite o conhecimento comum e as tarefas manuais, podemos concluir, que ele dá uma certa autonomia, ao filho, no seu processo de aprendizagem, parecendo legitimar uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor.

Em relação à selecção e à ritmagem dos conteúdos/actividades, o pai deixa que seja, essencialmente, o filho a exercer o controlo sobre estas regras discursivas deixando, também, que seja o filho a perceber isso, ou seja, deixando que estas regras, que regulam o processo de transmissão/aquisição dos conhecimentos/actividades, fiquem implícitas. Em relação aos critérios de avaliação, pelo contrário, é o pai que detém o controlo e, geralmente, torna claro, ao filho, qual é o texto que espera dele, ou seja, torna-lhe explícita esta regra discursiva .

Os extractos que a seguir transcrevemos podem ser tomados como exemplos do que acabamos de concluir .

"Cada lê aquilo que quer, e vê aquilo que quer." (extracto 21)

"...qualquer um escolhe à sua forma, à sua maneira de estudar e pegar qualquer livro, cada um é independente." (extracto 22)

"...trabalhos domésticos...será uma grande parte com a autoria dele." (extracto 23)

"...Faz aquilo que realmente...entende fazer." (extracto 24)

...acho útil ensinar-lhe parte do meu trabalho como acho útil que ele seguisse a linha dos estudos, a qual não lhe controlo...pelo contrário, prefiro que ele siga a linha de estudos do que do que a linha de negócio. Mas, acontece que...parte da iniciativa de carros e de negócio, foi sempre a iniciativa dele...eu não o vou contrariar..." (extracto 25)

"...deve ser ele a escolher, tanto para pegar em qualquer livro como para fazer qualquer coisa...se eu disser: - tens aqui este livro, é para leres este livro...é capaz de pegar nele e não fazer caso dele. Em contrapartida, se ele pegar num livro à maneira dele, pois pode...continuar a ler...o mesmo caso que disse à bocado, fazer grande repressão que estudem, será um caso muito inútil. Fazer sempre pressão que estudem mas...muita repressão...não tem utilidade nenhuma..." (extracto 26)

Quando tentamos perceber se o pai torna claro, ao filho, aquilo que espera dele, o entrevistado dá as seguintes respostas:

"...portanto, ele foi descobrindo..." (extracto 27)

"Ele é que teve essa iniciativa." (extracto 28)

"Não, faz ele por coisa dele." (extracto 29)

Em relação à ritmagem:

"...nunca lhe marquei o tempo. Não senhora." (extracto 30)

"Não, nunca lhe disse, tem tempo inteiramente livre para isso, e inteiramente nivelado só para isso, tem que fazer aquilo e tem que fazer em conjunto com outras coisas que aparecem, não é só isso!" (extracto 31)

Em relação aos critérios de avaliação, o pai reage da seguinte forma:

"...aquilo que eu mandar fazer, sempre lhe direi como é feito." (extracto 32)

"...tens que fazer assim...começas assim...não é desta forma...é desta maneira que se faz, da próxima vez...não é para ficar assim, isto é para ficar desta forma." (extracto 33)

"Pois, conversando...e colaborando, com muito trabalho." (extracto 34)

"...em princípio...sempre que se ensina, sempre terá tendência a exigir aquilo que realmente se ensina." (extracto 35)

"...sempre que não fiquem à minha maneira, sempre tentarei dizer-lhe, não é desta forma que se faz, é daquela." (extracto 36)

Para conhecermos a modalidade de controlo social utilizada pelo pai baseamo-nos, principalmente, nos extractos que a seguir se transcrevem. Estes, permitem-nos concluir que o pai utiliza, essencialmente, uma modalidade de controlo posicional associada a controlo imperativo, em que a hierarquia é explícita, com valores de enquadramento relativamente fortes.

"...não lhe sai a coisa como devia ser pois evidentemente terá sempre...uma palavra que lhe dou." (extracto 37)

"...se não fizesse e que o mandasse, pois teria que lhe responder mal." (extracto 38)

"É evidente que à próxima vez, que terá que se reagir doutra forma." (extracto 39)

"Se não faz, pois...terá que se dizer: - à próxima vez não fazes, pois terás que levar (quando o pai indica, em relação ao filho, "terás que levar" refere-se a coação física) ou fazes ou não fazes." (extracto 40)

Em relação à prática pedagógica do pai consideramos, assim, que a fronteira ou grau de isolamento entre os agentes de socialização (pai/filho) é bastante nítida.

Embora trabalhador manual, o pai executa um trabalho por conta própria (é dono de um pequeno comércio) tendo que gerir recursos materiais e humanos e tendo, por isso mesmo, muito provavelmente, acesso a contextos diversificados. Para além disso, o pai lê, com alguma frequência. Estas circunstâncias servem para nos justificar o seu acesso a uma orientação de codificação elaborada (-).

6.2 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

A mãe indica, tal como o pai, que conversam pouco em família. Segundo a mãe, nos temas de conversa familiar, estão, predominantemente, representados aspectos relacionados com o trabalho do dia a dia e a escola dos filhos.

Do discurso da mãe não fazem parte conhecimentos de natureza académica. Ela não lê livros/jornais e, embora veja televisão, não o faz por razões de informação e/ou de actualização

(vê apenas a telenovela por ser um programa que consegue entender). As tarefas que executa, em casa, são, exclusivamente, de natureza manual.

Encontramos justificação para estas conclusões nos extracto que a seguir transcrevemos:

"Eu...converso pouco .O meu marido está pouco tempo...é entrar e comer e cama à noite." (extracto 1)

"...é realidade a gente conversa muito pouco. Passou-se isto durante a vida ou negócio ou trabalho ou qualquer coisa. Mas conversa-se muito pouco." (extracto 2)

"...pois sei lá! (em relação à escola)...qualquer coisa que fizeram ou que passaram ou têm feriado... - então vieste mais cedo? "tive feriado"...ou se chegam mais tarde..." (extracto 3)

"...um bocadinho gosto. Mas, não é que deixe de fazer as minhas coisas para ver televisão...estou com o crochêzito na mão e vendo..." (extracto 4)

"...praticamente, é o que se vê, é a telenovela brasileira que se compreende...que se sabe o fundamento das coisas, mais do resto..." (extracto 5)

O discurso pedagógico da mãe parece ser constituído, quase que exclusivamente, por discurso regulador, o discurso instrucional está muito pouco representado .

Parece-nos também, poder concluir, que não são os aspectos cognitivos da aprendizagem que a preocupam .

Vejamos os seguintes extractos:

"...que se livrem de más companhias é o que lhe digo .Que não peguem nada de ninguém, destas drogas e destas coisas e de cigarros e de cafés e disso .É a coisa que mais me preocupa...acho que, mais principalmente, do que os estudos...." (extracto 6)

"...tenho medo dessas coisas." (extracto 7)

"...o que gostava mais de ver?...há coisas que digo que nem havíamos...mostrar, nem dizer." (extracto 8)

"...gosto mais destas coisas...há coisas que na vida real acontecem, certos problemas, certas coisas...que tenham alguma coisa de moral ou de certa importância, há outras que digo eles (filhos) nem deviam ver, nem aparecer na televisão..." (extracto 9)

"Não acho...bem esses feriados...os miúdos estão lá e anda ali tudo junto, é rapazes, é raparigas, sabe-se lá o que podem fazer!" (extracto 10)

Segundo o discurso da mãe, verifica-se, na família, uma divisão de tarefas em função do sexo. Quer o marido, quer o filho, fazem tarefas domésticas mas, apenas, por uma questão de necessidade. Se a mãe ou a filha mais velha estiverem em casa as tarefas domésticas são da sua responsabilidade .

"O Manuel faz poucas tarefas domésticas...é...mais a mais velha...ele e o pai, quando toca de não estarmos eu ou a mais velha...entre eles...lá se entendem." (extracto 11)

As razões que a mãe apresenta quando lhe perguntamos porque acha importante que o filho participe na conversa familiar, que a seguir transcrevemos, para além de nos permitirem verificar a ausência de conhecimento académico ou argumentos de índole cognitiva, podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"... É uma maneira de, sei lá, de não haver segredos...não há segredos nenhuns, tudo que há em casa, e os filhos sabem e os pais sabem da vida e tudo." (extracto 12)

"...foi esse o meu hábito de casa...da minha criação e acho que a eles faço-lo o mesmo." (extracto 13)

Também as razões que a mãe apresenta como justificação para o facto de não gostar que o filho faça tarefas por iniciativa própria e para o facto de não achar necessário conversar, com ele, sobre o que vê na telenovela podem ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"Pois, por causa de sujar...às vezes querem fazer ou pedem para fazer um bolo e eu digo que há aí muito pão, que há aí muita fruta ou assim ...Pois digo que não faça, pela razão que sei que vai estragar ou que vai sujar..." (extracto 14)

"Já se vê, já não é preciso conversar. Às vezes já se vê demais." (extracto 15)

É, também, esclarecedora da orientação de codificação da mãe, a forma como ela justifica o facto de o marido fazer tarefas domésticas. Vejamos o extracto que se segue:

"...não sei, talvez porque já foi habituado ou porque tem esse jeito." (extracto 16)

Em relação à orientação de codificação da mãe podemos concluir, do que ficou exposto, que ela apresenta uma orientação de codificação restrita (O^R), uma vez que, preferencialmente, ela refere as situações e os acontecimentos em termos das suas características imediatas e locais, interessando-se, principalmente, pelas características concretas da situação.

Quanto à prática pedagógica, podemos concluir, que a mãe controla as regras discursivas (selecção, ritmagem e critérios de avaliação) que regulam o seu processo de transmissão do conhecimento comum/tarefas manuais, deixando o controlo, destas mesmas regras, ao filho, quando se trata do conhecimento e das tarefas escolares. Este diferente comportamento, em relação ao conhecimento académico/tarefas escolares e ao conhecimento comum/tarefas manuais justifica-se, não só pelo facto de a mãe não dominar o conhecimento académico, como já dissemos, (tem uma escolarização inferior à do filho) e delegar, na escola, a responsabilidade dessa transmissão, mas também pela grande valorização que dá ao conhecimento/tarefas escolares.

Os extractos 17 e 18, que a seguir transcrevemos, servem como justificação das conclusões que apresentamos.

"Bom, em geral ensinara-lhe ninguém. Eu não sei nada, praticamente, o pai, nada sabe, com a 4ª classe, agora é muito diferente..." (extracto 17)

À pergunta da entrevistadora: "Então como é que ele aprendeu?", a mãe responde:

"Pois, na escola..." (extracto 18)

As razões que a mãe apresenta como justificação, quer para o facto de não gostar que o filho faça tarefas por iniciativa própria (extracto 19), quer para o facto de o deixar controlar as regras discursivas, em relação ao discurso académico/tarefas escolares, mostram-nos a valorização que a mãe dá à escola e ao conhecimento académico que aí se transmite, em relação ao conhecimento comum e às tarefas manuais (extracto 20).

"Pois digo que não faça (tarefas por iniciativa própria) pela razão que...vá estudar que é o que precisa" (extracto 19)

"...fazem à maneira deles (as tarefas escolares)..." (extracto 20)

Apesar da grande valorização do conhecimento escolar, a mãe não dá igual valor a todos os saberes da escola, atribuindo mais importância a uns, do que a outros, como podemos verificar pelos extractos (21 e 22).

"...dá a impressão que...não tem tanto interesse (a Educação Musical, a Educação Física, em relação ao Português, às Ciências)... Na minha maneira de ver..." (extracto 21)

"É como uma negativa (nota), prefiro que tirem a Música ou isso do que a certas disciplinas, (Português, Matemática)..." (extracto 22)

Em relação às perguntas com que tentamos determinar a teoria de instrução da mãe, ela respondeu o seguinte:

"...certas perguntas...se sei respondo, se não sei digo não sei" (extracto 23)

"...se estiver bem disposta (no caso de estar bem disposta a mãe admite que responde). Porque se ando cá com os nervos ou atrapalhada a fazer alguma coisa, já digo:-largai-vos porque não estou disposta pra isso..." (extracto 24)

A mãe admite nunca ter explicado, ao filho, em que circunstâncias este lhe pode fazer perguntas .

"Não...eles próprios é que fazem e..." (extracto 25)

Quando a entrevistadora, completando a frase que a mãe deixou incompleta, diz - "Ele próprio descobriu ? " a mãe responde :

"É, é isso." (extracto 26)

Em relação às tarefas por iniciativa própria, a mãe indica :

"...depende...de eu estar bem disposta ou estar nervosa ..." (extracto 27)

"...às vezes sei lá!...como nessa vez que...me veio com essa iniciativa... - depois ainda me vais aí sujar...a fazer mais lixo ou qualquer coisa." (extracto 28)

Ver também os extractos 14 e 19.

"Pois eles vão, vão descobrindo. Pois, se lhe mostro má cara vão descobrindo porque não gosto, não é? " (extracto 29)

A mãe não marca tempo para o filho realizar as tarefas domésticas .

"Não, não senhor, não costume...mas depois rinho (ralho) porque já teve tempo...de fazer duas ou três vezes ou assim." (extracto 30)

"Não, eu não lhe expliquei nada..." (extracto 31)

Em relação aos critérios de avaliação:

"Ah isso, lá em questão de exigir, sou muito exigente...pois exijo mais à minha maneira..." (extracto 32)

Como resposta à pergunta, da entrevistadora, com que se pretendia determinar se a mãe explica, ao filho, como este deve fazer as tarefas, ela diz-nos o seguinte:

"... - não vês como eu faço as coisas..." (extracto 33)

"Dizer-lhe que as coisas é bem feitas, não é assim de qualquer maneira .Ou bem que se faz ou bem que não se faz, é o que lhe digo muita vez." (extracto 34)

Podemos, ainda, concluir, em relação à forma como a mãe transmite o conhecimento comum/tarefas manuais, que, todo o processo de transmissão da mãe, é regulado por regras implícitas .Habitualmente, a mãe não explica, ao filho, aquilo que espera dele e, também, não lhe torna explícitas as razões pelas quais ele deve apresentar determinadas capacidades e/ou comportamentos.

As razões que a mãe apresenta, ao longo do seu discurso, como justificação do seu comportamento ficam, geralmente, implícitas. Vejamos o extracto 34, por exemplo .

Quanto à modalidade de controlo social utilizada pela mãe nas suas relações de comunicação com o filho, podemos concluir que a mãe utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo imperativo associada a modalidades de tipo posicional .

Estas conclusões podem ser justificadas pelos extracto que a seguir se transcrevem :

"...depende da hora...às vezes bato..." (extracto 35)

"...ralho-le, falo com má cara ." (extracto 36)

"Ah! pois importo. Fico chateada mas enfim, faço eu, que remédio." (extracto 37)

"...já lhe tenho dito - não gosto de ti porque não fizeste isto..." (extracto 38)

Em relação à prática pedagógica da mãe consideramos, também, que a fronteira ou grau de isolamento entre os agentes de socialização (mãe filho) é, relativamente, nítida. A mãe, apesar de envolver o filho nos temas de conversa familiar, dá-lhe poucas justificações e, utiliza, predominantemente, uma modalidade de controlo imperativo.

"Pois, já digo, com todos..." (extracto 39)

"Com todos em geral...em geral com todos os filhos." (extracto 40)

6.3 - MODALIDADE DE CÓDIGO DE TRANSMISSÃO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

Da análise da entrevista do pai, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados relativamente universalistas e independentes do contexto - orientação elaborada ($O^E(-)$);
- discurso pedagógico oficial pouco embebido no discurso pedagógico do pai - enquadramento externo forte (E_e^+);
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada, preferencialmente, por regras implícitas, e caracterizada por uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor - em que a selecção e a ritmagem são definidas por valores de enquadramento muito fracos (E_i^-) e em que os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento fortes (E_i^+) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são explícitas - as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento relativamente fortes (E_i^+);
- fronteira nítida entre os agentes de socialização (pai/filho) - classificação interna forte (C_i^+).

Da análise da entrevista da mãe, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados particularistas - orientação restrita (O^R);
- discurso pedagógico oficial não embebido no discurso pedagógico da mãe - enquadramento externo muito forte (E_e^{++});
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada, preferencialmente, por regras implícitas, e caracterizada por uma teoria de instrução centrada no transmissor - em que a selecção e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento muito fortes (E_i^{++}) e em que

a ritmagem é definida por valores de enquadramento mais fracos (E_1^+) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são explícitas - em que as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento muito fortes (E_1^{++});
— fronteira nítida entre os agentes de socialização (mãe/filho) - classificação interna forte (C_1^+).

— Verificamos também, quer através da entrevista, quer recorrendo aos questionários, que a classificação interna, em relação aos espaços de socialização, na família, é relativamente fraca (C_1^-). Este aluno, nem sempre, tem, em casa, condições de silêncio, embora tenha acesso a recursos humanos que lhe permitam tirar as dúvidas e resolver as dificuldades surgidas durante o estudo.

Assim, podemos concluir, que este aluno tem acesso, no contexto pedagógico familiar, a conhecimento essencialmente relacionado com o dia-a-dia, embora aprenda a valorizar os conhecimentos da escola. Aprende, também, a valorizar a obediência e uma estruturação hierárquica de papéis em função do sexo (principalmente através do discurso da mãe), assim como a responsabilidade (principalmente através do discurso do pai). A prática pedagógica, neste contexto, permite-lhe adquirir uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos relativamente fracos, no que diz respeito à prática pedagógica do pai, e em enquadramentos bastante fortes, no que diz respeito à prática pedagógica da mãe. Dada a natureza particularista dos significados da mãe e, relativamente, universalista dos significados do pai, ele pode ter acesso a conhecimentos concretos e a princípios gerais que lhe poderão facilitar o desenvolvimento de uma orientação elaborada, idêntica à da escola, e de capacidades de elevado nível de abstracção, quer de nível sócio-afectivos, quer de nível cognitivo.

Na nossa perspectiva, ainda que a classificação entre o DPO e o DPF seja grande, a orientação de codificação do pai tenda a ser elaborada e o DPO esteja, um pouco, embebido no discurso pedagógico do pai, dada a falta de diálogo familiar, este aluno, durante o processo de socialização primária, dificilmente adquirirá, as regras de reconhecimento que lhe permitam

reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPF e a especificidade de um contexto que exige a capacidade de utilizar os conhecimentos para resolver novas situações e as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO.

7 - ANÁLISE DO TEXTO PRODUZIDO PELOS PAIS DO ALUNO B-44 NA ENTREVISTA QUE LHE FOI FEITA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR

7.1 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

Do discurso do pai fazem parte, essencialmente, assuntos que têm a ver com o seu trabalho. Ele não lê e, raramente, vê televisão. As tarefas que faz em casa são, exclusivamente, manuais.

Da análise da sua entrevista, podemos concluir, que o grau de embebimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico do pai é nulo .

Quando se pergunta, ao pai, sobre o que costumam conversar, em casa, ele responde:

"...dos nossos trabalhos, nada mais." (extracto 1)

"...é...preciso lavrar...é preciso semear as batatas ou lavrá-las...tratar dos animais..."
(extracto 2)

Dos programas de televisão, presta atenção, apenas, ao telejornal e mesmo deste, poucos aspectos lhe interessam .

"As informações, aquilo que nos interessa." (extracto 3)

"...praticamente, não me interessa de nada, mas a gente sempre gosta de ver...falam em guerras, sempre gosta a gente de ver, de saber, onde é que são e como é que andam e como é que não andam...questões do tempo. A gente também gosta de saber o tempo, se chove, se faz sol...a gente é um lavrador..." (extracto 4)

"...vejo os problemas, de resto não estou a reparar nem a fazer atenção áquilo que fazem, nem coisa nenhuma...isso é tudo a mesma coisa. Tudo a mesma conversa..." (extracto 5)

"...são coisas que eu, praticamente, não ligo...filmes e disso assim...Eu não faço caso disso." (extracto 6)

O pai admite que não costuma conversar com o filho sobre aquilo que, eventualmente, vê no telejornal (extracto 7), embora converse com ele sobre aspectos relacionados com a sua vida e o seu trabalho de agricultor (extracto 8) .

"Não...não nos interessa nada." (extracto 7)

"Conversamos todos juntos, principalmente eu e a minha mulher que somos os chefes da família...com os miúdos também..." (extracto 8)

O pai utiliza, fundamentalmente, significados particularistas e dependentes do contexto, referindo as situações e/ou os acontecimentos em função das suas características imediatas, relacionadas com o concreto da situação em que aconteceram. Por isso, quanto à orientação de codificação do pai, podemos concluir, que tem uma orientação restrita - O^R .

Os extractos que se seguem, que correspondem às razões que o pai dá, quer para justificar o facto de não conversar com os filhos sobre o que vê na televisão, quer para justificar o facto de o filho, habitualmente, não lhe fazer perguntas, servem para ilustrar estas conclusões:

"...que é que a gente vai encontrar de importante? Algumas vezes dizem umas coisas, outras vezes dizem outras, afinal de contas a gente...às vezes até se desaparece e fecha a televisão. Nem sequer vale a pena abri-la..." (extracto 9)

"Ele lá anda nos estudos dele, se calhar ocupará-se mais disso, não lhe interessará o trabalho, não sei, digo eu." (extracto 10)

Quando perguntamos, ao pai, porque conversa sobre aspectos relacionados com o trabalho, ele responde:

"...é do que nós vivemos. É o que nos interessa a nós." (extracto 11)

"... .O José trabalha como nós, uma vez que ele saia do seu trabalho (da escola)." (extracto 12)

"...penso que sim (que é importante que saiba fazer trabalhos de agricultura)...amanhã ou passado ele pode ser um homem. Não lhe ocupa lugar o saber..." (extracto 13)

Estas justificações podem, também, ser tomadas como indicadores da orientação de codificação do pai .

Também as razões que o pai dá como justificação de ajudar, a mulher, a fazer as tarefas domésticas e marcar tarefas para o filho fazer, podem ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"Porque é que ajudo? Porque normalmente vejo...a necessidade de a ajudar...se ela está doente...não pode trabalhar...a gente não pode morrer à fome, nem pode viver mal...tem que haver alguém que desenrasque o trabalho dela..." (extracto 14)

"...em lugar de estarem...deitados num lameiro a guardar as vacas, não custa nada...agarrar uma roçadoura ir cortando umas silvinhas e tapar um buqueiro..." (extracto 15)

"...obrigo-os a trabalhar...quero que sejam uns homens...não a crucificá-los, não a dizer...que são escravos..." (extracto 16)

Do discurso do pai transparece que ele valoriza, essencialmente, a obediência e a disciplina.

Com os extractos que se seguem exemplificamos estas conclusões:

"...Seja da maneira que for, seja mal feito, seja bem. Aquilo que eu lhe mandar fazer, tem que o fazer." (extracto 17)

"...Comigo...tem que fazer aquilo que lhe mandam, nada mais." (extracto 18)

Em relação à escola, o pai diz:

"Dão-lhe muita liberdade...fazem o que querem, ninguém lhes diz nada" (extracto 19)

"...disciplina, deviam-lha dar...é o pão numa mão e porrada na outra...um dia mais tarde...são...pessoas adultas...e mal educadas...nunca chegam a ser uns homens...de respeito...onde é que se têm posto vagabundos, é nas escolas...uns como os outros...ninguém os repreende, ninguém lhes dizem nada..." (extracto 20)

Transparece, também, do discurso do pai, que, na família, existe uma estrutura hierárquica estabelecida em função do estatuto parental (extrato 21) e uma divisão de tarefas, não em função do sexo,(extracto 22) mas em função da idade (extracto 28) .

"...eu sou chefe de família... Eu é que tenho que...dizer...tenho que me ocupar de tudo..." (extracto 21)

"...ela (a mulher) tem muito trabalho e não pode valer a tudo...vou a fazer eu, de comer... - Que me custa a mim? Somos da casa, igual." (extracto 22)

Nas suas relações de comunicação com o filho, o pai utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo imperativo.

"Ah! se não o fizer! ensino-o eu..." (a expressão "ensino-o eu", utilizada pelo pai, indica que, se o filho não fizer as tarefas que lhe manda fazer, ele recorrerá a métodos coercivos para o obrigar) (extracto 23)

Ver também o extracto 30 .

No que diz respeito à teoria de instrução do pai, para a determinar, iremos analisar, essencialmente, a forma como ele transmite o conhecimento comum/tarefas manuais, pois, o pai, não funciona como um agente directo de transmissão do discurso/tarefas escolares e/ou de aspectos com ele relacionados (o pai tem uma escolarização inferior ao filho) .

O pai legitima uma teoria de instrução centrada no transmissor .Ele deixa, ao filho, algum controlo sobre a ritmagem, controlando ele a selecção e os critérios de avaliação.

O pai indica que o filho lhe faz poucas perguntas. As razões que ele dá para justificar esse facto (que a seguir se transcrevem), para além de serem ilustrativas da sua orientação de codificação, indicam-nos, também, que é o pai que selecciona as tarefas que o filho deve fazer.

"...digo eu: - bota as vacas...pronto, não o torno a ver, se bem calhar só p`ró outro dia...eu saio de manhã, entro à noite...não os vejo mais...." (extracto 24)

Em relação aos livros que o filho lê, o pai diz que a escolha é do filho. Verificamos, no entanto, que a selecção dos livros, por vezes, também é controlada pelo pai:

"...bem só se fossem livros feios assim coisas que...mas de resto não me importava que lessem aquilo que eles quisessem." (extracto 25)

No que diz respeito às tarefas por iniciativa própria, o pai não se importa que o filho as faça, mas, apenas, em determinadas circunstâncias.

"... .No momento que faça isso...duma maneira que não esteja a prejudicar o trabalho (as tarefas que o filho, obrigatoriamente, tem que fazer)...se ele abandona...os animais...para...estar...a brincar (o pai considera, as tarefas por iniciativa própria, como brincadeiras) já...não dá, assim já não pode ser. " (extracto 26)

A partir do extracto anterior, podemos, também, constatar que há tarefas, seleccionadas pelo pai, que o filho deve fazer, obrigatoriamente.

No que diz respeito à ritmagem, constatamos que é o filho quem controla o tempo que dedica à execução das tarefas .

"... isso não. Isso o tempo não o obriga...se acaso for um dia é um dia, se for dois é dois...bom, quero o trabalho feito." (extracto 27)

"...são crianças ainda...fazem-no à vontade deles (o trabalho). Se não o acabar hoje, acaba-o amanhã; se não o acabar amanhã, acaba-o outro dia. O que eu quero é feito." (extracto 28)

Vejamos os extractos que se seguem, a partir dos quais é possível determinar a explicitação das regras, neste caso, no que diz respeito à ritmagem:

"Não. Fui eu que lo disse." (extracto 29)

"...eles, por exemplo, com medo que eu lhe batesse ou qualquer coisa...podiam agarrar...andar ali uma escravidão...eu não quero isso...por exemplo, mando levar uma roçadoura p`ró lameiro...vai para lá várias vezes por dia e dias e meses...cada vez que rosse um bocadinho de silvas...me tape um buqueiro, em tanto que vai pra lá...Ao fim pode sair o lameiro já bem amanhadinho." (extracto 30)

A justificação anterior, em que o pai esclarece porque torna claro, ao filho, que ele pode demorar o tempo que quiser a fazer as tarefas, pode ser tomada, não só como um indicador da sua orientação de codificação, mas também como um indicador da modalidade de controlo social que ele utiliza, nas suas relações de comunicação com o filho.

Em relação aos critérios de avaliação:

"...se é uma coisa que ele não sabe fazer, eu explico-lhe." (extracto 31)

"Explico-lhe...como...deve ser feito...depois deixo ir...se ficar bem feito, serve. Se não ficar... - tornas a fazer, que isso não serve para nada..." (extracto 32)

"... .Com calma, com paciência ensino-lhe a fazer tudo..." (extracto 33)

Habitualmente, as regras que regulam o processo de transmissão do pai são tornadas explícitas, ao filho, ou seja, o pai torna claro, ao filho, aquilo que espera dele.

Vejamos os seguintes extractos:

"Já, já disse isso muita vez." (extracto 34)

"sou eu todos os dias que digo isso." (extracto 35)

"sou eu sempre que lhe digo isso." (extracto 36)

As razões que o pai dá, ao filho, para justificar porque é que ele deve fazer as tarefas bem feitas e porque deve fazer as tarefas escolares, bem como as que nos dá, a nós, para justificar porque acha bom que o filho leia, que a seguir se transcrevem, podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação.

"...o trabalho bem feito agrada a toda a gente. Fica bonito p`ra toda a gente..." (extracto 37)

"Por exemplo...uma parede. Se está no chão...fica feio p`ra quem passa...as pedras bem compostinhas...já fica bonito...uma parede ou outra coisa qualquer..." (extracto 38)

"...digo-lhe sempre: - se andas na escola é para estudares...se não assim não vale a pena andar...se ele quiser amanhã ou passado ser um homem tem que bater muito na cabeça agora, logo de pequeno..." (extracto 39)

"...dum livro aprende-se uma frase...doutro, tira-se a experiênciaConvém a gente ler muitos livros que é pra saber...à força de ler é que vai aprendendo falar e dá respeito...em certos livros aprende-se muita coisa..." (extracto 40)

Em relação à escola, o pai diz não se ocupar desses aspectos, transferindo para a mulher essa responsabilidade:

"...Eu...não me ocupo disso...ela é que se ocupa deles...ela faz o possível para que eles sejam uns homens, se não querem não é culpa nossa." (extracto 41)

Quando perguntamos ao pai se, apesar disso, ele se importa que o filho não faça as tarefas escolares, ele responde:

"...importar importa-me, de qualquer maneira...já são trabalhos que eu não estou...ao corrente. Já é mais livre...já é lá com ele... .Enquanto quiserem estudar, estamos aqui para os ajudar... .Se não quiserem, têm que trabalhar...não é preciso...eu estar a dizer todas as horas, fazes isto ou fazes aquilo... .Eles sabem...que é preciso estudar, para isso andam na escola." (extracto 42)

"...a esse respeito não me meto muito...nesses aspectos deixo-os livres, eles é que sabem os deveres que têm a fazer... .Simplesmente lhes pergunto de vez em quando, se já os fizeram..." (extracto 43)

O pai, no seu discurso, deixa transparecer que, para ele, o facto de o filho ter de estudar e ter tarefas escolares para fazer, está em primeiro lugar, em relação à ajuda nos trabalhos de agricultura da família. Este comportamento, parece-nos indicador da maior valorização atribuída à escola e ao seu discurso, bem como, às actividades que com ela se relacionam .

"...pergunto-lhe sempre se ele traz deveres a fazer...se os não fez, mando-lhos fazer e depois vai a trabalhar." (extracto 44)

"...se tem trabalhos a fazer, já ninguém o mandava a sítio nenhum a trabalhar." (extracto 45)

"...do momento que ele tenha estudos para fazer, faze-os à vontade dele, ninguém obriga a fazê-los depressa, nem...ninguém sabe o tempo que lhe leva." (extracto 46)

Ao contrário do que acontece com as tarefas domésticas, em relação ao conhecimento e tarefas escolares, como se pode constatar através dos extractos que se seguem, o pai não torna explícito, ao filho, aquilo que espera dele e deixa-lhe, talvez porque não domina este tipo de conhecimento, muito mais controlo sobre esses aspectos. Atendendo a que o pai não domina o conhecimento escolar, este diferente comportamento é, para nós, também, um indicador da valorização dada ao conhecimento/tarefas da escola .

"Isso já é ele...nisso...não meto lá o bico...se, por exemplo, ele está agora a estudar, não lhe digo nada...quando acabar, uma vez que já acabou, estava um trabalho a fazer eu...lhe digo: - olha vais fazer aquilo agora...Quando está a estudar não vou interromper..." (extracto 47)

7.2 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

Do discurso da mãe, que diz conversarem pouco em família porque não têm tempo para o fazer, fazem parte, essencialmente, assuntos que têm a ver com o seu trabalho .Da análise do seu discurso, torna-se fácil concluir, que o grau de embebimento do discurso pedagógico oficial no seu discurso pedagógico é nulo .

Verificamos, também, que os aspectos cognitivos da aprendizagem estão ausentes do seu discurso .

Vejamos os seguintes extractos com que exemplificamos estas conclusões:

"Conversamos um pouco de tudo...por vezes...nem vagar temos... .Chegamos agora, jantamos todos, vão-se lavar e cada um vai para a cama..." (extracto 1)

"...dos nossos trabalhos...como é que hemos (havemos) de fazer...dos nossos animais...os prédios (campos) com silvas...temos as vinhas a amanho..." (extracto 2)

"...temos que terminar as coisas (com a expressão "terminar as coisas", a mãe quer dizer que têm de programar os trabalhos), se é preciso vir um tractor...se é preciso isto...aquilo..." (extracto 3)

Embora não fale, especificamente, com o filho sobre os problemas do dia-a-dia, a mãe admite que ele está ao corrente de tudo o que se passa, em casa, porque ouve a conversa familiar.

Vejamos os seguintes extractos:

"Eu e o meu marido." (extracto 4)

"...eles estão ao corrente...à lareira, conversamos tudo...ouve a conversa como os outros." (extracto 5)

Da entrevista da mãe, verificamos, que a escola e os assuntos relacionados com ela não fazem parte das conversas familiares, embora a mãe indique que pergunta, ao filho, sobre a escola, mas que, ele não a ilucida .

"...Ele...não mete ao corrente de nada, nem trouxe os papéis das negativas...perguntei-lhe e ele não diz nada...parece que tem negativas...eu não sei nada." (extracto 6)

"...a verdade, nunca me diz...estou sempre contra ele...no primeiro ano, ele...estudava...metia-se sózinho...onde queria e estudava...agora nunca lhe vejo o livro na mão... Não sei que é que vai sair dali...." (extracto 7)

A mãe utiliza, fundamentalmente, significados particularistas e dependentes do contexto, referindo as situações e/ou os acontecimentos em função das suas características imediatas, relacionadas com o concreto da situação em que aconteceram. Por isso, quanto à orientação de codificação da mãe, podemos concluir, que ela tem uma orientação restrita - OR .

Os extractos que se seguem, em que a mãe justifica porque acha importante que o filho esteja ao corrente dos assuntos familiares e porque acha importante que ele saiba fazer tarefas domésticas, servem para ilustrar estas conclusões.

"...por vezes vem quem quera (qualquer pessoa)...eu...não estou em casa ...o meu José está ao corrente, por onde anda a cria (os animais)...por onde anda o pai..." (extracto 8)

"...um dia mais tarde, pode ser...útil, também, não sabemos os dias d'amanhã... pode ser qu'ele...não deia p`rós estudos, que...saiba, ao menos, fazer qualquer coisa" (extracto 9)

As razões que a mãe dá, e que a seguir se transcrevem, para justificar o facto de não conversar, directamente com o filho, sobre os problemas do dia-a-dia e de não ser necessário mandá-lo fazer as tarefas domésticas, podem, também ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação.

"...inda é novo...não percebe muito de agriculturas nem de nada." (extracto 10)

"...está habituado...fui eu...que o meti ao corrente dessas coisas." (extracto 11)

As tarefas que a mãe executa, em casa, são, exclusivamente, manuais. Não lê livros nem jornais e, quase, não vê televisão .

"...eu tenho esta lida (trabalho) toda...tenho que arranjar a roupa dos miúdos, passar a ferro..." (extracto 12)

"...Também nunca vejo (telenovela, filmes, etc.). Não gosto disso...nunca falam Português...nem falam a língua que a gente compreende...não gosto disso. Por vezes o telejornal ainda gosto de ver." (extracto 13)

"Só interessa-me saber as notícias e o tempo..." (extracto 14)

"... .Se vir qualquer coisa...como vi aquele criminoso que mataram aqui há uns dias e isso assim. Falamos muitas vezes nisso entre todos." (extracto 15)

As justificações que a mãe dá, e que a seguir se transcrevem, quando lhe perguntamos porque acha importante conversar, em família, sobre o que vê nas notícias podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"... .Pois, os que não sabem ficam a saber e tudo isso, nós não temos nada a esconder" (extracto 16)

"...por exemplo, o meu marido não sabe das notícias...à noite podemos conversar sobre o que se passou e o que se viu...cada um diz a sua coisa." (extracto 17)

Vejamos algumas justificações da mãe, referentes, neste caso, ao facto de gostar que o filho faça tarefas por iniciativa própria, de achar importante estar informada sobre os estudos do

filho e de não gostar que ele leia livros. Estas justificações podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"...Gostava...era...ideia dele, deixava-o..." (extracto 18)

"Eu gostava de estar...ao corrente, como eu lhe digo muita vez...tenho que ir lá (á escola) dar uma volta e ver...não está a coisar (estudar) muito e gostava mais que ele fosse mais fino no estudo do que na agricultura." (extracto 19)

"Não acho muito (a mãe não acha muito importante que o filho leia livros) porque ele tem livros a estudar. Devia estudar mais nos dele do que nos outros." (extracto 20)

Transparece, do discurso da mãe, que ela dá muita importância ao facto de o filho ser responsável.

Vejamos os seguintes extractos:

"Já nem é preciso dizer...quando cheguei ele já estava a acomodar (a tratar) os porcos." (extracto 21)

"Sim senhor, responsabiliza-se (pelos animais) e nunca houve problema nenhum..." (extracto 22)

"...só lhe digo:...se eu não estiver aqui, fazes isto ou aquilo..." (extracto 23)

"...mas fazer faz!. Ha! faz tudo que lhe mando." (extracto 24)

"...ele tem que fazer...tem que obedecer ao que lhe dizem." (extracto 25)

Para além de valorizar a obediência, como pode verificar-se pelos extractos anteriores, a mãe dá, também, muita importância à cooperação, entre os membros da família, e, segundo o seu discurso, as tarefas são definidas em função da idade do indivíduo que as vai fazer .

Com os extractos que se seguem exemplificamos estas conclusões:

"...trabalhamos aqui em conjunto...quando é que está assim uma coisa feita, pronto, já está feito." (extracto 26)

"Quando chego...tenho isso feito, para mim é um alívio..." (extracto 27)

"...inda é novinho, não pode coisar (trabalhar) muito..." (extracto 28)

Ver também o extracto 10.

Um dos aspectos, que se torna evidente, ao longo da a entrevista da mãe, é a fraca opinião que tem do filho .

Vejamos, por exemplo, os seguintes extractos:

"...merecia muito de ser castigado...é mau...é muito mau de virar (de convencer)...eu, por vezes, ralho com ele...põe-se logo...torcido, todo zangado..." (extracto 29)

"...é muito teimoso. Eu até disse...podias ter cem professoras e podiam-te bater...todos os dias a ver se te endireitavam tantinho...não me interessava de nada..." (extracto 30)

"...não gosto que ele seja assim. Está-se a por muito, muito mau." (extracto 31)

Nas suas relações de comunicação com o filho, a mãe utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo imperativo.

"...se...não fizer aquilo que...lhe mando...já ralho com ele..." (extracto 32)

"Ralhava-lhe e tirá-los." (extracto 33)

"Tirava-lhos e dizia-lhe: - isto não são livros teus (escolares)...não são livros daqui." (extracto 34)

"Se insistisse... .Era capaz que os botava ao lume...não gosto disso, não deixava ler." (extracto 35)

No que diz respeito à teoria de instrução da mãe, para a determinar, iremos analisar a forma como ela transmite o conhecimento comum/tarefas manuais, pois, a mãe, não funciona como um agente directo de transmissão do discurso/tarefas escolares e/ou de aspectos com ele relacionados (tem uma escolarização inferior ao filho) .

O discurso da mãe, deixa transparecer, que legitima uma teoria de instrução centrada no transmissor. Ela deixa, ao filho, o controlo da ritmagem, mas controla a selecção, exercendo, também, um forte controlo sobre os critérios de avaliação .

A mãe admite que, nem sempre, responde ao filho, quando este lhe faz perguntas, admitindo, também, nunca lhe ter esclarecido quando, e que perguntas, este lhe pode fazer.

Ilustramos estas conclusões com os extractos que se seguem:

"Se soubesse... .Bem, não sei, se fosse assim muito, muito exagerada, não sei..." (extracto 36)

"...coisas de raparigas...não respondia nem por nada." (extracto 37)

Segundo o discurso da mãe, os livros que o filho lê, é o filho que os escolhe. No entanto, podemos verificar, que, efectivamente, ele tem pouco controlo na escolha dos livros que lê .

"...*não lhe mando ler nada disso* (livros que não sejam os escolares). *Mando ler nos livros dele* (da escola)." (extracto 38)

"...*Depende se eu souber que anda assim com livros...porcos ou isso...não lhe deixo andar com eles.*" (extracto 39)

Habitualmente, é a mãe que diz, ao filho, as tarefas domésticas que este deve fazer (ver extracto 23).

No que diz respeito às tarefas por iniciativa própria, a mãe, deixa transparecer, que não se importa que o filho faça, qualquer tarefa deste tipo:

"...*até o louvava.*" (extracto 40)

Ver também o extracto 27 .

No que diz respeito à ritmagem, é o filho que controla o tempo que dedica à execução das tarefas .

"...*ele tem o tempo...que quer. Eu não estou...a ver...o tempo que ele...nem coisa nenhuma.*" (extracto 41)

"*Não...nunca lhe disse nada...quando se despacha, está despachado.*" (extracto 42)

Quanto aos critérios de avaliação, vejamos os seguintes extractos:

"*Os primeiros tempos ensinei-o...depois...vou...a ver...*" (extracto 43)

"...*vou sempre a verificar.*" (extracto 44)

"...*não lhe digo nada...ele sabe que eu vou a verificar...*" (extracto 45)

Como verificamos, através de alguns dos extractos anteriores, habitualmente, as regras que regulam o processo de transmissão da mãe são deixadas implícitas, ao filho, ou seja, ela não torna claro, ao filho, aquilo que espera dele.

Pelos extractos que se seguem, onde ressalta a preocupação da mãe em saber se o filho tem tarefas escolares para fazer e em mandá-lo estudar, parece que ela valoriza, muito, o conhecimento escolar .

"*Vai todos os dias...nunca o deixei faltar às aulas, nem coisíssima nenhuma...*" (extracto 46)

"...estou sempre a dizer:-...tu não trazes deveres?"...hoje não trago nada..."-é impossível! dantes fazias sempre os deveres à noite...agora não fazes nada...que se passa? "Ainda não me marcaram nada". É só a resposta que me dá." (extracto 47)

As condições em que a mãe acha que o filho pode estudar, (extractos 48, 49 e 50) demonstram, não só a falta de conhecimentos da mãe quanto à especificidade do conhecimento/tarefas escolares, mas também a fronteira, bem nítida, quer entre os discursos da escola e da mãe, quer entre o que a escola exige e as condições que a família oferece .

"... .Como...com os livros...digo muitas vezes. Vai com as vacas, podia levar a pastinha dele com os livros...nunca a leva ..." (extracto 48)

"...os lameiros são ali pertinho, as vacas não dão trabalho nenhum e digo-lhe sempre: - leva um livro contigo e estuda...estás por lá ...até te rende o tempo, estuda...nunca vejo que leve nada. Leva uma bola ou qualquer coisa para brincar ele e outro colega..." (extracto 49)

"...ele estava ali mesmo, ao pé de nós, aqui às vezes à lareira e tudo...estava ali todo o tempo que ele quisesse." (extracto 50)

A mãe não domina o conhecimento/tarefas escolares e, por isso, deixa que seja o filho a controlar essas actividades. Pela mesma razão, a mãe valoriza, igualmente, todo o conhecimento escolar .

"...ele diz-me que não tem nada a fazer...eu não sei o que é que lhe marcam, nem...os estudos dele...ele mostra-me...aquelas coisas, eu não percebo nada daquilo que ele me mostra ...estamos assim." (extracto 51)

"...tem o tempo todo que ele quiser." (extracto 52)

"...só tenho a 4ª classe, não percebo...dessas disciplinas. Já não são da minha coisa (responsabilidade)...que estude tudo." (extracto 53)

7.3 - MODALIDADE DE CÓDIGO DE TRANSMISSÃO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

Da análise da entrevista do pai, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados particularistas - orientação restrita (O^R);
- discurso pedagógico oficial não embebido no discurso pedagógico do pai - enquadramento externo muito forte (E_e^{++});
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada por regras explícitas e caracterizada por uma teoria de instrução relativamente centrada no transmissor - em que a selecção é definida por valores de enquadramento fortes (E_i^+), a ritmagem é definida por valores de enquadramento relativamente fracos (E_i^-) e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento muito fortes (E_i^{++}) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são explícitas - as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento muito fortes (E_i^{+++});
- fronteira muito nítida entre os agentes de socialização (pai/filho) - classificação interna muito forte (C_i^{++}).

Da análise da entrevista da mãe, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

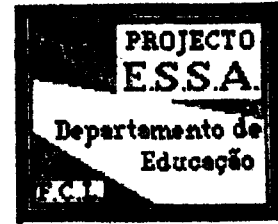
- significados particularistas - orientação restrita (O^R);
- discurso pedagógico oficial não embebido no discurso pedagógico da mãe - enquadramento externo muito forte (E_e^{++});
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada por regras implícitas e caracterizada por uma teoria de instrução centrada no transmissor - em que a selecção é definida por valores de enquadramento fortes (E_i^+), a ritmagem é definida por valores de enquadramento fracos (E_i^-) e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento muito fortes (E_i^{++}) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder estão explícitas - em que as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento muito fortes (E_i^{+++});
- fronteira nítida entre os agentes de socialização (mãe/filho) - classificação interna muito forte (C_i^{++}).

— Verificamos também, quer através da entrevista, quer recorrendo aos questionários, que a classificação interna, em relação aos espaços de socialização, na família, é muito fraca (C_1^-). Este aluno não tem, em casa, condições de silêncio nem acesso a recursos materiais e humanos que lhe permitam tirar as dúvidas e resolver as dificuldades surgidas durante o estudo.

Assim, podemos concluir, que este aluno tem acesso, no contexto pedagógico familiar, a conhecimento, essencialmente, relacionado com o dia-a-dia, embora aprenda a valorizar os conhecimentos da escola. Para além disso, aprende, também, a valorizar uma estruturação hierárquica de papéis em função do sexo e do estatuto parental assumido pelo pai, assim como a obediência, através do discurso do pai, e a cooperação e a responsabilidade, através do discurso da mãe. A prática pedagógica, neste contexto, permite-lhe adquirir uma forma de aprendizagem, que se baseia em enquadramentos fortes, e de comunicação, que se baseia em enquadramentos muito fortes. Dada a natureza particularista dos significados do pai e da mãe, tem acesso, apenas, a conhecimentos concretos que, provavelmente, não lhe facilitarão o desenvolvimento de uma orientação elaborada (idêntica à da escola) nem de capacidades de elevado nível de abstracção de nível cognitivo.

Nesta perspectiva, este aluno, na família, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF), as regras de reconhecimento que lhe permitem reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPF, mas, dada a orientação restrita dos Pais, dificilmente aí adquirirá a capacidade de reconhecer a especificidade de um contexto que exige a capacidade de utilizar os conhecimentos para resolver novas situações. Para além disso, uma vez que, o enquadramento entre os dois discursos é muito forte, quer no que diz respeito ao discurso pedagógico da mãe, quer no que diz respeito ao discurso pedagógico do pai, dificilmente adquirirá as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO.

8 - ANÁLISE DO TEXTO PRODUZIDO PELOS PAIS DA ALUNA B-65 NA ENTREVISTA QUE LHE FOI FEITA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR



8.1 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

Do discurso do pai fazem parte, essencialmente, assuntos que têm a ver com o seu trabalho manual. As tarefas que executa, em casa, são, também, exclusivamente manuais.

Da análise da entrevista do pai, torna-se fácil concluir, que o grau de embebedimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico do pai é nulo .

O pai utiliza, fundamentalmente, significados particularistas e dependentes do contexto, referindo as situações e/ou os acontecimentos em função das suas características imediatas, relacionadas com o concreto da situação em que aconteceram. Por isso, quanto à orientação de codificação do pai, podemos concluir, que este tem uma orientação restrita - OR .

Os extractos que se seguem servem para ilustrar estas conclusões.

Quando se pergunta, ao pai, sobre o que costumam, geralmente, conversar, em casa, ele responde:

"...nós, praticamente, da lavoura, não temos mais ambiente nenhum, a vida daqui de casa, do lavrador. (extracto 1)

"...tipo de animais...de vacas, ovelhas...do resto não nos metemos em nada..." (extracto 2)

O pai, geralmente, conversa com a filha sobre os trabalhos agrícolas:

"Sim, isso ela importa-se...Para a cria (animais)...às vezes...até lhe digo:- as vacas...não me estão a dar nada...p`ró ano já as vendemos..." (extracto 3)

"...ainda pouca idade tem...conversamos que vá trabalhando...vá aprendendo a lavar e a esfregar..." (extracto 4)

Em relação à escola, o pai diz que pergunta à filha como vão os estudos, mas ela não lhe diz nada, referindo, também, que, por vezes, a "ameaça" de ir a Bragança saber .

"...pois, tenho procurado, mas ela não conta." (extracto 5)

"...olha que...eu tenho pouco vagar mas, dirijo-me algum dia a Bragança..." (extracto 6)

"Ainda aqui à dias ela disse que não podia ir às notas (ir saber a avaliação de fim de período)...disse que se queria saber como é que estava de negativas...só no final...agora, não sei." (extracto 7)

"...não sabe nada...Matemática! nadinha! não sabe a tabuada...puxa-lhe mais...a agricultura e a agricultura não interessa, que isto acabou. Puxa-lhe mais a vida daqui...não querem livros... .Eu digo cá para mim: - então tens que aprender...lá lha botei aí duas ou três noites e aprendeu (a tabuada)." (extracto 8)

"Veja lá que se lhe esqueceu outra vez. Aqui à dias tornei e já não a sabia...até fiquei em vergonha...disse assim: - uma vez que aprendi a tabuada nunca mais se me esqueceu...não sabes fazer uma conta, não sabes fazer um problema, não sabes fazer nada, não havendo Matemática não sabes fazer nada..." (extracto 9)

"...não lhe puxa, eu gostava que lhe puxasse...eu fazia o esforço que ela estudasse porque...esta vida da agricultura já me chega a mim...é muito dura e não se ganha nada, trabalha-se muito e não se ganha nada..." (extracto 10)

"...digo-lhe...ponho-lhe os casos (explica-lhe a situação) - não vê a nossa vida!...isto é uma vida ruim!...só que fizesses o 6º ou 7º (o pai refere-se ao 6º e 7º anos do ensino complementar) e tal, já podias encontrar aí uma repartição qualquer...ela compreende...mas não lhe puxa." (extracto 11)

"...muitas vezes digo assim: - porque é que tu não estudas mais...Bem, também não a vou obrigar..." (extracto 12)

"...o mal é para ti. Eu ponho-lhe os casos...se quiseres queres, se não quiseres...vais a trabalhar que temos bem onde trabalhar." (extracto 13)

O pai, que não lê, e, geralmente, também não vê televisão, não conversa com a filha sobre aquilo que, eventualmente, vê na televisão. No entanto, conversa com ela sobre aspectos relacionados com a sua vida e o seu trabalho de agricultor .

"Não, isso nunca...a televisão, está a ver e tal mas...eu nunca lhe puxei...nem me lembra sequer disso...nunca calhou..." (extracto 14)

"Pois não, não...nunca tirei experiências em nada, não disse nada." (nunca discute, o que vê na televisão, com a filha) (extracto 15)

Tal como as razões que o pai dá nos extractos 9, 10, 11, 12 e 13, também as que apresenta, que a seguir se transcrevem, quando lhe perguntamos porque é que não conversa, com a filha, sobre o que vê na televisão, assim como as razões que dá para justificar o facto de não ter a televisão a funcionar, (ele e a filha vêem televisão, ocasionalmente, no café) podem ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação:

"Devia-se puxar...mas claro, uma pessoa também, sei lá...a ver se eles vão aprendendo de vagar..." (extracto 16)

"...não a tenho trazido (a televisão, para casa) porque disse : - agora está nos estudos...eu queria que ela...puxasse um bocadinho...aqui não fazem nada, não se lembram de livros...farta-se uma pessoa de ralar...não se lembram, nem quer saber... Se ela não mostrar ideias (se a filha não melhorar o aproveitamento) não funciona (a televisão) porque eu não na ponho a funcionar." (extracto 17)

As razões que o pai dá como justificação de gostar que a filha leia e que faça tarefas por iniciativa própria, que a seguir transcrevemos, podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"...gostava porque lendo bem...aprende-se uma pronúncia que nós aqui, nesta zona, não temos...eu vejo...às vezes...o nosso padre...diz: - quem quer ler uma leitura...eu vejo dessas de vinte anos...não se dirigem a ler uma leitura. É por isso que...digo: - para que andais a estudar?...eu não sei...bem, não digo nada. Digo que a vida já é atrasada." (extracto 18)

"Eu tenho-lhe dito às vezes... - eu quando andava na quarta classe, sabia ler mais que vós, agora, no 2º, no 3º ano e...por azar eu não tinha vagar como tendes vós. Naquela altura não se podia...a vida era outra...agora nós damos-lhe tempo...a gente paga, a gente faz tudo..." (extracto 19)

"...saber ler não custa trabalho e vós não fazeis outra coisa...alguma pessoa que vai...ler as leituras da igreja, não vêis que bonito fica?!..." (extracto 20)

"Porque tem interesse. E uma pessoa sem interesse não é nada. Eu gosto...que tenha...interesses...puxa-lhe a renda ou puxa-lhe fazer uns trabalhos manuais...qualquer coisa, gosto muito, sim senhor..." (extracto 21)

Também as razões que o pai dá, extracto 22, para justificar porque é que não gosta que a filha leia alguns tipos de livros, para além de poderem ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação, podem, também, ser tomadas como exemplificadoras da sua modalidade de controlo social .

"Porque ainda não tem idade para isso...praticamente nem sabe o que faz...há aí professoras que lhe dão os livros delas para lerem e é aqueles que devem ler, não é...os de fora, que nem tente comprar um por fora, bô! cuidado." (extracto 22)

O extracto anterior serve-nos, também, para demonstrar a valorização que o pai dá aos professores como legitimadores do discurso da escola e de aspectos com ele relacionados. Transparece, do discurso do pai, que dá muita importância ao facto de a filha ser educada e mostrar respeito para com os outros .Vejam os seguintes extractos:

"...p`rás pessoas muito educada..." (extracto 23)

"...é muito educada, muito educada..." (extracto 24)

Embora valorize a obediência, o pai fomenta, na filha, a cooperação e a responsabilidade.

Com os extractos que se seguem exemplificamos estas conclusões:

"É muito bem mandada." (extracto 25)

"Faz...faz tudo o que lhe mandarem..." (extracto 26)

"...um esfrega, outro vai buscar...é rápido..." (extracto 27)

"...ementes (enquanto) eu fazia a comida, ela (a filha) preparava tudo, punha a mesa..."
(extracto 28)

"...não vejo assim uma força de dizer: - o meu pai faz-me isto, faz-me aquilo, dá-me aquilo e eu também vou fazer." (extracto 29)

"...ela pede e eu dou tudo o que precisar. Mas...não mostra...uma coisa...assim: - o meu pai faz isto por mim, eu vou a fazer por ele." (extracto 30)

"Olhe, eu às vezes deixo-a estar...depois acabamos de jantar - então os livros?..."
(extracto 31)

O pai valoriza, essencialmente, a cooperação, entre os membros da família, não definindo tarefas em função do sexo ou de qualquer outro atributo .

"...se ela (a mulher) não estiver, o almoço faço eu, ou se é preciso fazer o que for preciso, isso não há problema nenhum." (extracto 32)

"...a mim dá-se-me bem, mesmo se ela estiver...não há problema nenhum...na coisa da casa...não me importo. " (extracto 33)

"Pois...ela (a mulher) também me ajuda a mim." (extracto 34)

"...ela (a mulher) vai ao campo comigo...em casa...também..." (extracto 35)

Nas suas relações de comunicação com a filha, o pai utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo posicional, associada a modalidades de tipo imperativo.

"...então não me vou importar!" (extracto 36)

Quando a entrevistadora pergunta "Como é que reage se a sua filha não fizer aquilo que lhe mandar fazer?" o pai responde:

"...bô!, bô! essa nem pensar...isso nem pensar mas, por acaso, não! (com a expressão "por acaso não", o pai quer referir, que a filha não deixa de fazer aquilo que ele lhe manda fazer)...mesmo as professoras, se a mandarem...se lhe mandassem fazer, ela também faz." (extracto 37)

"... .Á primeira vez digo-lhe: - faz aquilo, se ficar (se a filha não fizer) digo-lhe: - ...então?! logo vai, isso não é preciso nem bater-lhe..." (extracto 38)

A forma como o pai reagiria se a filha lesse livros que ele não gostasse, evidenciada no extracto que se segue, é, também, ilustrativa da modalidade de controlo social que o pai utiliza nas suas relações de comunicação com a filha:

"Queimava-los logo no lume e levava um lambefe pelos focinhos. Isso era logo." (extracto 39)

No que diz respeito à teoria de instrução do pai, para a determinar, iremos analisar, essencialmente, a forma como ele transmite o conhecimento comum/tarefas manuais, pois, o pai não funciona como um agente directo de transmissão do discurso/tarefas escolares e/ou de aspectos com ele relacionados (o pai tem uma escolarização inferior à filha) .

O discurso do pai, deixa transparecer, que ele legitima uma teoria de instrução relativamente centrada no transmissor. O pai deixa, à filha, o controlo da ritmagem e também um certo controlo da selecção, controlando ele os critérios de avaliação .

Ilustramos estas conclusões com os extractos que se seguem:

O pai admite que, só às vezes, responde à filha, quando esta lhe faz perguntas, admitindo também, nunca lhe ter esclarecido quando e que perguntas esta lhe pode fazer:

"...às vezes." (extracto 40)

"...foi ela, calhou...nunca lhe disse...calhou assim..." (extracto 41)

Segundo o pai, os livros que a filha lê, é ela que os escolhe. No entanto, podemos verificar, que essa escolha, só é da filha, em determinadas situações:

"Não...não, isso é coisa dela...livros não me pertence a mim...nem me interessa, nem sei nada...nem sei que livros são nem que não são...desde que saí da escola nunca li mais nada..." (extracto 42)

"...não, a não ser destes de maldade...ainda não tem idade para isso...se los visse, cuidado!" (extracto 43)

No que diz respeito às tarefas, o pai deixa algum controlo à filha:

"...em princípio queria que estudasse...fez um trabalho ali para a igreja...gostei...gosto que ela tenha aqueles interesses mas, mais gosto que...fosse uma das boas alunas primeiro, depois isto..." (extracto 44)

No que diz respeito à ritmagem, constatamos que a filha controla o tempo que dedica à execução das tarefas .No entanto, verificamos que o pai age, de forma diferente, no que diz respeito à explicitação das regras, em relação à ritmagem, quando se trata de tarefas domésticas ou de tarefas escolares. No caso das tarefas escolares o pai torna claro, à filha, que ela pode demorar o tempo que ela ache necessário, no caso das tarefas domésticas o pai deixa isso implícito. Este diferente comportamento do pai, parece- evidenciar, uma maior valorização das tarefas escolares em relação às tarefas domésticas .

"...tem quase todos os dias...ela lá fica..." (extracto 45)

"Exactamente..." (demora o tempo que ela quiser a fazer as tarefas) (extracto 46)

"Não, ela sabe." (em relação às tarefas domésticas) (extracto 47)

"...da escola...sempre lhe disse que demorasse o que ela quisesse e aqui...na casa, a limpar a casa, tudo isso, não conta..." (extracto 48)

"...o tempo que ela precisar que escreva e que faça e que esteja aí...nós na agricultura não a precisamos para nada." (extracto 49)

Em relação aos critérios de avaliação:

"Ela vê, ela vê, quase não é preciso..." (o pai não acha necessário explicitar, à filha, como se fazem as tarefas domésticas) (extracto 50)

"...às vezes passo-lhe a vistoria..." (extracto 51)

"...se ficam os copos bem lavados e os pratos...mais o copo...se vão beber...vêm qualquer coisa, dizem:-olha! nem lavam a louça..." (extracto 52)

"...em minha casa entra muita gente...dantes (antigamente) bebiam a morro (de qualquer forma)...agora é tudo por copos e eu digo-lhe - então este copo donde saiu?...eu digo-lhe à pequena: - toma cuidado!..." (extracto 53)

"...tu reparas bem que as pessoas...já não é como dantes...e depois, damos-lhe um copo desta maneira, damos-lhe um prato desta maneira, como é?..." (extracto 54)

Os extractos anteriores, que correspondem às razões que o pai dá para justificar o facto de gostar que a filha faça, bem feitas, as tarefas domésticas, podem, também, ser tomados como indicadores da sua orientação de codificação .

8.2 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

A mãe indica, tal como o pai, que os assuntos de conversa familiar dizem respeito, preferencialmente, a assuntos relacionados com o trabalho agrícola, embora, também, conversem sobre aspectos relacionados com a escola da filha .

Os extractos que se seguem servem para ilustrar estas conclusões:

"...conversamos da vida da lavoura. À miúda dizemos para...estudar..." (extracto 1)

"...na lida de casa...o que acontece...vê-se qualquer coisa..." (extracto 2)

"Nós conversamos...semeamos as batatas...se as batatas não nos dão porque aquelas batatas estão assim...aquela horta devia ter sido lavrada doutra forma...conversamos nessas coisas." (extracto 3)

"...às vezes conversamos (sobre a escola)...se ela aprender bem e ela puxar a estudar...estamos dispostos a ajudá-la no que for preciso até ao fim." (extracto 4)

"...muitas vezes procuramos-lhe (sobre a escola)." (extracto 5)

Da análise do discurso da mãe, concluímos que ela utiliza, fundamentalmente, significados particularistas e dependentes do contexto, referindo as situações e/ou os acontecimentos em função das suas características imediatas, relacionadas com o concreto da situação em que aconteceram. Por isso, quanto à orientação de codificação da mãe, podemos concluir, que esta tem uma orientação restrita - O^R.

Os extractos que se seguem, em que a mãe justifica porque é que a filha deve estudar e porque é que acha importante conversar, com ela, sobre os aspectos relacionados com o trabalho agrícola, ilustram estas conclusões:

"...tem que estudar, se não tem que trabalhar (na agricultura)." (extracto 6)

"...porque nós é do que vivemos...vivemos da lavoura." (extracto 7)

"...para lhe fazer ver a ela (filha)...que ela compreenda que a vida da lavoura..." (extracto 8)

A mãe, tal como o pai, dá grande valor ao conhecimento escolar que, acha fundamental, para adquirir uma boa profissão .

"...a vida da lavoura é...muito arrastada...muito dura...se ela estudasse...tirasse um curso...arranjasse um emprego...andava mais limpa...a vida dela seria melhor que a nossa...a vida do lavrador é muito suja...há anos que não ajudam...se...não der para estudar...tem que se aguentar...à nossa beira a trabalhar..." (extracto 9)

O extracto anterior pode, também, ser tomado como indicador da orientação de codificação da mãe .

As tarefas que a mãe executa, nos tempos livres, são tarefas manuais .Não vê televisão e, também, não lê livros/jornais .

Vejamos os seguintes extractos:

"...Quando temos assim um bocadinho de vagar, fazemos...para casa uma renda ou assim umas coisas." (extracto 10)

"Não...também tínhamos-a (televisão) mas quando faleceu o meu pai e um miúdo meu...levamos-a para Bragança, ainda lá está..." (extracto 11)

As razões que a mãe dá para justificar o facto de preencher o tempo livre, da forma como o faz, e que a seguir se transcrevem, servem, também, como indicadores da sua orientação de codificação.

"...não gosto de estar a olhar, gosto de trabalhar." (extracto 12)

Da análise do discurso da mãe, podemos concluir que, embora o discurso pedagógico oficial não esteja embebido no seu discurso, ela dá grande valorização aos aspectos cognitivos da aprendizagem da filha.

"...acho que ela...gostará de aprender...ela às vezes põe-se ela a fazer...eu acho que ...deve gostar de fazer." (extracto 13)

"...é bom saber de tudo, as pessoas devem saber fazer de tudo." (extracto 14)

A mãe valoriza, essencialmente, a obediência, como podemos depreender do seu discurso.

"Não...eu quando lhe digo para fazer, ela faz..." (extracto 15)

"...Ela tem que fazer o que eu lhe mando...se eu lhe mando estudar...tem que estudar. À bocado fize-a vir a estudar e ela estudou." (extracto 16)

No que diz respeito à teoria de instrução da mãe, para a determinar, iremos analisar, essencialmente, a forma como ela transmite o conhecimento comum/tarefas manuais, pois, a mãe, não funciona como um agente directo de transmissão do discurso/tarefas escolares e/ou de aspectos com ele relacionados (a mãe tem uma escolarização inferior à filha) .

Vejamos o seguinte extracto:

"...em casa não lhe ensinamos nada...obrigamos a estudar...nós em casa não lhe ensinamos nada porque nós não sabemos...nós agora não sabemos nada." (extracto 17)

"...às vezes são crianças e descuidam-se...à que mandar...a gente manda-lhe (estudar)..." (extracto 18)

Não sendo um agente directo de transmissão do conhecimento/tarefas escolares, a mãe, tal como o pai, procura explicar, à filha, as vantagens de ela ter aproveitamento, na escola.

"Digo-lhe que deve estudar porque se não estuda, não chega a lado nenhum e, explico-lhe as coisas para ela ver... para ela ver que ela deve estudar." (extracto 19)

Apesar de valorizar o conhecimento escolar, a mãe não dá igual valor a todo o conhecimento da escola, como podemos concluir da análise dos extractos que se seguem. As razões que a mãe apresenta para esta diferente valorização podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"...ela tem de estudar não é só uma disciplina, tem de estudá-las todas...Trabalhos Manuais e essas coisas assim...ela tem de fazer mas, tem de estudar mais ...Matemática...Ciências...gosto que ela...estude tudo...ela tem de estudar tudo. Mas as coisas mais importantes é o que deve estudar mais, é o que eu lhe digo." (extracto 20)

"...porque essas coisas (Trabalhos Manuais) aprende-as ela mais fácil...o resto não, tem de estudar mais." (extracto 21)

O extracto anterior pode, também, ser tomado como indicador da orientação de codificação da mãe .

"Digo-lhe eu."(que deve estudar mais Matemática e Ciências do que Trabalhos Manuais) (extracto 22)

O facto de a mãe tornar claro, à filha, que deve estudar, mais, Matemática e Ciências do que Trabalhos Manuais, assim como o facto de não controlar o tempo, desde que a filha esteja ocupada com tarefas escolares, indica a menor importância e estatuto que atribui a aspectos relacionados com tarefas manuais .

"Não...não marco...se ela estiver a estudar...não lhe mando fazer mais nada...vejo que ela está a estudar, o tempo que ela...quiser, não lhe marco tempo." (extracto 23)

Apesar de não controlar o tempo, quando que a filha está a estudar, a mãe deixa isso implícito, nunca o disse claramente, à filha.

Vejamos o extracto que se segue:

"Quer dizer, eu quando mando estudar, eu não lhe mando fazer mais coisa nenhuma...ela está o tempo que ela quer...nunca lhe disse nada..." (extracto 24)

O discurso da mãe, deixa transparecer, que legitima uma teoria de instrução centrada no transmissor.

"...digo-lhe: - ...fazes assim, assim...explico-lhe como...ela há-de fazer. Às vezes vamos cavar um feijão ...explico-lhe: - tendes de fazer assim e assim...a pegar na enchada..."
(extracto 25)

"Explico-lhe a ela como há-de fazer, porque da maneira que ela quer... digo-lhe que não estão bem feitas...e explico-lhe como é que vai fazer para ficarem bem feitas." (extracto 26)

As razões que a mãe dá para justificar, quer o facto de exigir, à filha, que esta faça as tarefas, bem feitas, quer o facto de ser necessário mandá-la fazer as tarefas domésticas, que a seguir se transcrevem podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"...vai-se a semear...se não fica bem semeado...por exemplo, um feijão vai para ali outro para ali, não fica bem...depois...quando a gente vai regar ou vai fazer o rego não fica bem feito, portanto a gente explica-lhe...como é e como não é...ainda o ano passado fomos as duas a semear abóboras...eu lavrei com as vacas e ela semeou..." (extracto 27)

"...eu penso que é por ainda ser ela assim nova que não...se deve dar conta de fazer essas coisas..." (extracto 28)

A mãe deixa, à filha, o controlo da ritmagem e algum controlo sobre a selecção, controlando ela os critérios de avaliação .

Ilustramos estas conclusões com os extractos que se seguem:

"...respondo-lhe... .Outras vezes chateia-me...nem lhe respondo, digo: - deixa-me cá..."
(extracto 29)

"...há livros que ela não pode ler..." (extracto 30)

Geralmente, é a mãe que selecciona as tarefas que a filha deve executar.

"...há vezes que...se põe ela a fazê-las (as tarefas)...outras vezes, pois à que os mandar..." (extracto 31)

"Não...não marco, deixo-lhe fazer no tempo que ela..." (extracto 32)

"...eu digo-lhe a ela para fazer mesmo como eu quero." (extracto 33)

"...são crianças...se as deixamos fazer à maneira delas fazem como elas entendem e não fica bem feito." (extracto 34)

A mãe, só torna claro, à filha, aquilo que espera dela, no que diz respeito aos critérios de avaliação (como podemos constatar da análise dos extractos 25, 26 e 33). No caso da selecção e da ritmagem, as regras que regulam o processo de transmissão da mãe, ficam implícitas .

Utilizamos os extractos que se seguem, assim como o extracto 24, para ilustrar essas conclusões:

"Não, nunca lhe disse, é ela que procura..." (extracto 35)

"...nunca lhe disse... Ela faz...no tempo que ela demorar." (extracto 36)

"Ela é que descobre isso."(que pode demorar o tempo que quiser a fazer as tarefas) (extracto 37)

A mãe utiliza, nas suas relações de comunicação com a filha, fundamentalmente, uma modalidade de controlo posicional associado a controlo de tipo imperativo .

"...se eu vir...que está ler um livro que não deve...não lho deixo ler." (extracto 38)

"Digo-lhe:-...este livro não podes ler até que não tenhas uma certa idade...agora não te deixo ler." (extracto 39)

"Tiro-lho, tiro-lho..." (extracto 40)

"...se não fizer (as tarefas)...casco-lhe "(bate-lhe) (extracto 41)

Os extractos, que se seguem, em que a mãe justifica porque é que acha importante não marcar tempo, à filha, para ela fazer as tarefas e porque é que acha importante que ela leia, podem, também, ser tomados como indicadores da sua orientação de codificação .

"... se demorar mais tempo...faz melhor. Se as faz mais rápido é porque ela as faz de qualquer maneira...ela tem que fazer...bem feito, para que ela se vá mentalizando que tem que fazer as coisas, mesmo como elas são." (extracto 42)

"...há livros que têm muitas coisas importantes...para ela aprender...há certos livros de crianças que não têm mãe não têm pai...eu até gosto que...leia...que...se vá mentalizando...se ela um dia não tiver mãe, não tiver pai, o que ela há-de fazer." (extracto 43)

8.3 - MODALIDADE DE CÓDIGO DE TRANSMISSÃO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

Da análise da entrevista do pai, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados particularistas - orientação restrita (O^R);
- discurso pedagógico oficial não embebido no discurso pedagógico do pai - enquadramento externo muito forte (E_e^{++});
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada por regras, mais ou menos, implícitas e caracterizada por uma teoria de instrução centrada no transmissor - em que a selecção é definida por valores de enquadramento fortes (E_i^+), a ritmagem é definida por valores de enquadramento fracos (E_i^-) e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento muito fortes (E_i^{++}) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são explícitas - as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento fortes (E_i^+);
- fronteira nítida entre os agentes de socialização (pai/filha) - classificação interna forte (C_i^+).

Da análise da entrevista da mãe, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados particularistas - orientação restrita (O^R);
- discurso pedagógico oficial não embebido no discurso pedagógico da mãe - enquadramento externo muito forte (E_e^{++});
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada por regras implícitas e caracterizada por uma teoria de instrução centrada no transmissor - em que a selecção é definida por valores de enquadramento fortes (E_i^+), a ritmagem é definida por valores de enquadramento fracos (E_i^-) e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento

muito fortes (E_i^{++}) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são explícitas - em que as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento fortes (E_i^+);

— fronteira nítida entre os agentes de socialização (mãe/filha) - classificação interna forte (C_i^+).

— Verificamos também, quer através da entrevista, quer recorrendo aos questionários, que a classificação interna, em relação aos espaços de socialização, na família, é, relativamente, fraca (C_i^-). Esta aluna tem, em casa, condições de silêncio mas, não tem, acesso a recursos materiais e humanos que lhe permitam tirar as dúvidas e resolver as dificuldades surgidas durante o estudo.

Assim, podemos concluir, que esta aluna tem acesso, no contexto pedagógico familiar, a conhecimento, essencialmente, relacionado com o dia-a-dia, embora aprenda a valorizar os conhecimentos da escola. Para além disso, aprende, também, a valorizar a obediência, principalmente através do discurso da mãe, e a cooperação e a responsabilidade, através do discurso do pai. A prática pedagógica, neste contexto, permite-lhe adquirir uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos fortes. Dada a natureza particularista dos significados do pai e da mãe, ela tem, apenas, acesso a conhecimentos concretos que, provavelmente, não lhe facilitarão o desenvolvimento de uma orientação elaborada (idêntica à da escola) nem de capacidades de elevado nível de abstracção de nível cognitivo.

Nesta perspectiva, esta aluna, na família, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF), as regras de reconhecimento que lhe permitem reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPF mas, dada a orientação restrita dos Pais, dificilmente adquirirá a capacidade de reconhecer a especificidade de um contexto que exige a utilização de conhecimentos para resolver novas situações. Para além disso, dado o enquadramento, muito forte, entre os dois discursos, quer no que diz respeito ao discurso pedagógico da mãe, quer no que diz respeito ao discurso

pedagógico do pai, também, dificilmente adquirirá as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO, uma vez que.

9 - ANÁLISE DO TEXTO PRODUZIDO PELOS PAIS DO ALUNO B-71 NA ENTREVISTA QUE LHE FOI FEITA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR

9.1 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

Da análise da entrevista do pai constatamos que, do seu discurso, fazem parte, essencialmente, assuntos relacionados com as normas de conduta que o pai quer que os filhos apresentem. Na aprendizagem do filho, embora ele demonstre dar muita importância aos aspectos cognitivos da aprendizagem de conhecimentos e actividades, a sua principal preocupação, parece ser, referente às normas de conduta que o filho deve adquirir. Por outras palavras, podemos dizer, que o pai, parece preocupar-se, mais com os conteúdos do DR, do que com os conteúdos do DI .

O pai, no seu discurso, utiliza significados relativamente universalistas e independentes do contexto, principalmente, a nível do discurso regulador, apresentando, também, uma certa tendência, para utilizar princípios gerais na explicação das situações ou, retirando das situações concretas, princípios gerais. Face a estas conclusões, definimos a orientação de codificação do pai, como sendo elaborada ($O^E^{(-)}$), em que o (-) pretende significar que temos muitas dúvidas em saber se o pai apresenta orientação elaborada, mas, também não nos parece que seja restrita.

Ilustramos estas conclusões com alguns dos extractos que se seguem .

"...conversamos pouco...há outros divertimentos que interrompem, até, uma pessoa de conversar...meios de comunicação, como é a televisão...a gente por motivo de trabalho ou...essas distrações, nem há tempo...para falar mais...a gente procura...dentro daquilo que pode e sabe, explicar-lhe como é que as coisas são." (extracto 1)

"...a gente costuma conversar na vida do dia a dia... .Daquilo que a gente trabalha...que haja respeito para toda a gente...aquilo que é dos outros, nunca deve agradar a nós...nem andar com mentiras " (extracto 2)

"...a gente cai em certas fatalidades porque não está informado...se a gente for ambientada de princípio a ter respeito por aquilo que é dos outros, nada custa cumprir...eu gosto que eles aprendam, não só estudar mas que aprendam aquilo que faz falta para a...vida...eles não nascem ensinados...a gente tem que lhe mostrar os caminhos..." (extracto 3)

Quanto aos aspectos relacionados com a escola, o pai indica que conversa, com o filho, sobre esses assuntos mas, reconhece, que essa conversa é muito limitada .

"...de como é o dia a dia, na escola dele..." (extracto 4)

"...converso dentro daquilo que sei...não...estudei...tenho a 4ª classe..." (extracto 5)

As tarefas que o pai executa, em casa, são, fundamentalmente, manuais. Não lê livros nem jornais e, da televisão, interessa-se, apenas, pelas notícias do telejornal .

"...tenho esse muro feito...essa tapagem das escadas...tudo quanto aqui está na casa, fui eu que fiz...grades..." (extracto 6)

"...gosto de ver como é que o mundo vai...notícias..." (extracto 7)

"...tudo a respeito de notícias, daquilo que nos diz respeito...e daquilo que diz respeito aos outros...dize-nos respeito tudo...se houver paz no mundo, nós também estaremos em paz...gosto de ver como é que as nações andam em guerras..." (extracto 8)

Sobre o que vê no telejornal, o pai limita-se a chamar a atenção do filho para os aspectos que ele acha mais importantes, sem, propriamente, conversar com ele sobre esses aspectos .

Vejamos o extracto que se segue:

"...eu digo-lhe:- estais a fazer barulho...passa-se isto, vós não dais por ela, sequer...passou-se isto assim e assim...quando há uma notícia de importância...a gente...desperta-lhe a atenção porque é um acontecimento..." (extracto 9)

O pai raramente vê a telenovela. As razões que ele apresenta para nos justificar porque não gosta de ver a telenovela, que a seguir se transcrevem, podem ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"...não gosto de ver...é por esta seguinte razão, na telenovela...aprende-se sim senhor. Mas eu sei que isso é uma fantochada, é aquilo que se passará...na vida das pessoas...esses divórcios...mas isso só vem até ensinar aquilo que está mal...para mim, não acho coisa importante...e não lhe ligo." (extracto 10)

O pai valoriza, essencialmente, a obediência, a autoridade, o respeito e o comportamento dentro das regras que ele define autoritariamente. Vejamos os seguintes extractos:

"...tem que cumprir...às vezes...a gente manda fazer uma coisa, é capaz de não se importar...mas se...eu o chamar...já nem sabe onde é que se há-de meter...se não se mete debaixo de terra é porque não pode..." (extracto 11)

"...tem que se fazer...aquilo que eu mandar...têm todo o dever de me guardar respeito a mim e...aos mais velhos..." (extracto 12)

Segundo o discurso do pai, existe na família, uma estrutura hierárquica em que o pai assume, claramente, o papel de chefe. As tarefas são definidas em função do estatuto parental (ver extractos 13 e 14), da idade do indivíduo (ver extractos 15 e 16), e do sexo (extracto 17).

Com os extractos que se seguem exemplificamos estas conclusões:

"...às vezes...dei uma ordem mal dada...eu sei que está mal...mas, por um acto de dizer, têm que cumprir aquilo que lhe mandam, eles tem que o fazer...depois de...essa ordem ser cumprida...depois que me digam...fizeste mal...eu compreendo...realmente fiz, mas é para quando eu der ordem vós fazerens...não é vós tomardes a iniciativa...pois a pessoa que é o chefe...tem todo o dever de mandar..." (extracto 13)

"...pode haver...em casa ...barulhos...discussões, cheguei eu, parou..." (extracto 14)

"...os garotos também têm poucos poderes...chegam apontos (chegam a determinada altura) aborrecem-se ... cansou-se...gosto de períodos curtos para que eles se habituem a fazer e...aprendam a fazer..." (extracto 15)

"...não lhe mando fazer serviços que ele não possa...serviços esforçados, a garotos, eu não gosto de mandar fazer." (extracto 16)

Em relação às tarefas domésticas, que não faz, o pai diz o seguinte:

"...uma pessoa nunca ligou a isso e nem sei fazer..." (extracto 17)

Nas suas relações de comunicação com o filho, o pai utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo posicional associada, por vezes, a modalidades de tipo imperativo. Aliás, ficamos com a sensação que, o controlo social de tipo imperativo, só não é a modalidade exclusivamente utilizada, em virtude de a autoridade do pai ser imposta de tal forma e, aceite, tão indiscutivelmente, que ele não tem necessidade do recurso a esse tipo de modalidade controlo social .

Vejamos como ela reage em determinadas situações:

"... Nunca lhe eu bati na cabeça...sei que na cabeça não se deve bater...nas costas ...não se deve dar um pontapé...uma bofetada sou capaz de ...nunca se deve habituar à porrada, deve-se habituar a respeitar a gente com palavras...o que eu gosto é que...dei uma ordem, ela ser cumprida." (extracto 18)

No que diz respeito à teoria de instrução do pai, para a determinar, iremos analisar a forma como ele transmite o conhecimento comum/tarefas manuais, pois, o pai, não funciona como um agente directo de transmissão do discurso/tarefas escolares e/ou de aspectos com ele relacionados (tem uma escolarização inferior ao filho). No que diz respeito ao conhecimento académico, o pai transfere para a escola/professores essa responsabilidade .

"...deviam perguntar...-desculpe...não percebi bem...a um professor nada custa dizer: -...isto é assim e assim...fazê-los compreender o mais que podem..." (extracto 19)

"...mas envergonham-se...às vezes, preferem ficar enganados...não perguntam nada..." (extracto 20)

O extracto que se segue, em que o pai justifica o facto de ensinar o filho a fazer tarefas de agricultura, para além de poder ser tomado como indicador da orientação de codificação do pai é, também, ilustrativo, de que os aspectos cognitivos da aprendizagem são valorizados no processo de ensino do pai:

"...o saber nunca ocupa lugar...eles são da agricultura, podem precisar...a gente tem as terras...se aprenderem...eu não gosto muito que se influíam (que se integrem, que se metam) nestes trabalhos porque por vezes podem gostar deles e não se dedicarem tanto ao resto...não os influio...apenas lhe digo...isto é preciso saber...se uma pessoa tem de fazer isto, pois se não

sabe, é uma vergonha...mas isto é nas horas vagas, não é para vós vos dedicareis como profissão...olhai lá ver se conseguides o pão por outro lado...isto não dá." (extracto 21)

O pai valoriza, igualmente, todo o conhecimento escolar.

"Qualquer coisa que diz respeito aos estudos..." (extracto 22)"

O pai legitima uma teoria de instrução centrada no transmissor. Ele ensina, ao filho, as tarefas que este deve executar, marca-lhe tempo para ele as executar e, de uma maneira geral, quer que elas fiquem como ele (pai) quer .

"...primeiro...teremos que explicar...a pessoa não sendo bem explicada...não adivinha...como é que são as coisas...- olha, isto deve-se fazer assim, assim, assim..." (extracto 23)

"...tento explicar-lhe...o melhor que sei e o melhor que seja para ele...procuro sempre a maneira...para defesa deles, isto é, para educação, p`ró que lhe faz falta...dentro das minhas sabedorias, não sei muito...não temos habilitações...embora não saibamos explicar as coisas...sabemos aquilo que queremos e temos prática na vida..." (extracto 24)

O pai não deixa, praticamente, nenhum controlo, ao filho, no que diz respeito à selecção, à ritmagem e aos critérios de avaliação .

Ilustramos estas conclusões com os extractos que a seguir transcrevemos .

O pai admite que, sobre certos temas, não gosta que o filho lhe faça perguntas, admitindo, também, já o ter esclarecido quanto a isso .

"...certas coisas...considero...um bocado descaradez (falta de respeito)...abrir-se p`ró pai e ele concerteza sabe isso...não mas pergunta...é...falta de respeito..." (extracto 25)

"Também tenho, tenho dito." (extracto 26)

Em relação às tarefas por iniciativa própria, o pai reage da seguinte forma:

"...desde que não seja prejudicial para ele nem para mim nem para ninguém...coisas que eles podem aprender." (extracto 27)

Com excepção das tarefas escolares e, neste caso, porque o pai não domina esse tipo de conhecimento, ele controla totalmente a ritmagem .

Vejamos os seguintes extractos:

"...marco-lhe o tempo e faz...Ele sabe bem , eu se chamar por ele...isso deixa logo tudo." (extracto 28)

"Pois concerteza, dentro do período que é dado, que lhe eu dou....eu compreendo que...que aquilo que tem que ser assim, naquele tempo." (extracto 29)

Através da resposta que se segue, o pai esclarece-nos que já ter tornou claro, ao filho, que ele deve fazer as tarefas no período de tempo que lhe é dado para as fazer.

"Pois já." (extracto 30)

O pai deixa muito pouco controlo, ao filho, no que diz respeito aos critérios de avaliação, apesar de, por vezes, deixar o filho fazer as tarefas à maneira dele. No entanto, isso só acontece se, a "maneira" do filho, for ao encontro do que o pai quer e gosta .

"...se vir que a coisa está melhor pela parte dele...e vai dar com aquilo que eu desejo e ...gosto, pois deixo fazer mas, tem que ser a coisa acertada...se vir...realmente que é da melhor maneira que eu o ensino, pois tem que o fazer." (extracto 31)

Os extractos que se seguem servem para ilustrar a maior valorização atribuída à escola e ao conhecimento académico em relação ao conhecimento comum/tarefas manuais.

"...nos estudos...não vou a dizer...:-...tens que o fazer dentro deste tempo, porque não sei...quando chegam, a primeira coisa que lhe digo:-ide estudar...eu ...prefiro andar...de rasto (andar cheio de trabalho, andar muito cansado) mas não quero que eles me digam:"...- tinha que estudar e não estudei"..." (extracto 32)

"Eu importo sim...a minha vontade é que eles estudassem...tirassem um curso...para se eles governarem, para...não ficarem...uns atrasados..." (extracto 33)

"...com respeito à escola, converso que ele...mostro-lhe...que eles estudando podem ser alguém, se não estudarem não são ninguém...eu...não os ocupo em trabalhos nenhuns...dou-lhe tempo para eles estudarem..." (extracto 34)

O extracto anterior, em que o pai admite que, para estudar, o filho tem todo o tempo que queira, ilustra-nos, também, a valorização que o pai dá à escola e ao conhecimento escolar.

As razões que o pai dá, ao filho, para que ele faça as tarefas manuais, bem feitas, e as que nos dá, a nós, para nos justificar porque é que o filho deve recorrer aos professores para tirar as dúvidas podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação.

"...o serviço bem feito, fica bem em toda a gente...pois...como é o nosso da agricultura...é em tudo. Se uma pessoa não tiver a boa ideia de ser perfeito, vê-se sempre um trapalhão..." (extracto 35)

"...eu sei que nem toda a gente tem uma boa maneira de ensinar...é preciso, também, da parte dos professores...fazê-los compreender (aos alunos) o mais que podem. Mas claro, aí o proveito é dos estudantes...e estes (os filhos) são acanhados (envergonhados)..." (extracto 36)

Quando tentamos saber se o pai clarifica estes aspectos com o filho, ele responde-nos:

"Claro, exactamente." (extracto 37)

Também as razões que o pai dá para justificar o facto de o filho lhe fazer poucas perguntas, bem como a justificação que utiliza para o deixar escolher os livros que quer ler, podem ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"...não sei, será aquela...humildade, aquele respeito..." (extracto 38)

"...porque os conhecerá melhor do que eu. É isso que eu entendo." (extracto 39)

Da análise da entrevista do pai, constatámos que, a nível do discurso instrucional, o grau de embebedimento do discurso pedagógico oficial no seu discurso é, quase, nulo .

O pai, embora trabalhador manual, é um trabalhador manual por conta própria e tem, por isso mesmo, que gerir, na sua vida profissional, alguns recursos materiais e humanos. Para além disso, ele colabora activamente em algumas agências de desafio/oposição/resistência. Estas circunstâncias podem servir para justificar a sua tendência para apresentar significados relativamente independentes do contexto e o seu acesso a uma orientação de codificação elaborada (-).

9.2 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

Do discurso da mãe, que diz conversarem pouco, em família, porque o marido e os filhos estão pouco tempo em casa, fazem parte, essencialmente, assuntos que têm a ver com a vida do dia-a-dia, ou seja, assuntos relacionados com o trabalho diário, a agricultura.

Verificamos, também, que os aspectos cognitivos da aprendizagem estão muito pouco presentes, no seu discurso .

Vejamos os seguintes extractos com que exemplificamos estas conclusões:

"...quando estamos...juntos, a gente conversa..." (extracto 1)

"...temos que ir pr'áqui, temos que ir pr'àlem..." (extracto 2)

"...fazer por ter as coisas...se pudesse ajeitar para comprar assim certas coisas...mais uns bocadinhos (com a expressão "bocadinhos" a mãe quer designar: terras, campos, etc.)...fazer pela vida...a gente conversa muitas vezes nisso...comprar isto, comprar aquilo..." (extracto 3)

Sobre os trabalhos do dia-a-dia, a mãe conversa com o filho. Vejamos o extracto que se segue.

"Mesmo com o Afonso...digo-lhe muitas vezes:- olha filho...temos que trabalhar para a gente se governar...a gente...gasta muito...para comer, para vestir...temos que trabalhar...se não trabalhar a gente não se pode governar..." (extracto 4)

Quanto aos aspectos relacionados com a escola, a mãe indica que conversa, com o filho, sobre esses assuntos, perguntando-lhe como é que lhe correu o dia, na escola, e se ele aprendeu.

"Com ele, claro!...estamos...assim juntos...saem de manhã, vêm à noite...aos Domingos...Sábados, quando posso..." (extracto 5)

"...pergunto: - então como é que te correu?...tu aprendes ou como é que é? ...ensinam-te ou não te ensinam?...porque é que tu não estudas mais?..." (extracto 6)

A mãe utiliza, fundamentalmente, significados particularistas e dependentes do contexto, referindo as situações e/ou os acontecimentos em função das suas características imediatas, relacionadas com o concreto da situação em que aconteceram. Por isso, quanto à orientação de codificação da mãe, podemos concluir, que ela tem uma orientação restrita - OR.

Os extractos que se seguem, em que a mãe justifica, ao filho, porque é que ele deve fazer as tarefas escolares, (extracto 7) e justifica, à entrevistadora, quais as partes da telenovela que lhe interessam mais e porquê (extractos 8 e 9), servem para ilustrar estas conclusões:

"...estudai para não ficareis na miséria que nós ficamos a trabalhar...se poderens ter uma vida melhor do que...têm os pais, para eles é que é o bem...a gente anda-se a sacrificar ...se não aprendem...terão que vir...para a terra a trabalhar..." (extracto 7)

"...quando estão...a dizer que...deixam os maridos...- isso é mal...porque a rapariga ia para se casar e ele não devia...digo-lhe que realmente que isso fica mal..." (extracto 8)

"...interessam-me porque a gente está sempre a ouvir: "fulana deixou o marido, foi com outro"...isso...é uma asneira...uma pessoa casa...só não se dando mesmo...se não, também isso fica mal...para mim...uma coisa que...encontro mais bonito é um casal dar-se bem...tratar dos filhos..." (extracto 9)

As razões que a mãe dá para justificar o facto de o filho, habitualmente, não lhe fazer perguntas servem, também, para ilustrar a orientação de codificação da mãe.

"São assim...lá andam só a brincar...e não chegam ao pé da gente, não fazem assim perguntas." (extracto 10)

Também as razões que a mãe dá para justificar o facto de conversam, fundamentalmente, sobre o trabalho do dia-a-dia e de achar importante conversar, com o filho, sobre a escola, podem ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação:

"...a gente da aldeia é o que tem que conversar...a lida (o trabalho) que a gente tem..." (extracto 11)

"...a ver se eles aprendem...a gente gostava era que eles estudassem e que soubessem e que seguissem para a frente." (extracto 12)

As tarefas que a mãe executa, em casa, são, exclusivamente, manuais .Não lê livros nem jornais e, quase, não vê televisão .

"...aturar porcos...fazer...as limpezas à casa...lavar a louça...quando há assim uma festa...às vezes vamos." (extracto 13)

Em relação a ver televisão, a mãe diz:

"...muito poucas vezes." (extracto 14)

"...um bocadinho...à noite...na telenovela...quando vejo lá...certas coisas: - só estão a mostrar asneiras...lá lhe explico...certas coisas ao garoto..." (extracto 15)

"Gosto de ver (o telejornal)...dali a um bocado já não sei o que dizem..." (extracto 16)

A mãe costuma conversar, com o filho, sobre o que vê no telejornal .

"...costumamos falar...como é essas guerras...ver ali aquela gente toda esnabiçada (ferida)...aquela gentinha cheia de fome que até dá pena...." (extracto 17)

"...aquelas crianças...com tanta fome e por vezes nós...a estragar certas comidas...a gente também não pode...estão muito longe...se a gente...estivesse mais perto..." (extracto 18)

O extracto anterior, tal como muitos outros que vamos transcrever, pode, também, ser tomado como indicador da orientação de codificação da mãe .

As justificações que a mãe dá, e que a seguir se transcrevem, quando lhe perguntamos porque é que manda, o filho, fazer tarefas, em casa, e porque é que acha que ele não as faz, quando lhas mandam fazer, são exemplos que ilustram a sua orientação de codificação.

"...preciso que me ajudem...gostava...se eles aprendessem assim certas coisas, eles é que se envergonham, por dizer que são homens..." (extracto 19)

"...há crianças que são mais repentinas que outras...A gente manda-as e elas vão logo...muitos não dizem que não, seguem logo...Mas ele é assim, muito calmo e eu tenho que esperar que ele..." (extracto 20)

As justificações que a mãe dá, ao filho, para que ele faça as tarefas bem feitas e as que nos dá, a nós, para justificar porque é que acha importante que ele leia e faça tarefas por iniciativa própria podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"...às vezes...digo-lhe que as faça bem...o fazer bem, fica bem em tudo..." (extracto 21)

"Para saberem certas coisas...os livros das escolas lêem-nos, não é? Mas se lerem outros ...convem...como é os livros de igreja,...coisas de Deus, gosto que leiam..." (extracto 22)

"...também se distrai, o garoto...e vai aprendendo a fazer certas coisas...as crianças, enquanto são pequenas...gostam de...fazer certas coisas dessas." (extracto 23)

A mãe valoriza, essencialmente, a obediência (embora, não se faça obedecer, pelas razões que ela apresenta no extracto 36, e que podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação) .

Vejamos os seguintes extractos:

"eu já lhe disse: -...uma pessoa manda-te e tu tens que fazer logo...ele diz:- Ah! ainda tem tempo, já vai..." (extracto 24)

"...pois se eu lhe disser que é assim, tem que ser assim mesmo...o que é que por vezes, não vai bem como a gente quer..." (extracto 25)

"Sempre está a dizer:"já vai, tenha calma..." .Por vezes, bem estou à espera, à espera ...ele não vai, tenho que ir eu." (extracto 26)

Segundo o discurso da mãe, as tarefas são definidas, não só em função do sexo, mas também em função do estatuto parental assumido pelo pai .

Com os extractos que se seguem exemplificamos estas conclusões:

"...á noite a gente vem estourada (cansada)...olha filho, se fosses uma menina, já me laváveis a louça...porque se o puder fazer...faço-o ..." (extracto 27)

"...eu ajudá-lo (ao marido) naquilo que é preciso...pois concerteza...Agora ele ajudar-me a mim, em casa? não!...manda os filhos se estiverem em casa, se não vou eu. " (extracto 28)

Nas suas relações de comunicação com o filho, a mãe utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo inter-pessoal associada a modalidades de tipo posicional.

Vejamos como ela reage em determinadas situações.

Em relação aos livros que ela não gosta que o filho leia:

"...dizia-lhe: -...que não se havia de estudar aquilo, que isso é porco e não se aprende ...há aí certas coisas que a gente tem que as saber, mas claro, enquanto são miúdos...não convém saber assim muitas coisas..." (extracto 29)

No caso de o filho insistir:

"Pois, tiraria-los, guardaria-los atiraria-le com eles..." (extracto 30)

"...digo-lhe:-...então porque é que não fizeste...- Oh! não sei, não quis ou qualquer coisa." (extracto 31)

Em relação às tarefas escolares:

"Importo...Estou sempre...- vai estudar...por fazeres mais, não perdes...digo-lhe muitas vezes: -...filho, tu estuda para baixo (estuda muito)...marcam-lhe certas coisas... mas, por marcarem aquilo, eles que continuem a estudar..." (extracto 32)

"... .O que é que muitas vezes, não faço caso. " (extracto 33)

"...E ele lá fica à televisão..." (extracto 34)

Quando o filho não faz as tarefas que a mãe lhe manda fazer, ela diz que não se importa:

"Pois, não me importa." (extracto 35)

Quando lhe perguntamos porque é que não se importa, a mãe, diz o seguinte:

"...para a gente se importar...tem que se chatear...e eu para não me...chatear, então deixo." (extracto 36)

No que diz respeito à teoria de instrução da mãe, para a determinar, iremos analisar a forma como ela transmite o conhecimento comum/tarefas manuais pois, a mãe, não funciona como um agente directo de transmissão do discurso/tarefas escolares e/ou de aspectos com ele relacionados (tem uma escolarização inferior ao filho). No que diz respeito ao conhecimento escolar, a mãe transfere para a escola/professores essa responsabilidade .

"...eu...não sei...ele (o marido) sabe, mas os estudos de agora já é muito diferente dos de dantes..." (extracto 37)

"...até lhe tinha dito muitas vezes:- olha meu filho...quando não souberes as coisas...chegais ao pé da senhora professora ou senhor professor e procurais...porque os pais não sabem...eles unicamente têm que procurar aos senhores professores." (extracto 38)

O discurso da mãe, deixa transparecer, que legitima uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor. A mãe não ensina as tarefas ao filho e, parece, pelo seu discurso, que lhe deixa bastante controlo sobre a selecção. No entanto, este tipo de comportamento é motivado, apenas, pela falta de paciência da mãe para o ensinar e por não querer chatear-se como ela própria indica. Não são, portanto, motivos relacionados com a aprendizagem do filho que a levam a agir desta forma.

"...não ensinei...eles vêem como eu faço..." (extracto 39)

"...a mim chateia-me...se a gente tivesse paciência...dizia-lhe:-...andai cá...eu ensino-te como é...a gente também anda sempre a fugir, sempre à pressa...quer é andar para a frente...não estar a passar tempo a ensiná-los." (extracto 40)

A mãe deixa bastante controlo, ao filho, no que diz respeito à ritmagem e algum controlo sobre os critérios de avaliação.

Ilustramos estas conclusões com os extractos que a seguir transcrevemos .

A mãe admite que não responde a todas as perguntas que o filho lhe faz, admitindo também, nunca lhe ter esclarecido, quando e que perguntas este lhe pode fazer:

"...conforme a pergunta fosse..." (extracto 41)

"...não...nunca lhe disse nada." (extracto 42)

Em relação aos livros que o filho lê, a mãe diz que é o filho que os escolhe. Diz, também, que já lhe explicou que ele pode ler os livros que quiser.

"...já lhe expliquei que leia os livros que ele quiser...temos aí uns livros...da vida de Deus...e eu digo-lhe:- lê-os filho..." (extracto 43)

Quando tentamos determinar se, para além dos livros de religião que a mãe indica ao filho, ela se importa que ele leia outros livros, a mãe diz-nos:

"...também gosto, a pontos que não seja livros...porcos...se forem livros que eles possam ler, pois eu gosto que os leiam." (extracto 44)

Analisando o extracto que se segue, verificamos que o filho controla a selecção dos livros, apenas, porque a mãe não domina a leitura (extracto 45).

"...olhe, eu à conta de...não saber...então...lá é ele que escolhe..." (extracto 45)

No que diz respeito às tarefas por iniciativa própria, a mãe não se importa que o filho as faça. No entanto, nunca disse ao filho, que ele pode fazê-las:

"Não, não." (extracto 46)

No que diz respeito à ritmagem, constatamos, que o filho controla o tempo que dedica à execução das tarefas .

"...não, não lhe marco não." (extracto 47)

"Como ele...faça! não me importa." (extracto 48)

Quanto aos critérios de avaliação, vejamos os seguintes extractos:

"...exijo que a faça da minha maneira." (extracto 49)

"...não, isso disse-lho eu, isso disse-lhe eu." (extracto 50)

Pelos extractos que se seguem, onde ressalta a preocupação da mãe em saber se o filho tem tarefas escolares para fazer e em mandá-lo estudar, parece que ela valoriza bastante o conhecimento escolar .

"Não...não minha senhora, não...não lhe mando fazer outras coisas ...podia estar até a estudar o tempo que ele quisesse...se quisesse estar um dia inteiro a estudar, também o deixava." (extracto 51)

"...já lho disse...eu não o mando fazer mais nada...digo-lhe:-...estuda. Tanto me dá que esteja duas horas como que esteja três, como que esteja as que quiser..." (extracto 52)

A mãe não domina o conhecimento/tarefas escolares. Talvez, por isso, deixa que seja o filho a controlar essas actividades .Pela mesma razão, a mãe valoriza, igualmente, todo o conhecimento da escola .

"...eu...é para tudo...eu quero é que ele continue, que estude...Agora se estudar em Português ou certas coisas, não sei...eu mando é...estudar, só lhe digo...que estude para a frente, que nunca tenha medo de estudar. " (extracto 53)

Verificámos, através de alguns dos extractos anteriores, que, habitualmente, as regras que regulam o processo de transmissão da mãe são tornadas explícitas, ao filho, ou seja, habitualmente, a mãe torna claro, ao filho, aquilo que espera dele. Apesar de tornar claro, ao filho, aquilo que espera dele, a mãe, não se importa, se o filho não fizer o que ela lhe manda .

Do discurso da mãe não fazem parte os conteúdos académicos. No entanto, estes, são muito mais valorizados do que os não académicos.

Da análise da entrevista da mãe, torna-se fácil concluir que, o grau de embebedimento do discurso pedagógico oficial no seu discurso pedagógico, é nulo .

O extracto 54 elucida-nos quanto à classificação, na família, dos espaços de socialização.

"...ele estuda na cozinha...a televisão está ali...Digo-lhe muitas vezes:-...apaga a televisão filho...assim não estudas...Às vezes ainda a baixa...mas...ele lá está com os olhos nela. Mas ele lá vai fazendo...ele lá está estudar..." (extracto 54)

9.3 - MODALIDADE DE CÓDIGO DE TRANSMISSÃO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

Da análise da entrevista do pai, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados relativamente universalistas e independentes do contexto - orientação elaborada ($O^E (-)$);
- discurso pedagógico oficial pouco embebido no discurso pedagógico do pai - enquadramento externo forte (E_e^+);
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada por regras bastante explícitas e caracterizada por uma teoria de instrução centrada no transmissor - em que a selecção, a ritmagem e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento muito fortes (E_i^{++}) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são explícitas - as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento fortes (E_i^{++});
- fronteira muito nítida entre os agentes de socialização (pai/filho) - classificação interna muito forte (C_i^{++}).

Da análise da entrevista da mãe, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados particularistas - orientação restrita (O^R);
- discurso pedagógico oficial não embebido no discurso pedagógico da mãe - enquadramento externo muito forte (E_e^{++});
- fronteira nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
- prática pedagógica regulada por regras, mais ou menos, explícitas e caracterizada por uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor - em que a selecção é definida por valores de enquadramento fracos (E_i^-), a ritmagem é definida por valores de enquadramento muito fracos (E_i^{--}) e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento fortes (E_i^+) - e por uma modalidade de controlo social em

- que as relações de poder estão implícitas - em que as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento fracos (E_i^-);
- fronteira pouco nítida entre os agentes de socialização (mãe/filho) - classificação interna fraca (C_i^-).
 - Verificamos também, quer através da entrevista, quer recorrendo aos questionários, que a classificação interna, em relação aos espaços de socialização, na família, é muito fraca (C_i^-). Este aluno não tem, em casa, condições de silêncio, nem acesso a recursos materiais e humanos que lhe permitam tirar as dúvidas e resolver as dificuldades surgidas durante o estudo.

Assim, podemos concluir, que este aluno tem acesso, no contexto pedagógico familiar, a conhecimento, essencialmente relacionado com o dia-a-dia, embora aprenda a valorizar os conhecimentos da escola. Para além disso, aprende, essencialmente, a valorizar, principalmente através do discurso do pai, a obediência, o respeito pelos outros e uma estruturação hierárquica de papéis em função do estatuto parental e do sexo. A prática pedagógica, neste contexto, permite-lhe adquirir uma forma de aprendizagem que se baseia em enquadramentos fortes e uma forma de comunicação que se baseia em enquadramentos muito fortes, no que diz respeito à prática pedagógica do pai, principal agente de socialização, e uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos bastante mais fracos, no que diz respeito à prática pedagógica da mãe. Dada a natureza particularista dos significados da mãe e relativamente universalista dos significados do pai, ele tem acesso a conhecimentos concretos e, eventualmente, a princípios gerais, principalmente a nível do DR, que lhe poderão facilitar o desenvolvimento de uma orientação elaborada (idêntica à da escola). No entanto, dado que é o pai que apresenta uma orientação que tende a ser elaborada (-) e que se verifica uma forte classificação entre o pai e o filho, havendo, por isso, uma reduzida comunicação entre eles, parece-nos muito difícil que este aluno adquira, na família, quer uma orientação para significados universalistas e independentes do contexto, quer capacidades de elevado nível de abstracção.

Assim, este aluno, na família, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF), as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPF, mas, dada a falta de diálogo e a forte classificação entre os agentes de socialização pai/filho, dificilmente adquirirá, apesar da orientação de codificação do pai tender para elaborada e de o DPO estar um pouco embebido no seu discurso, a capacidade de reconhecer a especificidade de um contexto que exige a aplicação de conhecimentos para resolver novas situações. Dado que, o enquadramento entre os dois discursos (DPO e DPF) é muito forte, principalmente no que diz respeito ao discurso pedagógico da mãe, dificilmente adquirirá, também, na família, as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO.

10 - ANÁLISE DO TEXTO PRODUZIDO PELOS PAIS DA ALUNA B-79 NA ENTREVISTA QUE LHE FOI FEITA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR

10.1 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

Do discurso do pai fazem parte assuntos relacionados com vários temas, Estes temas dizem respeito ao seu trabalho, que discute com os filhos, assuntos relacionados com a política, com a escola dos filhos, com a sua alimentação etc.

Apesar de estar pouco tempo em casa e de indicar que, por isso, não conversa, com a família, tanto como desejaria, ficamos com a ideia, a partir da análise do seu discurso, que, em casa, entre os membros da família, o diálogo é bastante grande e muito partilhado .

Os exemplos que se seguem, correspondentes a extractos da entrevista do pai, servem para ilustrar estas conclusões :

"...conversamos...a situação da minha vida...os meus trabalhos...os...estudos..."

(extracto 1)

"...a minha vida não permite eu estar muitas vezes com eles...mas o pouco tempo que estou com eles, quando é nas horas das refeições...estimulamos muito a conversa entre mim e eles...a miúda só pensa nos estudos...e eu apoio-a muito e gosto muito que ela estude..." (extracto 2)

"...se...os professores são...amigos...ela deve-se dar muito bem com os professores que a ensinam...mediante a conversa dela." (extracto 3)

"...sobre refeições...é natural dizer como é que comeram...procura ser muito aberta comigo e eu sou muito aberto com ela..." (extracto 4)

O discurso do pai traduz uma orientação para significados universalistas (O^E), com grande valorização de aspectos cognitivos. Ele utiliza, preferencialmente, princípios gerais para explicar as situações e os acontecimentos, assim como, procura orientar a aprendizagem da filha usando, essencialmente, princípios gerais.

"...eu penso que é importante para mim e importante para ela...eu...gosto de realmente saber...do comportamento...e isso tudo...se acaso não fosse aberta comigo...podia dizer ...ou os professores não são bons para ti ou tu não és boa para os professores, há-de haver aí qualquer distância que vos separa para tu teres qualquer divergência sobre o ensino...é por isso mesmo que eu...gosto de conversar a esse respeito." (extracto 5)

"...acho muito importante que ela vá...uma visita, um estudo...a qualquer lado...Vai num passeio sim, mas vai admirar certas coisas para tirar conhecimentos daquilo que vê...foi ver um monumento...os conhecimentos são muito bons..." (extracto 6)

"...o miúdo...não tem vocação nenhuma para os estudos, eu gostava que...fizesse ao menos...o 11º ano e 12º...se depois...não quisesse fazer utilização, propriamente, do estudo, que não fizesse...mas tinha uns bons conhecimentos...na nossa vida também convém...ter muitos conhecimentos...não nos custa tanto a resolver certos problemas...eu por vezes sinto-me, desejo-me, para resolver certos problemas...vêm certas cartas de fábricas, de firmas...que se a gente não tiver um bocadinho conhecimento...não percebe...são palavras que a gente não as percebe e contas para fazer...tudo que tenha um bocado de estudos...tem muito mais aproveitamento." (extracto 7)

"...conversamos sobre o trabalho...-...tu vê...se tu subires bem na vida, que tenhas uma boa formação...nunca vais ter o trabalho que tem...o teu pai...hoje tenho bastante pessoal a trabalhar...o nosso trabalho é muito diferente, é um trabalho que dá muitas dores de cabeça...muito cansativo se...eu tivesse uma boa formação...não teria tantas dificuldades...e mais força lhe dou para que ela siga para a frente..." (extracto 8)

"...eu acho importante...os filhos...têm que saber o trabalho que os pais têm e o custo, a responsabilidade e o esforço que eles fazem para lhe ter uma vida boa ...têm que sentir e saber que os pais existem com dificuldades...para poder ter tudo para os filhos...dou-lhe o suficiente...instalações sanitárias...uma alimentação...agradável ...uma casa...que eles possam estar à vontade para estudar..." (extracto 9)

" poderei eu não ter as minhas regalias...mas não quero que eles não as tenham...um filho precisa de ter...condições de casa, condições de conversa familiar, condições de ter um sítio onde...possam estudar...no sítio onde eles estudam, no quarto deles...têm lá uma secretariazinha para poderem estudar, ninguém os incomoda, o filho tem o quarto dele, a filha tem o quarto dela." (extracto 10)

O pai, que gosta de ver televisão, conversa, em família, sobre os programas que vê, envolvendo, directamente, os filhos nessa conversa.

"...ver notícias o telejornal e também...ver os filmes...no telejornal ...admiro...muitas coisas...quanto à política...gosto de ver e tenho uma ideia por um governo ou por outro...há rivalidades em partidos...Cavaco Silva...gosto muito de ouvir e admirar o que ele fala sobre os dados do nosso país...eu fico na minha..." (extracto 11)

"...o massacre (de Timor)...gosto de ver...pela televisão sabemos tudo na base mundial...o que existe e o que não existe...o que existe fora e o que existe cá dentro." (extracto 12)

"...fala...o ministro da agricultura...o ministro das finanças...a mim cabe-me mais...o ministro da agricultura, os projectos que faz...dá mais resultado...para a minha maneira de trabalhar...o ministro das finanças...como trabalhamos com...ivas e mais ivas...temos que aproveitar...entramos melhor dentro dos assuntos...é uma hipótese...os ivas...uma vez estava 16% depois está 17%...nós temos que...entrar mais dentro desses assuntos...É certo que eu

tenho um escriturário...nós também temos que lhe dar um conhecimento ao escriturário daquilo que queremos...um boletim meteorológico para ver...se chove ou não chove...a novela e outros estilos também, que também nos ensina muito." (extracto 13)

"...conversamos...falo a respeito...da CEE...entramos no nível da CEE...só é para ...nos dar prejuízo...para as regalias não...com respeito à disciplina...estamos quase 100% na CEE, mas com respeito ao ganhar e...termos as coisas que têm os outros, não temos...converso com eles a esse respeito..." (extracto 14)

"...novelas...vejo naturalmente...a televisão dá muitos conhecimentos..." (extracto 15)

"...gosto de ver as novelas...nós...temos que ir por nós mesmo...aparecessem lá coisas boas ou coisas ruins..." (extracto 16)

À pergunta da entrevistadora - "Acha que a telenovela também ensina?", o pai responde:

"...ensina muito...às vezes dizemos:-...só são filmes...a telenovela...ensina bastante...quem vir diz que parece uma vida real...tudo é bom aprender..." (extracto 17)

"...por exemplo...de Ciências...corpo humano...ela conversa comigo...é uma coisa que está lá nos livros. E está certo...sou mesmo eu que gosto que eles falem...gosto que ela vá preparada para ver tudo...para que seja uma pessoa...evoluída...se não é evoluída...quer discutir com os outros e não sabe nada." (extracto 18)

Nos seus tempos livres, o pai dedica-se, essencialmente, a tarefas não manuais.

"...eu vou à bola...eu felizmente...tenho os meus dias para poder sair...assim como gosto que eles vão...há uma festa...vamos todos...vamos dar uma volta todos...passear um pedaço, faz bem" (extracto 19)

"...Gosto que ela leia...o estudo não...são só da escola...o outro ler não tira os trabalhos escolares...quanto mais ler mais conhecimentos toma...os livros dessas bibliotecas, dão muitos conhecimentos...embora não sejam baseados sobre o ensino escolar mas não...vai afectar...ensino escolar...interessa é que ela tire aproveitamento deles..." (extracto 20)

Também os extractos 21 e 22 podem ser tomados como indicadores da orientação de codificação do pai.

"...há certos tipos de livros...mas, normalmente, aqueles livros que estão escritos...não há nenhum...que haja lá qualquer coisa que...que não possa ler..." (extracto 21)

"...ler um livro, um romance de amor, um romance escandaloso...não me interessa nada....Tudo bem, aquilo é aproveitamento...depois é que tem que...tirar o aproveitamento."
(extracto 22)

Embora valorize a obediência, o pai fomenta, essencialmente, nos filhos, atitudes de cooperação e de responsabilidade .

Os exemplos seguintes justificam estas conclusões:

"...são muito respeitadores e tudo o que lhe mandar fazer têm que fazer...é que nem lhe digo duas vezes, só lhe digo: -.olha é preciso fazer isso. Nem me dizem que não...Só aparece a coisa feita...nunca dizem nada..." (extracto 23)

"...se eles não fizessem, muito me importaria porque era uma ordem que eu estava a dar...eles têm todas as coisas e faço tudo por eles, eles têm que...respeitar as ordens que eu lhe dou...não vou mandar-lhe fazer uma coisa impossível...tudo o que eu lhe mando fazer sei que tem possibilidades de o fazer..." (extracto 24)

"...eles não me dizem que não...se não exigia...até podia ser um bocadinho duro para eles." (extracto 25)

"...têm que ser cumpridas (as tarefas que manda fazer à filha) .São ordens que lhe mando fazer que é para ser cumpridas..." (extracto 26)

Ver também o extracto 9 .

"...colaborarmos uns com os outros...eles tem que colaborar comigo como eu tenho que colaborar com eles...temos que colaborar...somos uma família...fui habituado a colaborar com todas as pessoas...sou capaz de ouvir pessoas mais novas...respeito...a ideia depois vou analisar se estará mais certa a deles ou estará a minha...respeito todas as ideias e depois vou tirar aproveitamento daquela ideia que é a melhor...me convenha...." (extracto 27)

"...não o vou obrigar a ir para uma coisa que ele não tem vocação..." (extracto 28)

"...não vou contrariar...no estudo...ela...vai bem...tem feito bem..." (extracto 29)

O extracto 27 pode, também, ser tomado como indicador da orientação de codificação do pai.

Segundo o discurso do pai, ele legitima uma divisão de tarefas em função do sexo. O extracto 30, onde o pai deixa transparecer que o ensino das tarefas domésticas, à filha, tem a ver com a mulher, serve para ilustrar esta conclusão.

"...quanto a isso...quem lhe pode responder mais a isso tem que ser a minha mulher, porque está mais dentro dessas coisas." (extracto 30)

Torna-se evidente, do discurso do pai, que, embora ele valorize a escola e o conhecimento que ela transmite (que acha fundamental e necessário, não só para ter uma boa profissão mas, para exercer, com êxito, qualquer profissão), também valoriza, muito, o conhecimento aprendido fora da escola .

Estas conclusões podem ser ilustradas pelo seguinte extracto:

"...não são os estudos que me levaram a mim...porque não os tenho infelizmente...hoje tenho muitos conhecimentos conheço por muito lado...admiro...coisas...mas foi com a maneira de viver...que..." (extracto 31)

"...ela anda a estudar mas, por vezes, há certas coisas que pergunta que ela não está dentro delas como estou eu...o tempo vai ensinando muito as pessoas." (extracto 32)

Ver também os extractos 7 .

O pai, que tem uma escolarização inferior à filha e reconhece ter poucos conhecimentos académicos, não se assume como um agente directo de transmissão do conhecimento escolar. No entanto, apesar disso, ele considera que pode prestar-lhe alguma ajuda e esclarecimento, mesmo em relação às tarefas escolares, uma vez que admite ter outro tipo de conhecimentos, adquiridos pela experiência, que podem servir de ajuda à filha.

"...quanto às tarefas escolares...algumas vezes...eu daria-lhe a minha ideia, embora até não soubesse bem, mas daria a minha ideia..." (extracto 33)

Apesar de a filha ter, em casa, acesso directo ao conhecimento escolar (o irmão mais velho frequenta o 8º ano) o pai incentiva-a a procurar os professores para tirar as dúvidas. Esta atitude demonstra a valorização que dá à escola, como divulgadora e sancionadora do discurso oficial .

"...não te preocupes...amanhã chegas lá (aos professores, na escola)...e perguntas que te informem e que te expliquem..." (extracto 34)

O extracto que se segue mostra-nos que o pai valoriza, igualmente, todo o conhecimento escolar .

"...eu dizer-lhe-ia da mesma maneira...fosse uma coisa fosse doutra..." (extracto 35)

Apesar de delegar, principalmente, na mãe a responsabilidade da transmissão das tarefas manuais e na escola a responsabilidade da transmissão do conhecimento e das tarefas escolares, o seu discurso mostra, que ele valoriza uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor. Em relação à selecção, o pai deixa que a filha tenha o controlo desta regra discursiva. Quanto à ritmagem e aos critérios de avaliação ele deixa, inicialmente, à filha o controlo destas regras, retirando-lho, apenas, quando ela falha.

"ela comigo está à vontade...tudo que ela quiser perguntar, pode perguntar..." (extracto 36)

"...nunca lhe disse...-vais ler isto...ela lá se encarrega, lá vai à biblioteca, lá trás os livros que ela gosta nunca fui eu que lhe indiquei. Nunca lhe disse, é ela que escolhe." (extracto 37)

"...mesmo que fosse um livro até bastante chocante, pois sim senhor...é uma coisa que, enfim,...não me meto...nem a proíbo de ler este, nem aquele..." (extracto 38)

No que diz respeito à ritmagem, a diferente forma como o pai encara o tempo de execução das tarefas, quando se trata de tarefas domésticas ou tarefas escolares, parece, também, demonstrar a maior valorização das segundas em relação às primeiras .Vejam os extractos 39 e 40 (o primeiro referente às tarefas domésticas e o segundo referente às tarefas escolares) .

"...não é preciso marcar tempo...eu sei que vai num pé e vem noutro...nunca me falhou...se um dia eu a mandasse fazer...se...demorasse...já lhe metia horário..." (extracto 39)

"...não me meto nessa marcação de tempo...eu nem estou a saber se lhe leva muito tempo, se passa muito tempo." (extracto 40)

"...não é preciso exigir (que faça as tarefas à maneira do pai) porque ela faz-me aquilo à maneira (faz bem)...se ela me fizesse ao contrário, teria que exigir, mas assim não tem sido preciso." (extracto 41)

Em relação à modalidade de controlo social utilizada pelo pai, nas suas relações de comunicação com a filha, podemos constatar que ele privilegia uma modalidade de tipo inter-pessoal associada a modalidades de controlo de tipo posicional.

Ilustramos estas conclusões com os extractos que se seguem:

"...perguntava...-porquê é que demoraste tanto tempo?- ela tinha uma explicação..."
(extracto 42)

"...fazer-lhe ver as coisas...não a tratava mal...não leva ninguém a lado nenhum...ela ficava assustada...conversava com ela e fazia-lhe ver as coisas...a conversar é que se levam as pessoas..." (extracto 43)

"...evidentemente...não ia a bater...simplesmente...lhe dava uma ideia e falava com eles...- ouve lá, porque é que não fazes isso?...conversava com eles e daria-lhe um recado até bem forte...uma vez ao meu filho dei-lhe um recado...não lhe bati...mas dei-lhe um recado...só foi falar com ele." (extracto 44)

À insinuação da entrevistadora "Então...explica-lhe porque é que as coisas...", o pai responde:

"Porque é que mandei e como é que eles...deviam fazer...porque eu se mando fazer uma coisa, tem que ser...feita...eu não mando fazer coisas impossíveis..." (extracto 45)

"importava sim...tinha que exigir dela numa conversa..." (extracto 46)

Embora converse, bastante, com a filha e utilize, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo inter-pessoal, ficou bem claro, pelo seu discurso, que ele não torna explícitas, à filha, as regras que regulam o seu processo de transmissão .

Vejamos os extractos que se seguem:

"Descobriu, descobriu. Ela descobriu." (extracto 47)

"Chegou ela a essa conclusão..." (extracto 48)

"Não, nunca disse." (extracto 49)

"Não foi preciso dizer isso" (extracto 50)

A partir de alguns extractos apresentados, assim como dos que se seguem, podemos depreender que o pai conversa muito com a filha. Tendo isto em atenção, juntamente com o

facto de o pai utilizar, predominantemente, uma modalidade de controlo inter-pessoal, podemos concluir que a fronteira entre os agentes de socialização (pai/filha) é pouco nítida.

"Falo com ela." (extracto 51)

"Participa sempre...falo abertamente com eles..." (extracto 52)

O pai, embora trabalhador manual, é proprietário de uma pequena empresa agrícola e tem, por isso mesmo, que gerir, na sua vida profissional, bastantes recursos materiais e humanos, tendo acesso a contextos bastante diversificados .Estas circunstâncias podem servir para justificar o seu acesso a uma orientação de codificação elaborada.

10.2 - ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

Como temas de conversa familiar a mãe refere, principalmente, temas relacionados com o trabalho e com os estudos dos filhos .

No discurso da mãe é evidente a preocupação em relação ao futuro dos filhos, que deseja melhor que o dela, mostrando acreditar que, considera a escola e o conhecimento que lá se administra, como o melhor meio de o conseguir .

Os extractos que a seguir transcrevemos podem servir para exemplificar estas conclusões.

"...a gente conversa com eles...para que eles tenham uma vida melhor do que a gente tem...a gente está sempre a dizer-lhe que façam por estudar...se eles tirarem um curso...sempre teriam uma vida melhor do que a que temos nós..." (extracto 1)

"...digo-lhe:- vêes o trabalho que a tua mãe leva...tu pensa e estuda para que realmente um dia tu poderes ter uma vida melhor do que aquela que eu tenho..." (extracto 2)

"pergunto muita vez...- que é que tu gostavas de ser?" (extracto 3)

"...se comem bem (na cantina do Ciclo Preparatório)..." (extracto 4)

"...costumo-lhe perguntar sempre...quando é que tem ponto..."(teste de avaliação)... correu bem o ponto?" (extracto 5)

A mãe, nos seus tempos livres, executa, fundamentalmente, tarefas manuais. Da televisão, aprecia, principalmente, a telenovela e as notícias.

"...a telenovela também é um distraimento que a gente aproveita ali um bocadinho."
(extracto 6)

"...se forem...esses aspectos escandalosos, não gosto de apreciar...digo até nem gostava que a minha filha visse...elas agora sabem logo...antigamente nós chegávamos a uma certa idade e sem sabermos até realmente nada..." (extracto 7)

Sobressai, do discurso da mãe, a grande valorização que dá ao conhecimento académico em relação ao conhecimento comum.

Os extractos que a seguir transcrevemos podem servir para exemplificar estas conclusões

"...no tempo de aulas...ela só estuda..." (extracto 8)

"...Sábado e Domingo, ela se vir que...eu ando para fora...já não é preciso...mandá-la, já sabe que tem que fazer. Agora no tempo de aulas não...preocupa-se é só com os estudos."
(extracto 9)

É, também, evidente, no discurso da mãe, que, embora ela se preocupe com aspectos cognitivos (extractos 13 e 16) valoriza, essencialmente, os aspectos afectivos .

Utilizamos os extractos que se seguem para exemplificar estas conclusões:

"Porque ela vê que eu levo muito trabalho..." (extracto 10)

"...ela ...vê...que preciso...por vezes digo-lhe:- por estudar não tira de fazeres também outras coisas tens que me ir ajudando...vês que eu levo muito trabalho...Uma vez que eu também ando sempre por fora..." (extracto 11)

Face ao discurso da mãe, torna-se bastante difícil determinar a sua orientação de codificação. Em alguns extractos parece-nos que ela apresenta, uma certa tendência, para sair do "concreto", do "imediato" das situações, apresentando significados relativamente independentes do contexto. No entanto, outros extractos oferecem-nos algumas dúvidas quanto a essa capacidade da mãe. Por vezes, em alguns extractos, parece-nos, também, que a mãe "retira" das situações princípios gerais com que procura orienta a aprendizagem da filha, outros, oferecem-nos dúvidas. Face a essas dúvidas, decidimos definir a orientação de codificação da mãe como sendo uma orientação elaborada (-) (OE⁽⁻⁾), em que o (-) pretende significar que temos muitas dúvidas em saber se a mãe apresenta orientação elaborada mas, também não nos parece que seja restrita.

Os extractos que se seguem em que a mãe justifica porque considera importante conversar, com a filha, sobre o que vê na telenovela, bem como as razões que lhe dá para ela fazer as tarefas domésticas, podem ser tomados como ilustrativos destas conclusões.

"...acho que sim...para ela realmente estar ao par daquilo que a vida é..." (extracto 12)

"...- um dia tu se tiveres a tua casa tens que saber fazer as coisas..." (extracto 13)

"...eu digo que...duma vez que...se está a fazer as coisas...que se devem fazer em condições, que não é p`ra estar átrapalhar...deixá-las mal..." (extracto 14)

"...gosto de ouvir as notícias...saber realmente aquilo que acontece..." (extracto 15)

Quando se pergunta à mãe porque gosta de ouvir as notícias e porque acha importante que a filha leia, ela responde:

"Claro, quanto mais ler, mais conhecimentos toma..." (extracto 16)

Esta resposta da mãe pode, também, ser tomada como um indicador da sua orientação de codificação:

A mãe valoriza, essencialmente, atitudes de obediência. No entanto, também dá importância à cooperação (ver extracto 11) e à responsabilidade (ver extracto 9).

"...quando eu mando...ela tem que fazer." (extracto 17)

"...se eu lhe disser...tens que fazer isto, ela faz...tem que obedecer à mãe." (extracto 18)

O que a mãe nos responde, e a forma como nos responde, quando lhe perguntamos se o marido a ajuda a fazer tarefas domésticas (extracto 19), parece indicar, que ela legitima, uma diferenciação de funções em função do sexo .

"Não, nada. Isso não." (extracto 19)

As justificações que a mãe dá para o facto de a filha fazer tarefas por iniciativa própria, que se transcrevem de seguida, podem, também, ser tomadas como indicadores da sua orientação de codificação .

"...porque realmente ela gosta de aprender a fazer as coisas...tem vontade de aprender p`ra fazer por ela." (extracto 20)

Como a mãe tem uma escolarização inferior à da filha, ela não se assume como agente directo de transmissão do conhecimento escolar. Assim, para determinarmos a sua teoria de

instrução, iremos recorrer, fundamentalmente, à forma como ela transmite o conhecimento comum/tarefas manuais. No seu discurso, parece, estar subjacente, uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor. Primeiramente, a mãe deixa que a filha vá aprendendo por si mesma, orientando-a, apenas, quando a filha não faz as tarefas bem feitas.

Os extractos que se seguem servem para ilustrar estas conclusões:

"...ela via e depois...ela começava a lavar a louça e não a lavava bem e eu dizia-lhe assim: -olha assim não está bem...tu não tenhas pressa de fazeres as coisas...quando fizeres, faz bem...." (extracto 21)

"...como por vezes...as coisas não estavam bem, eu dizia-lhe:- olha...não é assim...tens que fazer assim..." (extracto 22)

A mãe deixa, à filha, o controlo da ritmagem e bastante controlo sobre os critérios de avaliação. No entanto, é ela quem a controla a selecção.

Os extractos que se seguem servem para ilustrar estas conclusões:

Em relação aos livros que a filha lê, a mãe diz que, quanto a isso, não se preocupa. No entanto, reconhece que, isso acontece, porque nunca lhe viu ler um livro que lhe desagradasse. Se assim fosse, agiria de outra forma (dizendo-lhe para não os ler).

"...eu nunca me preocupei com isso..." (extracto 23)

"...ela...a não ser desses livros da Biblioteca, eu nunca lhe vi mais livros nenhuns." (extracto 24)

Ver também os extractos 38 e 39.

A mãe responde, à filha, quando esta lhe faz perguntas .

"Respondo-lhe pois...vejo que realmente não vale a pena estar a esconder..." (extracto 25)

Em relação a tarefas por iniciativa própria, a mãe não se importa que a filha as faça.

"Não..." (extracto 26)

No que diz respeito à ritmagem, a mãe deixa, que seja a filha, a controlar o tempo de execução das tarefas .

"Deixo-a à vontade...só lhe digo...levantas-te...lavas a cozinha, o corredor, fazes as camas...quando é que venho...ela tem isso feito...faz como ela entende (demorando o tempo que ela quiser)." (extracto 27)

O extracto anterior permite-nos, também, concluir que é a mãe quem controla a selecção das tarefas domésticas que a filha deve executar.

"...se não estiver bem (como a mãe gosta que fiquem as tarefas) digo-lhe...-não está bem, tens que fazer por fazer melhor (mas não obriga a filha a fazer de novo)." (extracto 28)

A mãe valoriza, de forma diferente, o conhecimento escolar, valorizando algumas disciplinas, mais do que outras. As razões que ela dá como justificação deste comportamento são, também, indicadoras da sua orientação de codificação.

"...ela importa-se por todas. Olhe até por Música!...que é uma disciplina que, pronto, enfim...Ela até por isso se preocupa." (extracto 29)

"...p`ra mim acho mais importante a Matemática." (extracto 30)

"Porque têm mais conhecimento...Quem souber Português...eu sou uma pessoa que ...não sei falar como sabem certas pessoas...então eu acho...que tendo o Português, que desenvolvem mais." (extracto 31)

"E Matemática ...quem não soubesse fazer uma conta e um problema...eu acho que saber fazer uma conta e resolver um problema que isso é muito interessante." (extracto 32)

Os extractos, que a seguir se transcrevem, exemplificam-nos o comportamento da mãe em relação ao processo de aprendizagem da filha, no que diz respeito às tarefas escolares. Na nossa perspectiva, este comportamento da mãe, não se deve ao facto de ela não dominar o conhecimento/tarefas escolares mas, à grande valorização, que ela atribui a este tipo de conhecimento .

"...ela chega a casa...lança, ela sabe que tem os trabalhos dela a fazer...põe-se a fazê-los. Ela lá sabe." (extracto 33)

"...por vezes...até lhe digo...-p`ra hoje também já te chega (de tempo dedicado ao estudo/tarefas escolares) ela diz:-eu é que sei...se chega ou se não chega...eu é que sei aquilo que tenho a fazer." (extracto 34)

"...deixo-a à vontade dela. Ela faz como ela entende..." (extracto 35)

O extracto que se segue ilustra, tal como outros já apresentados, a maior importância que a mãe confere às tarefas escolares em relação às tarefas domésticas:

"...às vezes digo:-olha eu não me importa que não faças as minhas coisas tu quando tiveres que estudar, tu estuda...no tempo de aulas...em casa...não faz nada..." (extracto 36)

Com a expressão "as minhas coisas", a mãe quer referir-se às tarefas domésticas, que considera como tarefas suas, o que, de novo, nos torna evidente, o facto de a mãe legitimar uma divisão de tarefas em função do sexo.

Nas suas relações de comunicação com a filha, a mãe utiliza, preferencialmente, uma modalidade de controlo social de tipo posicional .

Os extractos que a seguir se transcrevem, referentes à entrevista da mãe, são ilustrativos destas conclusões:

"...reprendê-la..." (extracto 37)

"Era capaz de dizer para não ler..." (extracto 38)

"...teria que reprendê-la...fazer-lhe ver que aqueles livros que realmente não devia ler."
(extracto 39)

"Importo e ralho com ela..." (extracto 40)

As regras que regulam o processo de transmissão da mãe ficam, geralmente, implícitas. Do seu discurso, depreende-se, que ela não torna claro, à filha, aquilo que pretende dela .

Vejamos os seguintes extractos, referentes às respostas da mãe, no que diz respeito à selecção, à ritmagem e aos critérios de avaliação:

"...não, isso é ela..."(a mãe não diz à filha para ler, embora goste que esta o faça)
(extracto 41)

"Não, isso nunca lhe disse" (extracto 42)

"Foi-se apercebendo que..." (extracto 43)

"Ela descobriu" (extracto 44)

"...ela vê como eu faço...e ela..." (extracto 45)

Dos extractos apresentados, relativos à entrevista da mãe, podemos concluir que a fronteira entre os agentes de socialização (mãe e filha) é,relativamente,nítida .

A mãe, para além de doméstica, é agricultora, sendo da sua responsabilidade a gestão do trabalho agrícola e de alguns recursos humanos. Estas circunstâncias podem servir para justificar a sua tendência para apresentar significados relativamente independentes do contexto e o seu acesso a uma orientação de codificação elaborada (-).

10.3 - MODALIDADE DE CÓDIGO DE TRANSMISSÃO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

Da análise da entrevista do pai, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

- significados universalistas - orientação elaborada (O^E);
- discurso pedagógico oficial significativamente embebido no discurso pedagógico do pai - enquadramento externo muito fraco (E_e^-);
- fronteira mais ou menos nítida entre os dois discursos - classificação externa forte (C_e^+);
- prática pedagógica regulada por regras implícitas e caracterizada por uma teoria de instrução relativamente centrada no aquirente - em que a seleção é definida por valores de enquadramento muito fracos (E_i^-) e a ritmagem e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento fracos (E_i^-) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são implícitas - as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento fracos (E_i^-);
- fronteira nítida entre os agentes de socialização (pai/filha) - classificação interna forte (C_i^+).

Da análise da entrevista da mãe, parece-nos, poder concluir, que o seu processo de socialização assenta nas seguintes características:

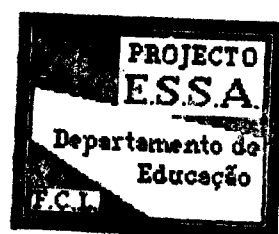
- significados relativamente universalistas e independentes do contexto - orientação elaborada ($O^E^{(-)}$);

- discurso pedagógico oficial não embebido no discurso pedagógico da mãe - enquadramento externo muito forte (E_e^{++});
 - fronteira muito nítida entre os dois discursos - classificação externa muito forte (C_e^{++});
 - prática pedagógica regulada, preferencialmente, por regras implícitas, e caracterizada por uma teoria de instrução relativamente centrada no aquiridor - em que a selecção é definida por valores de enquadramento fortes (E_i^+), a ritmagem e os critérios de avaliação são definidos por valores de enquadramento fracos (E_i^-) - e por uma modalidade de controlo social em que as relações de poder são explícitas - em que as regras hierárquicas são definidas por valores de enquadramento fortes (E_i^+);
 - fronteira relativamente nítida entre os agentes de socialização (mãe/filha) - classificação interna forte (C_i^+).
- Verificamos também, quer através da entrevista, quer recorrendo aos questionários, que a classificação interna, em relação aos espaços de socialização, na família, é muito forte (C_i^{++}). Esta aluna tem, em casa, condições de silêncio e acesso a recursos materiais e humanos que lhe permitem tirar as dúvidas e resolver as dificuldades surgidas durante o estudo.

Assim, podemos concluir, que esta aluna tem acesso, no contexto pedagógico familiar, não só a conhecimento relacionado com o dia-a-dia, mas também a conhecimento académico, principalmente através do discurso do pai, aprendendo a valorizar, principalmente através do discurso da mãe, o segundo em relação ao primeiro. Para além disso, aprende também, preferencialmente, a valorizar uma estruturação hierárquica de papéis em função do sexo, assim como a cooperação e a responsabilidade. A prática pedagógica, neste contexto, permite-lhe adquirir uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos muito fracos, no que diz respeito à prática pedagógica do pai, e uma forma de aprendizagem e de comunicação que se baseia em enquadramentos relativamente mais fortes, no que diz respeito à prática pedagógica da mãe. Dada a natureza universalista dos significados do pai, tem, também,

acesso, não só a conhecimentos concretos, mas a princípios gerais que lhe facilitarão o desenvolvimento de uma orientação elaborada (idêntica à da escola) e de capacidades de elevado nível de abstracção, quer de nível cognitivo, quer de nível sócio-afectivo.

Nesta perspectiva, esta aluna, na família, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF) e a orientação elaborada do pai, as regras de reconhecimento que lhe permitam, não só reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPF, mas também reconhecer a especificidade de um contexto que exige a capacidade de utilizar conhecimentos para resolver novas situações. Atendendo a que o enquadramento, entre os dois discursos, é muito fraco, principalmente no que diz respeito ao discurso pedagógico do pai, facilmente adquirirá, também, as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO.



CAPÍTULO IV - 3ª Parte - ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO QUALITATIVO

Fazendo uma análise global das entrevistas verificamos que um dos aspectos que se torna mais evidente, nas mesmas, é a relativa ausência de diálogo, nas famílias que entrevistámos, especialmente entre os pais e os filhos.

Constatámos também, através das entrevistas, tal como já tinha acontecido através dos questionários, em relação à amostra global, que, de uma maneira geral, os Pais têm altas aspirações e motivações em relação ao sucesso e ao futuro escolar dos filhos e que, todos eles, valorizam bastante o conhecimento escolar.

Um dos aspectos que mais salientámos no nosso estudo quantitativo, foi a semelhança entre as duas sub-amostras (urbana e rural) em relação à maior parte dos indicadores que seleccionamos para fazer a caracterização do contexto pedagógico das famílias. No entanto, quando analisamos os dados do estudo qualitativo, parece-nos que essa semelhança fica um pouco menos evidente, ainda que, tenhamos que ter em atenção, que o número de casos analisados, no estudo qualitativo, foi muito pequeno.

Numa análise comparativa dos dados, podemos verificar a ocorrência de uma maior percentagem de Pais com orientação elaborada (O^E), ou tendência para orientação elaborada ($O^{E(-)}$) na sub-amostra urbana (a1) do que na sub-amostra rural (b1). Verificamos ainda que os Pais da sub-amostra a1 têm tendência para regularem a sua prática pedagógica, quer instrucional, quer reguladora, segundo valores de enquadramento mais fraco do que os Pais da sub-amostra b1. Também em relação ao grau de embebimento do discurso pedagógico oficial (DPO) no discurso pedagógico familiar (DPF) se verifica uma maior tendência para o DPO estar mais embebido no DPF no caso das famílias da sub-amostra a1, do que no caso das famílias da sub-amostra b1. Se nos reportarmos à classificação entre os agentes de socialização podemos também concluir que, embora a fronteira entre os agentes de socialização seja bastante forte para todos os alunos estudados (excepto no caso do aluno B-71 em que a fronteira entre os agentes de socialização mãe/filho é muito fraca) a tendência geral é para haver uma maior

classificação entre os agentes de socialização na sub-amostra b1 do que na sub-amostra a1. No entanto, se considerarmos a classificação entre os espaços de socialização, verificamos que a tendência é inversa, ou seja, existe uma maior classificação dos espaços de socialização nas famílias da sub-amostra a1 do que nas famílias da sub-amostra b1.

Para além disso, podemos também concluir, considerando a amostra do estudo qualitativo, que os pais têm maior tendência para apresentar uma orientação de codificação elaborada, maior grau de embebedimento do discurso pedagógico oficial no seu discurso pedagógico e regras discursivas e hierárquicas reguladas por valores de enquadramento mais baixo do que as mães.

É também interessante constatar, na nossa amostra, que os Pais cujo discurso pedagógico está embebido do DPO têm tendência para apresentar regras, principalmente discursivas, reguladas por valores de enquadramento mais fracos do que os Pais cujo discurso pedagógico não está embebido do DPO.

No quadro 4.3 apresentamos um resumo dos dados obtidos a partir da análise efectuada ao texto produzido pelos Pais dos alunos seleccionados para fazer parte da amostra do estudo qualitativo.

Sub-amostra	Aluno	Sexo	Aprov. cognit. cap. U	Família	Relação entre o DPO/DPF	Prática Pedagógica		Orientação de codificação	Relação entre os agentes de socialização	Relação entre os espaços de socialização	
						Instrucional	Regul.				
a ₁	A ₅	G1	Superior a 50%	Pai	Ce ⁺ Ee ⁻	S.Ei - + R.Ei - C.Ei	Ei ⁺	O E	Ci ⁺	Ci ⁺⁺	
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁻⁻	S.Ei + + R.Ei - C.Ei	Ei ⁻	O E	Ci ⁺		
	A ₁₂	G2	Inferior a 50%	Pai	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	S.Ei + ++ R.Ei + C.Ei	Ei ⁻	O R	Ci ⁺	Ci ⁻⁻	
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	S.Ei + ++ R.Ei + C.Ei	Ei ⁺	O E	Ci ⁺		
	A ₁₆	G2	Superior a 50%	Pai	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	S.Ei - - R.Ei - C.Ei	Ei ⁺	O E(-)	Ci ⁺	Ci ⁺	
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁻⁻	S.Ei + + R.Ei - C.Ei	Ei ⁺⁺	O E	Ci ⁺		
	A ₂₉	G1	Inferior a 50%	Pai	Ce ⁺⁺ Ee ⁺	S.Ei - - + R.Ei - C.Ei	Ei ⁺	O E(-)	Ci ⁺	Ci ⁻	
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	S.Ei ++ ++ R.Ei + C.Ei	Ei ⁺⁺	O R	Ci ⁺		
	b ₁	B ₄₄	G1	Superior a 50%	Pai	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	S.Ei + ++ R.Ei - C.Ei	Ei ⁺⁺⁺	O R	Ci ⁺⁺	Ci ⁻⁻
					Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	S.Ei + ++ R.Ei - C.Ei	Ei ⁺⁺⁺	O R	Ci ⁺⁺	
B ₆₅		G2	Inferior a 50%	Pai	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	S.Ei + ++ R.Ei - C.Ei	Ei ⁺	O R	Ci ⁺	Ci ⁻	
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	S.Ei + ++ R.Ei - C.Ei	Ei ⁺	O R	Ci ⁺		
B ₇₁		G1	Inferior a 50%	Pai	Ce ⁺⁺ Ee ⁺	S.Ei ++ ++ R.Ei ++ C.Ei	Ei ⁺⁺	O E(-)	Ci ⁺⁺	Ci ⁻⁻	
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	S.Ei - + R.Ei - - C.Ei	Ei ⁻⁻	O R	Ci ⁻		
B ₇₉		G2	Superior a 50%	Pai	Ce ⁺ Ee ⁻⁻	S.Ei - - R.Ei - C.Ei	Ei ⁻⁻	O E	Ci ⁺	Ci ⁺⁺	
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	S.Ei + + R.Ei - C.Ei	Ei ⁺	O E(-)	Ci ⁺		

Quadro 4.3 - Modalidades de código de transmissão educacional das famílias da sub-amostra do estudo qualitativo.

Os dados do estudo qualitativo revelam-nos que o aluno A-5, com aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades complexas, de elevado nível de abstracção ou capacidades U (e que corresponde ao aluno que, na sub-amostra a, melhor média obteve, quer em termos globais, nas capacidades A, ou nas capacidades U) tem em casa condições de espaço pedagógico muito semelhantes às da escola, com um local próprio para estudar, onde tem condições de silêncio e acesso a materiais de consulta e/ou enriquecimento variados (livros de divulgação científica/cultural, revistas, enciclopédias, etc.) e a recursos humanos com habilitação superior à sua, a quem pode recorrer para retirar dúvidas e/ou para resolver as dificuldades.

No contexto pedagógico familiar deste aluno, é a mãe que se assume como principal agente de socialização do filho.

Quer o pai, que é um trabalhador manual especializado, trabalhando por conta própria, quer a mãe, deste aluno, têm orientação elaborada e, principalmente a mãe, apesar de ter apenas a 4ª classe e ser doméstica, lê bastante, principalmente, livros de carácter científico/cultural e vê programas de divulgação científica/ cultural. Através do diálogo que mantivemos com os Pais deste aluno, verificamos que, principalmente a mãe, procura desenvolver no filho o gosto pela leitura de divulgação científica/cultural. Assim, este aluno tem acesso, em casa, a um discurso familiar em que o discurso da escola está bastante embebido, mesmo a nível do discurso regulador, pois, e mais uma vez, principalmente, através do discurso da mãe, são muito valorizada na família a cooperação e a responsabilidade que são atitudes bastante valorizadas pelo professor de Ciências da Natureza.

Quanto à prática pedagógica a que este aluno está sujeito na família, é uma prática pedagógica relativamente centrada no aquisidor, em que o aluno tem algum controlo sobre a selecção e, principalmente, sobre a ritmagem e em que os critérios de avaliação, sendo, essencialmente, controlados pelo transmissor, são explícitos e geralmente definidos em função do aquisidor. Em relação às regras hierárquicas, este aluno aprende a valorizar, na família, uma prática pedagógica regulada por regras hierárquicas com valores de enquadramento relativamente fracos.

Podemos assim, de alguma forma concluir, que este aluno tem, no contexto pedagógico familiar, um conjunto de factores sociológicos que são facilitadores do seu sucesso escolar. Em função desses factores sociológicos, parece-nos que o sucesso escolar deste aluno, especialmente nas capacidades U, está justificado. O DPO está embebido no DPF, a prática pedagógica familiar valoriza aspectos que são, também, valorizados na prática pedagógica do professor de Ciências da Natureza e tem, para além disso, condições de espaço pedagógico familiar bastante semelhantes às condições do espaço pedagógico oficial e que lhe permitem e/ou facilitam a continuação, em casa, da aprendizagem iniciada na escola.

Na nossa perspectiva, para este aluno, durante o processo de socialização primária, será relativamente fácil adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO/DPF), as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPF. Para além disso, ser-lhe-á, também, relativamente fácil adquirir, dada a orientação elaborada dos Pais, a capacidade de reconhecer a especificidade de um contexto que exige a utilização de conhecimentos para resolver novas situações. Atendendo a que o enquadramento, entre os dois discursos, é muito fraco, principalmente no que diz respeito ao discurso pedagógico da mãe, facilmente adquirirá, também, as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO.

Em relação à aluna A-12, que apresenta aproveitamento cognitivo inferior a 50% nas capacidades U (e que corresponde à aluna com pior média, quando comparada com o grupo a que pertence, quer em termos globais, nas capacidades A, ou nas capacidades U), constatamos que, embora ela tenha acesso, na família, a uma orientação elaborada - através do discurso da mãe que, sendo empregada doméstica e dedicando-se, fundamentalmente, nos tempos livres, a tarefas manuais, contacta bastante com famílias da classe média - não tem, em casa, condições de espaço pedagógico que lhe facilitem a continuação da aprendizagem iniciada na escola. Esta aluna não tem, em casa, um local isolado, com condições de silêncio, onde possa estudar, assim como, também, não tem acesso a materiais de consulta e/ou enriquecimento, como por exemplo livros, enciclopédias, dicionários, etc., nem a recursos humanos com habilitação académica igual ou superior à sua, que lhe possibilitem tirar as dúvidas e/ou resolver as dificuldades surgidas durante o estudo. Nesta família, os espaços de socialização são

fracamente classificados, existindo um espaço comum onde as várias coisas são feitas, entre as quais estudar.

Embora, esta aluna, tenha acesso, na família, a conteúdos do DR, como a cooperação e a responsabilidade, principalmente através do discurso da mãe, que, também, são valorizados na escola, pelo professor de Ciências da Natureza, verificamos que, a nível do discurso instrucional, o DPO não está embebido no DPF. Nem o pai, nem a mãe desta aluna, dominam os conteúdos do discurso instrucional. Eles têm, apenas, a 4ª classe, não lêem livros/jornais, não vêem programas de divulgação científica/cultural e, também, não participam em qualquer agência social e/ou cultural.

Em relação à prática pedagógica, esta aluna está sujeita, na família, a uma prática pedagógica relativamente centrada no transmissor, regulada por regras discursivas caracterizadas por valores de enquadramento relativamente fortes, um pouco diferentes dos valores que caracterizam a prática pedagógica do professor, mas, em que os critérios de avaliação, ainda que controlados e definidos em função do transmissor, são explícitos. Quanto às regras hierárquicas, esta aluna aprende a valorizar, na família, uma prática pedagógica regulada por regras hierárquicas com valores de enquadramento relativamente fracos.

É de realçar que esta aluna tem o tempo extra-escolar muito preenchido. O facto de a mãe trabalhar muitas horas fora de casa e de ter vários irmãos de idade inferior à sua, faz com que dispenda grande parte do tempo extra-escolar a executar as várias tarefas domésticas do contexto pedagógico familiar e a tratar dos irmãos mais novos.

No caso desta aluna, apesar de ela ter acesso, na família, a uma orientação de codificação idêntica à da escola, o facto de não ter acesso, na família, a um DPF em que o DPO esteja embebido, nem a condições sejam facilitadoras da aprendizagem, bem como, de ter o tempo extra-escolar preenchido com tarefas e de, no contexto pedagógico familiar, aprender a valorizar uma prática pedagógica um pouco diferente da prática pedagógica do professor, pode ajudar-nos a compreender o seu insucesso em Ciências da Natureza, especialmente nas capacidades que exigem um elevado nível de abstracção, ou capacidades U.

Na nossa perspectiva, esta aluna, durante o processo de socialização primária, poderá adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF) e a orientação elaborada da

mãe, as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPF e reconhecer, também, a especificidade de um contexto que exige a capacidade de utilizar os conhecimentos para resolver novas situações, mas, dificilmente, adquirirá, dado o forte enquadramento entre os dois discursos, o preenchimento do seu tempo extra-escolar com tarefas domésticas e a falta de condições do espaço pedagógico familiar, as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO.

Tal como o aluno A-5, também a aluna A-16 tem aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades U. Também, no caso desta aluna, tal como se verificava em relação ao aluno A-5 e à aluna A-12, é a mãe que se assume como principal agente de socialização no contexto pedagógico familiar. Isto acontece, não só pelo facto de a mãe ser doméstica e, portanto, passar mais tempo em casa, com os filhos, do que o marido, mas pelo facto de ela ter uma habilitação académica relativamente elevada (tem o curso complementar ou equivalente incompleto) e, por isso, se assumir como um agente de socialização mais esclarecido, no contexto familiar.

Esta aluna tem acesso, na família, a uma orientação elaborada, idêntica à da escola, e a um discurso pedagógico familiar em que o DPO está bastante embebido. Na família valorizam-se atitudes como a cooperação e a responsabilidade, principalmente através do discurso da mãe, que, também, são valorizados na escola, pelo professor de Ciências da Natureza.

No contexto pedagógico familiar, as regras discursivas e hierárquicas que regulam a prática pedagógica do pai são caracterizadas por valores de enquadramento relativamente fracos. Assim, esta aluna, aprende a valorizar, através do pai (que é um trabalhador manual especializado) uma prática pedagógica essencialmente centrada no aquisidor, regulada por regras discursivas e hierárquicas caracterizadas por valores de enquadramento não muito fortes, tendo portanto, algum controlo sobre a selecção, a ritmagem e os critérios de avaliação.

Através da prática da mãe, ela aprende a valorizar práticas pedagógicas reguladas por valores de enquadramento relativamente mais fortes, tendo algum controlo sobre a ritmagem, mas, muito pouco, sobre a selecção e os critérios de avaliação. No entanto, em relação aos critérios de avaliação, ainda que eles sejam controlados pelo transmissor, são tornados explícitos ao aquisidor.

Quanto ao espaço pedagógico familiar desta aluna, ainda que tivéssemos constatado que, nem sempre, ela tem condições de silêncio, durante o estudo, ela tem acesso a recursos materiais de consulta e/ou enriquecimento variados, bem como, a recursos humanos de habilitação superior à sua, que lhe podem orientar o estudo e/ou ajudar a resolver as dificuldades surgidas durante o mesmo.

No caso desta aluna, o facto de a prática pedagógica do contexto pedagógico familiar não ser muito diferente da prática pedagógica do professor e de ter acesso, na família, a uma orientação de codificação idêntica à da escola, bem como a um discurso em que o DPO está bastante embebido e de, para além disso, ter condições de espaço pedagógico familiar facilitadoras da aprendizagem, pode ajudar-nos a compreender o seu sucesso nas capacidades de elevado nível de abstracção.

Assim, na nossa perspectiva, esta aluna, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF) e a orientação elaborada, principalmente da mãe, as regras de reconhecimento que lhe permitam, não só reconhecer a especificidade do DPO e demarcá-lo do DPF, mas também reconhecer a especificidade de um contexto que exige a capacidade de utilizar conhecimentos para resolver novas situações. Atendendo a que o enquadramento entre os dois discursos é fraco, principalmente no que diz respeito ao discurso pedagógico da mãe, e que tem condições de espaço pedagógico familiar que são facilitadoras da aprendizagem, terá, também, possibilidades de adquirir as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO.

O aluno A-29 apresenta aproveitamento cognitivo inferior a 50% nas capacidades U. O pai deste aluno, situado no nível sócio-económico e profissional 4, (é dono de um pequeno comércio) tem uma orientação que definimos como sendo $O^{E(-)}$ e um discurso pedagógico em que o DPO está relativamente embebido. No entanto, a ausência de diálogo familiar diminui o acesso deste aluno ao discurso e à orientação de codificação do pai. Este, está pouco tempo em casa e, para além disso, fala pouco com os filhos.

O pai, que tem a 4ª classe e lê, com alguma frequência, livros e/ou jornais, diz, por exemplo, que não conversa com os filhos sobre o que vê na televisão nem sobre o que lê nos livros, porque os filhos também vêem a televisão e também lêem os livros, se quiserem.

A mãe, que é doméstica e executa, fundamentalmente, tarefas manuais nos seus tempos livres, refere que não é preciso conversar, pois, "já se vê e ouve demais".

Da análise das suas entrevista podemos concluir que, principalmente o pai, tem expectativas baixas em relação ao sucesso escolar do filho (é um dos poucos casos, na nossa amostra, em que um pai admite ter expectativas baixas quanto ao sucesso escolar dos filhos).

Em relação à prática pedagógica, este aluno está "sujeito", na família, a duas práticas bem distintas: a prática pedagógica do pai, regulada por valores de enquadramento muito fracos, deixando, ao filho, o controlo da selecção e da ritmagem, assim como, algum controlo sobre os critérios de avaliação e a prática pedagógica da mãe, regulada por valores de enquadramento muito fortes, não deixando nenhum controlo, ao filho, quer sobre a selecção, a ritmagem, ou os critérios de avaliação. Assim, podemos concluir que este aluno terá, na escola, em Ciências da Natureza, bastantes dificuldades em se adaptar à prática pedagógica do professor, uma vez que, nem a prática do pai, nem a prática da mãe, se assemelham à prática do professor.

O tempo extra-escolar deste aluno é bastante preenchido com tarefas. Ele ajuda o pai na exploração do comércio e acompanha-o nas saídas de trabalho/negócios. Este preenchimento do tempo extra-escolar do filho, com o conseqüente prejuízo no tempo que ele dedica ao estudo/tarefas escolares, não parece preocupar o pai, ainda que, ele admita, esse prejuízo. Isto acontece devido às baixas expectativas, que o pai tem, em relação ao sucesso escolar do filho.

Embora o espaço pedagógico familiar deste aluno não seja o ideal para facilitar o sucesso escolar, uma vez que, na família, os espaços são fracamente classificados, não tendo o aluno condições de silêncio, durante o estudo, tem, no entanto, acesso a recursos materiais de consulta e/ou enriquecimento, bem como a recursos humanos, com habilitação académica superior à sua, que lhe podem resolver as dificuldades/tirar as dúvidas.

No caso deste aluno, apesar de ele ter condições de espaço pedagógico que são facilitadoras da aprendizagem, o facto de a prática pedagógica do contexto pedagógico familiar ser diferente da prática pedagógica do professor e de, pela ausência de diálogo familiar, ter pouco acesso ao discurso/orientação de codificação do pai, pode ajudar-nos a compreender o seu insucesso em Ciências da Natureza, principalmente, nas capacidades complexas. Se tivermos, ainda, em atenção que este aluno tem o tempo extra-escolar bastante preenchido com

tarefas e que as expectativas do pai são muito baixas, em relação ao seu sucesso escolar, mais fácil se torna, compreendermos o seu insucesso em Ciências da Natureza, especialmente nas capacidades de elevado nível de abstracção.

Assim, na nossa perspectiva, este aluno, durante o processo de socialização primária, ainda que adquira, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF), as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do discurso pedagógico oficial e demarcá-lo do discurso pedagógico familiar, dificilmente adquirirá, dada a falta de diálogo e a forte classificação entre os agentes de socialização pai/filho, a capacidade de reconhecer a especificidade de um contexto que exige a utilização de conhecimentos para resolver novas situações, apesar da orientação de codificação do pai tender para elaborada e de o discurso pedagógico oficial estar um pouco embebido no seu discurso. Em virtude dessa falta de diálogo, também, dificilmente adquirirá, na família, as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao discurso pedagógico oficial.

Fazendo parte da sub-amostra b1 e do grupo dos agricultores (grupo do qual seleccionamos todos os alunos da sub-amostra b1), o aluno B-44 é um aluno com aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades de elevado nível de abstracção. Quando analisámos os factores sociológicos do contexto pedagógico familiar deste aluno, na tentativa de explicarmos, através deles, o seu sucesso escolar, principalmente nas capacidades que exigem um elevado nível de abstracção, verificámos que os factores analisados, presentes no contexto pedagógico familiar, não são facilitadores desse sucesso. Assim, este aluno, não tem acesso, na família, a uma orientação elaborada idêntica à da escola, quer o pai, quer a mãe, têm orientação restrita (O^R), nem a um discurso, em que o discurso pedagógico oficial esteja embebido, ainda que, principalmente através do discurso da mãe, ele aprenda a valorizar conteúdos do DR, como a cooperação e a responsabilidade, que também são valorizados, na escola, pelo professor de Ciências da Natureza.

Para além disso, este aluno, não tem condições de espaço pedagógico familiar que sejam facilitadoras da aprendizagem (idênticas às da escola) e tem o tempo extra-escolar bastante preenchido por tarefas domésticas. Ainda que os Pais indiquem que o filho só faz as tarefas

domésticas no caso de não ter tarefas escolares para fazer ou, depois de as ter feito, de facto, ele tem a seu cargo o tratamento dos animais domésticos (porcos, bois, etc.).

Quanto à prática pedagógica familiar, ela é, principalmente a nível das regras hierárquicas, relativamente diferente da prática do professor, que é regulada por valores de enquadramento relativamente mais fracos. Em relação às regras discursivas, as duas práticas pedagógicas, ainda que diferentes, estão, no entanto, mais "próximas".

O pai deste aluno, que não terminou o ensino primário e executa, nos seus tempos livres, apenas, tarefas manuais, regula a sua prática pedagógica segundo uma teoria de instrução centrada no transmissor, deixando ao filho, apenas, algum controlo sobre a ritmagem. A mãe, que tem a 4ª classe, e que, tal como o pai, também não lê, nem vê televisão, tem uma prática pedagógica bastante semelhante à do marido.

Assim, em relação a este aluno, podemos concluir que, tendo em atenção os pressupostos que orientaram o nosso estudo e que nos levaram à formulação das hipóteses que estabelecemos, o seu sucesso escolar será, muito pouco, justificado pelos factores sociológicos do contexto pedagógico familiar, que analisámos.

Na nossa perspectiva, este aluno, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO/DPF), as regras de reconhecimento que lhe permitem reconhecer a especificidade do discurso pedagógico oficial e demarcá-lo do discurso pedagógico familiar, mas, dada a orientação de codificação dos Pais (O^R), dificilmente adquirirá, na família, a capacidade de reconhecer a especificidade de um contexto que exige a utilização dos conhecimentos para resolver novas situações. Para além disso, também, dificilmente adquirirá, no contexto pedagógico familiar, as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao DPO, uma vez que, o enquadramento entre os dois discursos é muito forte (quer no que diz respeito ao discurso pedagógico da mãe, quer no que diz respeito ao discurso pedagógico do pai), as condições do espaço pedagógico não são facilitadoras da continuação da aprendizagem e o tempo extra-escolar do aluno é bastante preenchido por tarefas domésticas.

Ao contrário do aluno B-44, o insucesso da aluna B-65 parece-nos poder ser, pelo menos em parte, justificado recorrendo à análise dos factores sociológicos presentes no contexto

pedagógico familiar. Quer o pai, quer a mãe desta aluna têm uma orientação de codificação restrita (OR) e um discurso pedagógico fortemente isolado do discurso pedagógico oficial. Assim, esta aluna, não tem, na família, acesso a uma orientação de codificação idêntica à da escola. O discurso pedagógico a que tem acesso, na família é, também, muito diferente do discurso pedagógico oficial, excepto a nível do discurso regulador, em que, são valorizadas, na família, atitudes como a cooperação e a responsabilidade, principalmente através do discurso do pai, que também são valorizadas na escola pelo professor de Ciências da Natureza.

No caso desta aluna, é o pai, que não tem o ensino primário completo, e que executa, nos seus tempos livres, apenas, tarefas manuais, que se assume como principal agente de socialização. Ele conversa com a filha, quer sobre assuntos do dia-a-dia, quer sobre assuntos do trabalho agrícola, assim como, também lhe ensina, a fazer tarefas, quer domésticas, quer agrícolas. Nesta perspectiva, é, fundamentalmente, a prática pedagógica do pai que ela aprende a valorizar (embora ela seja idêntica à da mãe). Esta prática pedagógica, não sendo semelhante à prática pedagógica do professor de Ciências da Natureza, que não é, contudo, muito diferente. O pai, que não deixa nenhum controlo, à filha, sobre os critérios de avaliação, que também não torna explícitos, deixa-lhe, no entanto, algum controlo sobre a selecção e bastante controlo sobre a ritmagem.

Em relação ao espaço pedagógico familiar desta aluna, verificamos que, este, não é o mais indicado para facilitar o sucesso escolar. Esta aluna, nem sempre tem condições de silêncio, os espaços, no contexto familiar, são fracamente classificados, e não tem acesso a recursos materiais de consulta e/ou enriquecimento, nem a recursos humanos, com habilitação superior à sua, que lhe possam orientar o estudo e/ou ajudar a resolver as dificuldades surgidas durante o mesmo.

No caso desta aluna, ainda que se valorizem, na família, atitudes que também são valorizadas na escola e que a prática pedagógica familiar, não seja, muito diferente, da prática pedagógica do professor, ela não tem, na família, acesso a uma orientação de codificação idêntica à da escola, nem a um discurso pedagógico familiar em que o discurso pedagógico oficial esteja, minimamente, embebido. Estas circunstâncias, juntamente com o facto de não ter condições de espaço pedagógico familiar que sejam facilitadoras da aprendizagem, podem

ajudar-nos a compreender o seu insucesso em Ciências da Natureza, especialmente nas capacidades que exigem um elevado nível de abstracção (capacidades U).

Assim, esta aluna, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF), as regras de reconhecimento que lhe permitam reconhecer a especificidade do discurso pedagógico oficial e demarcá-lo do discurso pedagógico familiar mas, dada a orientação de codificação dos Pais (O^R), dificilmente adquirirá a capacidade de reconhecer a especificidade de um contexto que exige a utilização dos conhecimentos para resolver novas situações. Para além disso, também, dificilmente adquirirá as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao discurso pedagógico oficial, uma vez que, o enquadramento entre os dois discursos é muito forte (quer no que diz respeito ao discurso pedagógico da mãe, quer no que diz respeito ao discurso pedagógico do pai) e as condições do espaço pedagógico familiar não são facilitadoras da aprendizagem.

O aluno B-71, com aproveitamento cognitivo inferior a 50% nas capacidades U, corresponde ao aluno que pior média obteve, qualquer que seja o nível considerado, dentro do grupo a que pertence - grupo dos agricultores.

Este aluno tem disponível, no contexto pedagógico familiar, através do discurso do pai, um discurso pedagógico em que o discurso pedagógico oficial está, um pouco, embebido e uma orientação de codificação que tende a ser elaborada - O^{E(-)} - (o pai deste aluno, apesar de ter, apenas, a 4ª classe e de não ler livros e/ou jornais, colabora e/ou colaborou activamente em agências sociais e/ou culturais). No entanto, dada a falta de diálogo e o forte isolamento entre os agentes de socialização pai/filho, o acesso deste aluno à orientação de codificação e ao discurso do pai é muito limitado.

No contexto pedagógico familiar deste aluno, o pai, é o principal agente de socialização. Este, sendo muito autoritário, conversa pouco com os filhos e admite que, quando ele chega a casa, cessa qualquer barulho ou confusão (ver entrevista). Assim, toda a vida familiar é regulada segundo as normas que ele define e, autoritariamente, faz cumprir. Em relação ao discurso regulador, este aluno, não aprende a valorizar, na família, atitudes como a cooperação ou a responsabilidade, que são valorizadas pelo professor de Ciências da Natureza, mas,

apenas, a obediência, sem contestação, ainda que seja a ordens erradas, como o pai admite na entrevista.

A mãe, que tem o ensino primário incompleto, e que executa, nos seus tempos livres, apenas, tarefas manuais, talvez, para compensar o excesso de autoritarismo do pai, demitiu-se da sua função de agente de socialização.

Em relação à teoria de instrução da mãe, constatamos que, embora ela seleccione as tarefas que o filho deve fazer, bem como a forma como ele as deve fazer, a verdade, é que, se ele as não fizer, ela não se importa, nem toma qualquer tipo de atitude, justificando que não quer incomodar-se. As regras hierárquicas que regulam a sua prática pedagógica são definidas por valores de enquadramento muito fracos, tal como a fronteira entre os agentes de socialização mãe/filho, que, também, é muito fraca. Na relação entre os agentes de socialização mãe/filho, no caso deste aluno, podemos dizer que a classificação é, de facto, muito fraca. Quase poderíamos dizer que, em relação ao agente de socialização - mãe, o filho faz as rarefas que quer, quando quer e como quer. A mãe deixa que o filho detenha bastante poder e muito controlo sobre o processo de transmissão/aquisição.

Assim, em relação à prática pedagógica do contexto familiar concluímos que este aluno está sujeito, pela parte da mãe, a uma prática pedagógica em que ele detém bastante controlo sobre as regras discursivas e hierárquicas e, pela parte do pai, que é o principal agente de socialização, a uma prática pedagógica regulada por enquadramentos muito fortes, quer em relação às regras discursivas, quer em relação às regras hierárquicas. Em face do exposto, na nossa perspectiva, será muito difícil, para este aluno, adaptar-se à prática pedagógica do professor de Ciências da Natureza. Pensamos que ele terá grandes dificuldades em integrar-se numa prática pedagógica em que o professor, ainda que detendo o poder, deixa, no entanto, algum controlo aos alunos sobre as regras que regulam o processo de transmissão/aquisição e em que são valorizadas atitudes de cooperação e responsabilidade.

O espaço pedagógico familiar deste aluno não é o mais indicado para facilitar o sucesso escolar. Na família, os espaços são fracamente classificados, o aluno não estuda num local isolado, (estuda na cozinha com a televisão ligada) não tendo, por isso, condições de silêncio, assim como, também, não tem acesso a material de apoio e/ou enriquecimento (dicionários

enciclopédias etc.) e, apesar de, no contexto pedagógico familiar, existirem recursos humanos com habilitação académica superior à sua, estes, não lhe orientam o estudo.

Assim, em relação a este aluno, parece-nos poder concluir que, dentro da interpretação que foi nosso objectivo fazer, baseadas nos pressupostos que orientaram o nosso estudo, o seu insucesso escolar pode ser justificado pelos factores sociológicos do contexto pedagógico familiar que analisámos.

Acreditamos que, este aluno, devido à socialização do pai, chega à escola com um posicionamento muito baixo, o que dificultará, também, atendendo a Neves (1992)⁸, o seu sucesso escolar.

Na nossa perspectiva, este aluno, durante o processo de socialização primária, ainda que adquira, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF), as regras de reconhecimento que lhe permitem reconhecer a especificidade do discurso pedagógico oficial e demarcá-lo do discurso pedagógico familiar, dificilmente adquirirá, dada a falta de diálogo e a forte classificação entre os agentes de socialização pai/filho, a capacidade de reconhecer a especificidade de um contexto que exige a utilização de conhecimentos para resolver novas situações, apesar da orientação de codificação do pai tender para elaborada e do discurso pedagógico oficial estar, um pouco, embebido no seu discurso. Em virtude da falta de diálogo familiar, dificilmente adquirirá, na família, as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao discurso pedagógico oficial.

A aluna B-79, é a única aluna, dentro do grupo a que pertence, (grupo dos agricultores) que tem aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades que exigem um elevado nível de abstracção.

Esta aluna tem acesso na família, principalmente através do pai, a uma orientação elaborada (idêntica à da escola) e a um discurso pedagógico, em que o discurso pedagógico oficial está bastante embebido, sendo, para além disso, valorizadas na família, atitudes como a cooperação e a responsabilidade que, também, são valorizadas, na escola, pelo professor de Ciências da Natureza.

Em relação à prática pedagógica, ela tem acesso, na família, principalmente através do pai, (que é dono de uma exploração agrícola de muito sucesso, apesar de ter, apenas, a 4ª

classe) a uma prática pedagógica relativamente centrada no aquisidor, em que as regras discursivas e hierárquicas são reguladas por valores de enquadramento bastante fracos. O pai deixa, que a filha tenha, bastante controlo sobre a selecção e, também, bastante controlo sobre a ritmagem e os critérios de avaliação.

Quanto à prática pedagógica da mãe, ela é regulada por valores de enquadramento relativamente mais fortes, quer em relação às regras discursivas, quer em relação às regras hierárquicas. A mãe, praticamente, não deixa nenhum controlo, à filha, sobre a selecção mas, deixa-lhe, no entanto, algum controlo sobre os critérios de avaliação e, bastante, sobre a ritmagem. É de referir, que a prática pedagógica da mãe, embora seja regulada segundo regras discursivas e hierárquicas caracterizadas por valores de enquadramento mais fortes do que aqueles que caracterizam a prática pedagógica do pai, se assemelha bastante à prática pedagógica do professor de Ciências da Natureza.

No espaço pedagógico familiar, esta aluna encontra condições bastante semelhantes às condições do espaço pedagógico oficial. Os espaços, na família, são fortemente classificados, havendo um local próprio para estudar com condições de silêncio e acesso, não só a materiais de consulta/apoio e/ou enriquecimento variados, mas também a recursos humanos com habilitação superior à da aluna e que lhe podem orientar o estudo, se ela necessitar.

A ocorrência destes factores, no contexto pedagógica familiar, pode ajudar-nos a compreender e a explicar o sucesso escolar desta aluna, em Ciências da Natureza, principalmente nas capacidades de elevado nível de abstracção.

Assim, na nossa perspectiva, esta aluna, durante o processo de socialização primária, pode adquirir, dada a classificação entre os dois discursos (DPO e DPF) e a orientação elaborada do pai, as regras de reconhecimento que lhe permitam, não só reconhecer a especificidade do discurso pedagógico oficial e demarcá-lo do discurso pedagógico familiar, mas também reconhecer a especificidade de um contexto que exige a capacidade de utilizar conhecimentos para resolver novas situações. Atendendo a que o enquadramento entre os dois discursos é muito fraco, principalmente no que diz respeito ao discurso pedagógico do pai, e que as condições do espaço pedagógico familiar são muito facilitadas da continuação, em

casa, da aprendizagem iniciada na escola, ela, facilmente adquirirá, também, as regras de realização que lhe permitam produzir o texto inerente ao discurso pedagógico oficial.

Da análise feita, podemos concluir que, exceptuando o caso do aluno B44, cujo sucesso escolar, principalmente nas capacidades complexas, se torna difícil de explicar, dentro da interpretação fizemos, tendo em atenção os factores sociológicos do contexto pedagógico familiar, todos os alunos com aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades de elevado nível de abstracção, independentemente de pertencerem à sub-amostra a1, ou à sub-amostra b1, têm acesso, no contexto pedagógico familiar, a uma orientação de codificação elaborada e a um discurso pedagógico em que o discurso pedagógico oficial está relativamente embebido, ou seja, nas famílias destes alunos, pelo menos um dos agentes de socialização (pai ou mãe) apresenta um grau de embebedimento, bastante grande, do DPO no seu discurso pedagógico. Para além disso, principalmente no que diz respeito às regras discursivas, verifica-se que a prática pedagógica das famílias dos alunos com aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades U, é regulada por valores de enquadramento relativamente fracos (bastante mais fracos do que os valores de enquadramento das regras discursivas que regulam a prática pedagógica das famílias dos alunos com aproveitamento cognitivo inferior a 50%). Isto significa que, na família, estes alunos têm algum controlo sobre a selecção, a ritmagem e os critérios de avaliação que regulam o seu processo de aprendizagem. Deve, também, referir-se que, geralmente, estes alunos (com aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades U) têm acesso a critérios de avaliação explícitos e não têm o tempo extra-escolar preenchido com tarefas domésticas.

Em relação ao espaço pedagógico, é de salientar que, nas famílias dos alunos com aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades U, os espaços de socialização são fortemente classificados, tendo os alunos, geralmente, condições de silêncio e acesso a recursos materiais e humanos que lhe permitem tirar as dúvidas e/ou resolver as dificuldades surgidas durante o estudo.

Em relação aos alunos A-12, A-29 e B-71, que são alunos com aproveitamento cognitivo inferior a 50% nas capacidades de elevado nível de abstracção, verificámos que, apesar de um dos agentes de socialização (pai ou mãe) apresentar uma orientação de codificação elaborada OE

ou que tende a ser elaborada ou OE⁽⁻⁾, o DPO não está ou, está muito pouco, embebido no DPF e os espaços de socialização são fracamente classificados, não tendo, geralmente, estes alunos, na família, condições de silêncio e/ou acesso a recursos materiais e humanos que lhe possam tirar as dúvidas e ajudar a resolver as dificuldades surgidas durante o estudo. Para além disso, as práticas pedagógicas que estes alunos aprendem a valorizar no contexto pedagógico familiar, não são semelhantes à prática pedagógica do professor de Ciências da Natureza.

No caso dos alunos A-29 e B-71, particularmente, embora os pais destes alunos tenham uma orientação de codificação que tende a ser idêntica à da escola e um relativo embebedimento do discurso pedagógico oficial no seu discurso pedagógico, a ausência de diálogo familiar, especialmente entre os pais e os filhos, limita, bastante, o acesso destes alunos a esse tipo de orientação de codificação/discurso pedagógico.

É, também, de realçar que, pelo menos dois destes alunos com aproveitamento cognitivo inferior a 50% nas capacidades U (a aluna A-12 e o aluno A-29), têm o tempo extra-escolar preenchido com tarefas domésticas, o que prejudica o tempo que eles podem dedicar ao estudo, no contexto pedagógico familiar.

Quanto à aluna B-65, de aproveitamento cognitivo inferior a 50% nas capacidades U, podemos dizer que, a generalidade dos factores analisados, não é facilitador do sucesso escolar. Ela não tem acesso, no contexto pedagógico familiar, nem a uma orientação de codificação elaborada, nem a um discurso pedagógico em que o DPO esteja embebido. Para além disso, esta aluna, não tem acesso a condições de espaço pedagógico familiar que sejam facilitadoras da aprendizagem.

Deve ainda notar-se que os dois alunos com aproveitamento cognitivo mais baixo nas capacidades U, A-29 e B-71, são alunos que, para além de terem o tempo extra-escolar preenchido com tarefas, se vêm confrontados, na escola, com maiores dificuldades de adaptação à prática pedagógica do professor de Ciências da Natureza, dada a prática pedagógica que aprendem a valorizar na família. Em contrapartida, os alunos A-5 e B-79, com aproveitamento cognitivo alto, qualquer que o nível considerado (em termos globais, nas capacidades A e nas capacidades U), para além de não terem o tempo extra-escolar preenchido com tarefas domésticas e de terem condições de espaço pedagógico idênticas às da escola, são

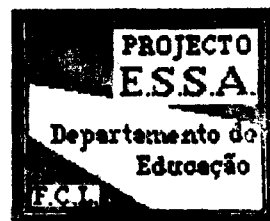
alunos que, na família, aprendem a valorizar práticas pedagógicas relativamente centradas no aquisidor e, bastante semelhantes, à prática pedagógica do professor.

Face aos dados apresentados, e segundo a nossa interpretação, parece-nos poder concluir que o acesso, na família, a uma orientação de codificação elaborada é facilitador do sucesso dos alunos na escola. No entanto, e para além disso, são também condições fundamentais para esse sucesso o embebimento do DPO no DPF, assim como a existência, na família, de condições de espaço pedagógico que permitam, ao aluno, continuar aí a aprendizagem iniciada na escola. Na nossa sub-amostra qualitativa, foi também possível constatar que o facto de os alunos terem, no processo de socialização primária, algum controlo sobre a selecção, a ritmagem e os critérios de avaliação, bem como acesso a critérios de avaliação explícitos parece ser facilitador do seu sucesso escolar.

Assim, apesar de termos constatado que existe, no contexto pedagógico familiar, um conjunto de factores sociológicos que interferindo no aproveitamento cognitivo dos alunos, na escola, parecem, por vezes, funcionar como facilitadores do sucesso escolar e, outras vezes não, podemos concluir que existe uma relação essencial, por um lado, entre a orientação de codificação dos Pais, o embebimento do DPO no DPF e as condições do espaço pedagógico familiar e, por outro, o sucesso/insucesso dos alunos em Ciências da Natureza, especialmente nas capacidades complexas, que exigem um elevado nível de abstracção, (capacidades U).

- NOTAS E REFERÊNCIAS RESPEITANTES AO CAPÍTULO IV

- 1 - Ver a metodologia utilizada no estudo qualitativo.
- 2 - Enquanto discurso que veicula determinados significados que a criança tática e implicitamente vai adquirindo e que lhe condiciona a sua orientação de codificação.
- 3 - Enquanto processo de transmissão desse discurso.
- 4 - Bisquerra 1989, p. 103.
- 5 - Ibid 1989, p. 88.
- 6 - Citado em Bisquerra 1989, p. 113.
- 7 - Citado em Bisquerra 1989, p. 113.
- 8 - Ver, in Revista de Educação, Volume II, Nº 2 de Outubro de 1992, pp. 35 a 53, o artigo "O posicionamento da Criança na Família/Comunidade: Influência no Aproveitamento escolar" de Isabel Pestana Neves.





CAPÍTULO V

CONCLUSÃO GERAL

O objectivo da nossa investigação consistiu em estudar a influência dos factores sociológicos presentes no contexto pedagógico familiar dos alunos, nomeadamente a orientação de codificação dos Pais, a prática pedagógica da família e o espaço pedagógico familiar, no seu aproveitamento cognitivo. Para fazer este estudo recorremos à teoria de Bernstein, nomeadamente aos seus modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico, que nos serviram de base conceptual para a formulação das hipóteses que consideramos. Nessas hipóteses indicamos que o aproveitamento cognitivo dos alunos em Ciências da Natureza, especialmente nas capacidades complexas (que exigem um elevado nível de abstracção, capacidades U) é uma consequência das condições do espaço pedagógico familiar, da orientação de codificação dos Pais e da prática pedagógica que os alunos aprendem a valorizar, na família, e segundo a qual são socializados e das condições.

Para concretizar a investigação e estudar a influência dos factores sociológicos no aproveitamento cognitivo dos alunos, desenvolvemos dois estudos, um quantitativo, extensivo a toda a amostra global e um qualitativo, restrito a uma sub-amostra retirada da amostra global.

No estudo quantitativo caracterizámos o contexto pedagógico familiar dos alunos da amostra em relação às variáveis independentes e moderadoras que seleccionamos para o fazer e relacionámos esses dados com o aproveitamento cognitivo dos alunos nas capacidades de baixo nível de abstracção (capacidades A) e nas capacidades de elevado nível de abstracção (capacidades U). Orientamos este estudo quantitativo e interpretamos os dados obtidos em função das relações que estabelecemos nos modelos das figuras 2.2 e 2.3 (capítulo II). Para o concretizar subdividimos a amostra global em duas sub-amostras, a sub-amostra a (urbana) e a sub-amostra b (rural). Com esta subdivisão pretendíamos comparar as duas sub-amostras, não só em função do aproveitamento cognitivo dos alunos, mas também em função dos factores sociológicos presentes no seu contexto pedagógico familiar.

Um dos aspectos que mais nos surpreendeu quando comparamos os dados respeitantes às duas sub-amostras, quer em termos de factores sociológicos presentes no contexto pedagógico familiar, quer em termos do número de alunos com sucesso ou sem sucesso (quer ele seja medido em termos globais, nas capacidades A ou nas capacidades U), foi a semelhança entre elas, que não esperávamos. Segundo a nossa perspectiva, esperávamos resultados mais baixos (em termos de aproveitamento cognitivo ou de sucesso/insucesso) nos alunos da sub-amostra rural, em relação aos alunos da sub-amostra urbana, assim como, também esperávamos, a nível do contexto pedagógico familiar, factores sociológicos que distinguissem claramente o contexto pedagógico familiar dos alunos das duas sub-amostras.

Esta semelhança, bastante inesperada para nós, foi objecto de algumas reflexões que nos levaram a formular algumas hipóteses justificativas que nos parecem poder explicá-la, pelo menos em parte. Assim, através da análise dos quadros que mostram a distribuição dos Pais e dos alunos em função dos indicadores que seleccionamos para fazer a caracterização do contexto pedagógico familiar (quadros de 3.1 a 3.19 - capítulo III) podemos constatar que, a semelhança entre as duas sub-amostras não se verifica, apenas, a nível das categorias profissionais dos Pais (quadro 3.4). Enquanto que a maior parte do Pais da sub-amostra a (urbana), mais precisamente 26 pais e 28 mães (68, 4% desta sub-amostra) se situam nos níveis sócio-económicos e profissionais mais baixos (1 e 2) e apenas 13 pais e 12 mães (31, 6% desta sub-amostra) se situam nos níveis mais elevados (3 e 4), na sub-amostra b (rural), a maior parte dos Pais (24 pais e 24 mães — 61, 5% desta sub-amostra) situam-se nos níveis sócio-económicos e profissionais mais elevados (3 e 4), situando-se apenas, 15 pais e 15 mães (38, 5% desta sub-amostra) nos níveis sócio-económicos e profissionais mais baixos (1 e 2). Na nossa perspectiva, é, exactamente, esta diferente distribuição dos Pais das duas sub-amostras pelos níveis sócio-económicos e profissionais que pode fornecer uma possível explicação para a semelhança entre as duas sub-amostras no que diz respeito aos restantes indicadores considerados. Ou seja, se tivermos em consideração, conjuntamente, a diferente concentração dos Pais das duas sub-amostras pelos níveis sócio-económicos e profissionais e a semelhança das duas sub-amostras em função dos outros indicadores considerados para caracterizar o contexto pedagógico familiar, somos levadas a pensar que essa semelhança talvez

não existisse se a distribuição dos Pais das duas sub-amostras, em função dos níveis sócio-económicos e profissionais, fosse mais parecida. Para nós, a influência que a cidade possa exercer nas famílias da sub-amostra a e que se reflectirá, eventualmente, na sua distribuição pelos indicadores utilizados para caracterizar o contexto pedagógico familiar é contrabalançada pelo maior poder e prestígio económico, profissional e social da maior parte das famílias da sub-amostra b, ou seja, fazendo a análise pela inversa, podemos dizer que o maior poder e prestígio económico, social e profissional da maior parte das famílias da sub-amostra b é contrabalançado pela influência que a cidade possa exercer sobre os elementos da sub-amostra a.

Para se compreender a semelhança entre as duas sub-amostras, a nível dos factores sociológicos do contexto pedagógico familiar, achamos, também, que é essencial ter em consideração alguns aspectos característicos, no momento, da categoria profissional de maior predominância na sub-amostra rural - a categoria dos agricultores (que estudamos, particularmente, pelas razões já apontadas) e que podem explicar, pelo menos em parte, alguns dos factores sociológicos "encontrados" no contexto pedagógico das famílias desta categoria profissional. Assim, deve ter-se em atenção que, na generalidade, esta categoria profissional, no momento, foi "seleccionada" pela emigração. O que queremos dizer com isto é que a maior parte das famílias pertencentes a esta categoria profissional corresponde, ou a famílias que emigraram e que, no regresso, aumentaram e melhoraram as suas explorações agrícolas, ou a famílias de pequenos proprietários que possuindo explorações agrícolas, ainda que pequenas, traduzem uma situação que, quer em termos económicos, quer em termos sociais e/ou culturais, foi o suficiente para não terem necessidade de emigrar. Estes dois aspectos parecem-nos poder explicar, não só alguns dos factores sociológicos do contexto pedagógico das famílias da sub-amostra rural, nomeadamente a nível das condições do espaço pedagógico familiar e das aspirações e expectativas altas que estes Pais têm em relação ao futuro académico dos filhos, mas também uma das diferenças, mais significativas, encontrada entre as duas sub-amostras, e que diz respeito à profissão a vir a desempenhar pelos filhos. Em relação a este aspecto verificamos, através dos questionários, que, de uma maneira geral, os Pais da sub-amostra rural (b) têm expectativas mais altas, em relação à profissão que gostariam que os filhos

tivessem, do que os Pais da sub-amostra urbana (a). Talvez esta diferença entre as duas sub-amostras (que são tão semelhantes em relação à maior parte dos factores analisados) se deva ao facto de a maior parte dos Pais da sub-amostra b, sendo trabalhadores por conta própria e/ou donos de pequenas explorações, terem maiores possibilidades económicas e acesso a contextos e relações sociais mais variadas o que, possivelmente, os fará ter expectativas mais altas, para os filhos, do que os Pais da sub-amostra a.

Aspecto bastante curioso, na nossa amostra, que nos causou, também, alguma estranheza, tal como a grande semelhança entre as duas sub-amostras, foi o facto de, na sub-amostra urbana, as mulheres apresentarem habilitação académica superior à dos maridos. A estranheza em relação a este facto advém de considerarmos, habitualmente, apoiadas em dados de investigações anteriores, que, de uma maneira geral, a habilitação académica dos maridos é superior à das mulheres. O contacto bastante estreito que mantivemos com as famílias da nossa amostra durante o desenvolvimento da investigação e a reflexão que desenvolvemos sobre os dados da mesma, permitem-nos apontar como hipótese explicativa destes resultados, a influência de algumas características específicas da zona onde se desenvolveu a investigação e onde foi obtida a sub-amostra urbana. Segundo a nossa interpretação, a habilitação académica, superior à dos maridos, das mulheres da sub-amostra urbana, de uma maneira geral, pode ser explicada pelo facto de, nesta zona, quando os rapazes deixam a escola, por insucesso repetido, ou outros motivos, mesmo com baixa escolarização, têm possibilidade de ser absorvidos pelo mercado de trabalho, nomeadamente a nível da construção civil, sector muito florescente e que, tradicionalmente, absorve bastante mão de obra não especializada e de muito baixa escolarização. Em relação às raparigas, dado que as possibilidades de serem absorvidas pelo mercado de trabalho não especializado são muitíssimo menores, uma vez que, não têm disponível a construção civil, a indústria é quase inexistente e o comércio tem uma potencialidade de absorção de mão de obra bastante limitada, mesmo que tenham insucesso repetido, vão permanecendo na escola, acabando por adquirir um grau de escolarização que, ainda que baixo, é, muitas vezes, superior ao dos rapazes.

Também bastante curioso, na nossa amostra, quando comparamos os resultados, em termos de aproveitamento cognitivo, dos rapazes e das raparigas é o facto de, na sub-amostra

urbana (a), ao contrário do que acontece na sub-amostra rural (b), o número de raparigas com sucesso ser muito maior do que o dos rapazes, principalmente quando consideramos o sucesso medido em termos globais, o que, de alguma forma, está em desacordo com dados de outras investigações, já desenvolvidas, em que se verificava que o sucesso escolar dos rapazes é superior ao das raparigas¹. Em relação a este aspecto, pensamos que os dados da nossa investigação, no que diz respeito ao melhor aproveitamento cognitivo das raparigas, em relação aos rapazes, na sub-amostra urbana, podem ser explicados pelo facto de os rapazes desta sub-amostra serem alunos com grande número de repetências em anos anteriores ao ano em estudo (68,2% dos rapazes desta sub-amostra já repetiram 1 ou mais anos. Desses, 26,7% já repetiram 3 ou mais anos), ao contrário das raparigas desta sub-amostra (apenas 42,8% das raparigas desta sub-amostra tiveram repetências em anos anteriores ao 6º ano de escolaridade). Esta explicação surge do facto de termos verificado que, quando os rapazes e as raparigas estão, sensivelmente, nas mesmas condições de repetência, como acontece na sub-amostra rural (rapazes com repetência - 52,4% e raparigas com repetência - 47,6%) se verifica que o número de rapazes com sucesso é muito maior do que o das raparigas.

Tendo este trabalho, como objectivo principal, tentar perceber porque é que algumas crianças da classe trabalhadora têm sucesso nas realizações que requerem capacidades de elevado nível de abstracção e outras não têm esse sucesso, no estudo quantitativo, porque implicava, apenas, um tratamento estatístico dos dados, investigámos, não só a relação entre as variáveis independentes/moderadoras e as capacidades de elevado nível de abstracção (capacidades U), mas também a relação entre as variáveis independentes/moderadoras e as capacidades de baixo nível de abstracção (capacidades A).

O tratamento estatístico dos dados permite-nos afirmar que as relações que estabelecemos nos modelos das figuras 2.2 e 2.3 são estatisticamente confirmadas e apontam para:

- Uma relação estatisticamente significativa entre o grau académico dos Pais e/ou dos recursos humanos disponíveis no contexto pedagógico familiar, as características do espaço pedagógico familiar e o aproveitamento cognitivo dos alunos nas capacidades A.

- Uma relação estatisticamente significativa entre o nível profissional dos Pais, o envolvimento social e cultural das mães (principais agentes de socialização) e o aproveitamento cognitivo dos alunos nas capacidades U.

Se tivermos em consideração que os alunos com aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades U também têm aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades A, podemos concluir que, a análise estatística, indica uma relação estatisticamente significativa entre o grau académico dos Pais, o seu nível profissional, o envolvimento social e cultural das mães, as condições do espaço pedagógico familiar e o aproveitamento cognitivo em Ciências da Natureza.

Estas relações devem ser entendidas, considerando, em função dos pressupostos de que partimos, que a habilitação académica, a leitura de livros e/ou jornais, a intervenção activa em agências culturais e/ou sociais e os níveis profissionais mais elevados, se traduzem na possibilidade de mudança da orientação de codificação restrita (O^R) para elaborada (O^E) e/ou na possibilidade de adquirir conteúdos do discurso instrucional da escola, proporcionando um maior embebimento do discurso pedagógico oficial (DPO) no discurso pedagógico familiar (DPF).

O estudo quantitativo, no entanto, apesar de nos permitir caracterizar as variáveis independentes e moderadoras seleccionadas e de ter a vantagem de ser extensivo à totalidade da amostra, apenas nos permitia obter dados directos para a caracterização do espaço pedagógico familiar. Em relação aos outros factores sociológicos que pretendíamos analisar (orientação de codificação dos Pais e prática pedagógica familiar), ele fornecia, apenas, dados indirectos.

Para obstar esta limitação, desenvolvemos, paralelamente ao estudo quantitativo, um estudo qualitativo, em utilizamos a entrevista para obter os dados directos que nos permitissem caracterizar a orientação de codificação da família (restrita/elaborada) e a forma de realização do código pedagógico (prática pedagógica familiar). Assim, recorrendo à análise do texto produzido pelos Pais, principalmente quando dão razões/justificações, tentamos caracterizar a sua orientação de codificação em termos de predominância de significados universalistas e relativamente independentes do contexto/ênfase para princípios gerais - orientação elaborada -

ou de significados particularistas e dependentes do contexto/ênfase para situações concretas - orientação restrita - e recorrendo à análise das regras discursivas e hierárquicas que regulam a prática pedagógica familiar tentamos caracterizar a teoria de instrução familiar em termos de poder e de controlo.

Este estudo qualitativo destinado a oito famílias, quatro da sub-amostra urbana (em que dois dos alunos tinham aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades complexas e os outros dois tinham aproveitamento cognitivo inferior a 50% nessas capacidades) e quatro da sub-amostra rural (em que dois dos alunos tinham aproveitamento cognitivo superior a 50% nas capacidades complexas e os outros dois tinham aproveitamento cognitivo inferior a 50% nessas capacidades), permitiu de uma forma mais profunda e completa (uma vez que é baseado em dados directos), não só confirmar os dados do estudo quantitativo, mas também confirmar as relações que estabelecemos nas hipóteses que formulamos e que estão representadas no diagrama da figura 2.1 (capítulo II).

O estudo qualitativo, ainda que tenhamos que ter em atenção que o número de casos analisados foi muito pequeno, quando comparado com a amostra global, sendo um estudo mais pormenorizado e baseando-se em dados directos e por isso mais fiáveis, permitiu-nos constatar, por um lado, que a semelhança entre as duas sub-amostras (rural e urbana) que tínhamos referido e que tanta estranheza nos causou, fica um pouco menos evidente e, por outro lado, que as relações e hipóteses que formulámos, já confirmadas, estatisticamente, no estudo quantitativo se tornam muito mais importantes e evidentes.

Assim, constatámos, na sub-amostra urbana (a1), um maior número de Pais com orientação elaborada (O^E) ou tendência para orientação elaborada ($O^{E(-)}$), do que na sub-amostra rural (b1), assim como, uma maior tendência para o DPO estar mais embebido no DPF no caso das famílias da sub-amostra a1, do que no caso das famílias da sub-amostra b1. No entanto, esta tendência, parece não ter sido o suficiente para se traduzir num melhor aproveitamento cognitivo, na escola, dos alunos da sub-amostra urbana. Provavelmente, os outros factores sociológicos anteriormente focados, fizeram anular o efeito dessa tendência.

A análise das entrevistas permite-nos, também, confirmar que a orientação de codificação elaborada (O^E)/tendência para orientação de codificação elaborada ($O^{E(-)}$) está relacionada com a

profissão (na medida em que esta proporciona a possibilidade de acesso a contextos sociais e culturais mais variados), com a participação activa em agências sociais/culturais, e com a leitura de livros e/ou jornais e/ou a assistência a programas de divulgação científica e/ou cultural.

Em relação à prática pedagógica, quer instrucional, quer reguladora, verificámos, também, algumas diferenças, entre as duas sub-amostras, quanto aos valores de enquadramento que a regulam. Os Pais da sub-amostra a1 têm tendência para regular a sua prática pedagógica segundo valores de enquadramento mais fraco do que os Pais da sub-amostra b1. A análise das entrevistas mostrou-nos, ainda, em relação à prática pedagógica, que a tendência para utilizar regras, principalmente discursivas, reguladas por valores de enquadramento mais fracos está associada a uma orientação de codificação elaborada (OE), ou tendência para orientação de codificação elaborada (OE⁽⁻⁾) e a um maior grau de embebimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar.

Se nos reportarmos à classificação entre os agentes de socialização, podemos concluir que, embora a fronteira entre os agentes de socialização e os socializados (Pais e filhos) seja bastante forte para todos os alunos estudados, a tendência geral é para haver uma maior classificação entre os agentes de socialização na sub-amostra rural (b1) do que na sub-amostra urbana (a1). Talvez isto se deva ao facto de, na sub-amostra (b1), os Pais serem mais conservadores em relação às relações Pais/filhos e, por isso, terem tendência para regular a sua prática pedagógica segundo valores de enquadramento mais fortes. No entanto, se considerarmos a classificação entre os espaços de socialização, verificamos que a tendência é inversa, ou seja, existe uma maior classificação dos espaços de socialização nas famílias da sub-amostra a1 do que nas famílias da sub-amostra b1.

Para além disso, no estudo qualitativo, verificámos, também, que os pais têm maior tendência para apresentar uma orientação de codificação elaborada, maior grau de embebimento do discurso pedagógico oficial no seu discurso pedagógico e regras discursivas e hierárquicas reguladas por valores de enquadramento mais baixo do que as mães. Numa primeira análise, alguns destes dados, nomeadamente os que se referem à orientação de codificação e ao grau de embebimento do DPO no discurso pedagógico dos pais, parecem não ser concordantes com o facto, já referido, de as mães terem habilitação académica superior à dos maridos (na sub-

amostra urbana). No entanto, não podemos deixar de ter em atenção que, por um lado, o número de famílias analisado no estudo qualitativo foi muito pequeno e, por outro lado, existirem outras formas de acesso, para além da habilitação académica, a uma orientação de codificação elaborada e ao embebimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar, como sejam, por exemplo, a leitura de livros e/ou de jornais, a participação activa em agências sociais/culturais, o acesso a contextos sociais diversificados, etc. Nesta perspectiva, o facto de, na nossa amostra, serem, principalmente os pais, os responsáveis pela gestão dos recursos familiares, tendo, por isso, maiores possibilidades de acesso a contextos variados, e de serem eles, também, que participam, mais activamente, em agências sociais/culturais, pode justificar o seu acesso a uma orientação elaborada.

Em relação à tendência que os pais manifestam em regular a sua prática pedagógica segundo regras discursivas e hierárquicas caracterizadas por valores de enquadramento mais fracos, quando comparados com as mães, achamos que isto acontece, essencialmente, devido ao facto de eles se assumirem muito pouco, como agentes de socialização. Na nossa amostra, os pais delegam na escola a responsabilidade da transmissão/aquisição do conhecimento/tarefas escolares e nas mães a responsabilidade da transmissão/aquisição do conhecimento/tarefas comuns.

Constatámos também, a partir dos dados deste estudo, que a existência, na família, de um espaço pedagógico com condições idênticas às da escola e de uma prática pedagógica semelhante à do professor (regulada por valores de classificações e de enquadramento parecidos aos do professor) parecem ser facilitadores do sucesso escolar dos alunos.

Segundo a interpretação que fizemos aos dados do estudo qualitativo, parece-nos, no geral, poder concluir que o acesso na família a uma orientação de codificação elaborada é facilitador do sucesso dos alunos na escola. Sendo também condições fundamentais para esse sucesso o embebimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar, e a existência, na família, de condições de espaço pedagógico que permitam, ao aluno, continuar, em casa, a aprendizagem iniciada na escola. Foi também possível constatar que o facto de os alunos terem, no processo de socialização primária, algum controlo sobre as regras que

regulam o seu processo de aprendizagem, bem como acesso a critérios de avaliação explícitos parece ser facilitador do seu sucesso escolar.

Uma das conclusões que podemos tirar deste trabalho, principalmente quando se analisam os dados do estudo qualitativo, é, sem dúvida, de que existe, no contexto pedagógico familiar, um conjunto de factores sociológicos que, interferindo no aproveitamento cognitivo dos alunos na escola, parecem, por vezes, funcionar como facilitadores do sucesso escolar e, outras vezes, não.

No entanto, apesar de termos verificado que os factores sociológicos analisados, por vezes, funcionam como facilitadores do sucesso escolar dos alunos e, outras vezes não, os resultados deste estudo parecem sugerir que o sucesso/insucesso dos alunos está relacionado com eles. Assim, este estudo sugere, que existe uma relação essencial entre a orientação de codificação dos Pais, o embebimento do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico familiar, as condições do espaço pedagógico familiar e o sucesso/insucesso dos alunos em Ciências da Natureza, especialmente nas capacidades complexas.

Podemos então concluir, de um modo geral, que os dados desta investigação apoiam as hipóteses inicialmente formuladas e que têm como pressuposto que o sucesso dos alunos, na escola, está relacionado com a orientação de codificação dos Pais, com a sua prática pedagógica e com as condições do espaço pedagógico da família. Estas conclusões permitem-nos considerar que, dentro do mesmo grupo social, (neste caso, classe trabalhadora) sem esquecer a interferência de outros factores, nomeadamente psicológicos, culturais etc., o sucesso/insucesso dos alunos pode ser uma consequência das características do contexto pedagógico familiar (factores sociológicos analisados). Ou seja, as diferenças no contexto pedagógico familiar, a nível dos factores sociológicos, podem justificar o aproveitamento diferente, em Ciências da Natureza, de alunos provenientes do mesmo grupo social.

Nesta perspectiva, as hipóteses explicativas que podemos pôr para justificar o aproveitamento diferencial, em Ciências da Natureza, de alunos provenientes do mesmo grupo social, relacionam-se com a influência da orientação de codificação dos Pais, dos conteúdos que são valorizados na família e da forma como são transmitidos, bem como das condições do

espaço pedagógico familiar e do preenchimento do tempo extra-escolar do aluno com tarefas domésticas, no aproveitamento escolar dos alunos.

Este estudo foi feito para tentarmos compreender porque é que alguns alunos da classe trabalhadora têm sucesso na escola, mesmo quando esta exige capacidades de elevado nível de abstracção e outros não têm esse sucesso, tentando, simultâneamente, perceber qual a influência dos factores sociológicos do contexto pedagógico familiar, nomeadamente a orientação de codificação da família, a prática pedagógica familiar e o espaço pedagógico da família, no sucesso/insucesso dos alunos, principalmente quando a escola exige realizações que requerem um elevado nível de abstracção. Nesta perspectiva, ele constitui um contributo para ajudar a escola e os professores a compreender o que se passa com os alunos, ajudando a perceber porque razão alguns alunos são bem sucedidos e outros não. Pensamos que esse conhecimento pode proporcionar uma visão mais clara, aos professores, das causas do sucesso/insucesso dos alunos dos estratos sociais mais baixos, por forma a poderem actuar de uma forma mais clara e eficiente, no contexto da sala de aula, no sentido de melhorar o aproveitamento cognitivo dos alunos, principalmente nas capacidades que exigem um elevado nível de abstracção.

LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Uma das maiores dificuldades na implementação deste estudo e que se tornou uma limitação ao desenvolvimento do mesmo, foi a pouca receptividade dos Pais dos nossos alunos para cooperar neste tipo de trabalhos de investigação. A maioria dos Pais não compareceu às várias reuniões que, através dos directores de turma, sucessivamente marcámos. Assim, para o preenchimento dos questionários, em relação à grande maior parte dos casos, foi necessário deslocarmo-nos ao agregado familiar dos alunos, empinando nesse processo muito tempo e energias que poderiam ter sido canalizadas para o desenvolvimento de outros aspectos desta investigação. Também a falta de diálogo dos Pais, na situação da entrevista, a nossa inexperiência na "condução" da mesma e a dificuldade que alguns Pais apresentaram em perceber algumas perguntas com que se procurava determinar a sua orientação de codificação

constituiu um problema bastante difícil de superar e que nos trouxe dificuldades acrescidas na interpretação e análise dos dados das entrevistas. Apesar de tudo isto, no entanto, o que constituiu, sem dúvida, uma das maiores limitações a este estudo, foi a grande complexidade e variedade de características específicas do contexto pedagógico familiar de cada família analisada e a dificuldade de interpretação dessa enorme variedade e complexidade de dados.

Não podemos também deixar de salientar que uma das limitações, bastante importantes, deste trabalho, foi o facto de, em virtude do tempo que disponhamos, não termos feito um estudo pormenorizado e sistemático da prática pedagógica do professor de Ciências da Natureza, o que nos permitiria relacionar, de uma forma mais coerente, a prática pedagógica do professor, a prática pedagógica da família e o desucesso/insucesso dos alunos, na escola.

- NOTAS E REFERÊNCIAS RESPEITANTES AO CAPÍTULO V

- 1 - Ver o estudo de A. M. Domingos (presentemente Morais) (1984), *Social Class, Pedagogic Practice and Achievement in Science: A Study of Secondary Schools in Portugal*, Tese de Doutoramento, Universidade de Londres; publ. em CORE (1987) - *Collected Original Resources in Education*, Vol. II, Nº 2, Birmingham: Carfax Publishing Co.



BIBLIOGRAFIA

- ADEY, P. *et al* (ed) (1989), *Adolescent Development and School Science*, Londres: The Falmer Press.
- ADEY, P., SHAYER, M., YATES, C. (1989), *Thinking Science*, Londres: Macmillan.
- ANTUNES, H. (1991), *O Contexto Regulador na Sala de Aula - Um Estudo Sobre a Aquisição Diferencial das Regras de Reconhecimento e de Realização em Diferentes Práticas Pedagógicas*, Tese de Mestrado, Departamento da Educação de Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- ANTUNES, H., MORAIS, A. (anteriormente Domingos) (1991), *Caracterização da Prática Pedagógica no Contexto Regulador - Um Modelo de Análise e sua Aplicação, Comunicação apresentada na I Conferência Nacional de Formação de Professores e Sucesso Educativo*, Faro, Portugal.
- ATKINSON, P. (1985), *Language, Structure and Reproduction - The Sociology of Basil Bernstein*, Londres: Methuen.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESIAN, H. (1978), *Educational Psychology - A Cognitive View*, New York: Holt Rinehart and Winston.
- BACHELARD, G. (1971), *A Epistemologia*, Lisboa: Edições 70.
- BISSERET, N. (1979), *Education, Class Language and Ideology*, London: Routledge and Kegan Paul.
- BISQUERRA, R. (1989), *Métodos de Investigación Educativa - Guía Práctica*, Barcelona: Ediciones CEAC, S. A.
- BERNSTEIN, B. (1977), *Class, Codes and Control - Vol. III - Towards a Theory of Educational Transmissions*, London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1990), *Class, Codes and Control - Vol. IV - The Structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge.
- BRUNER, J. S. (1975), *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*, Rio de Janeiro: Bloch Educação.
- BRUNER, J. S. (1976), *O Processo da Educação*, São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- CARDOSO, L. (1986), *Algumas Causas do Aproveitamento Diferencial nas Crianças dos Estratos Sociais mais Baixos*, Tese de Mestrado da Universidade do Minho.
- CARDOSO, L., MORAIS, A. (anteriormente Domingos), (1992), *Causas do Aproveitamento Diferencial em Ciências nas Crianças dos Estratos Sociais mais Baixos - Um Estudo Sociológico*, in A. Morais (1992). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização Primária e Prática Pedagógica*, Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- CHADWICK, C., OLIVEIRA, J. B. (1982), *Tecnologia Educacional - Teorias de Instrução*, Petropólis: Vozes.
- CHAGAS, I. (1986), *Concepções Alternativas e Classe Social - Um estudo sobre a evolução em alunos do 7º ano de escolaridade*. Trabalho de provas de aptidão pedagógica e científica da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- CHISHOLM, A. L., HOLLAND, J. (1986), *Girls and Occupational Choice: antisexism in action in a curriculum development project*, in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 7, Nº 4, 1986.
- COOK-GUMPERZ, J. (1973), *Social Control and Socialization - A study of class differences in the language of maternal control*, London: Routledge and Kegan Paul.
- COOPER, B. (1976), *Bernstein's Codes - A Classroom Study*, England: University of Sussex.
- CRUZ, M. B. (1988), *Teorias Sociológicas - Os Fundadores e os Clássicos*, Vol. I, Lisboa: Edições Gulbenkian.
- DANIELS, H. (1989), *Visual Displays as Tacit Relays of the Structure of Pedagogic Practice*, in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 10, Nº 2, 1989, pp 123 - 140.
- DAVID, M. (1986), *Teaching Family Matters*, in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 7, Nº 1, 1986.
- DAVIES, D. (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal - Realidade e Perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- DOMINGOS, A. M. (presentemente Morais), NEVES, I., GALHARDO, L. (1981), *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*, Lisboa: Livros Horizonte.

- DOMINGOS, A. M. (presentemente Morais) (1984), *Social Class, Pedagogic Practice and Achievement in Science: A Study of Secondary Schools in Portugal*, Tese de Doutoramento, Universidade de Londres; publ. em CORE (1987) - *Collected Original Resources in Education*, Vol. II, Nº 2, Birmingham: Carfax Publishing Co.
- DOMINGOS, A. M. (presentemente Morais), BARRADAS, H., NEVES, I., RAINHA, H. (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- DOMINGOS, A. M. (presentemente Morais) (1987 - a), *Influência da Classe Social no Nível de Desenvolvimento Científico dos Alunos*, in *Revista de Educação*, Nº 2, Vol. 1, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- DOMINGOS, A. M. (presentemente Morais - b) (1987), *A Inter-relação de Diferentes Linhas de Investigação como Factor Importante na Alteração do Padrão de Aproveitamento Diferencial em Ciências*, in *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências*, Braga: Universidade do Minho.
- DOMINGOS, A. M. (presentemente Morais) (1988), *A Sociologia da Educação no Ensino das Ciências - Para uma Prática Pedagógica que Altere o Aproveitamento Diferencial, Comunicação proferida na I Conferência Internacional de Sociologia da Educação da Escola Superior de Faro, Faro, Portugal*.
- DOMINGOS, A. M. (presentemente Morais) (1989), *Influence of the Context of the School on the Teacher's Pedagogic Practice*, in *British Journal of Sociology*, Vol. 10, Nº 3, 1989.
- DRIVER, R. (1983), *The Pupil as Scientist ?*, Philadelphia: Open University Press.
- DRIVER, R. (1985), *Children`s Ideas in Science*, London: Open University Education Enterprises.
- DURKHEIM, E. (1987), *As Regras do Método Sociológico*, Lisboa: Editorial Presença.
- EDWARDS, T. (1991), *The Structuring of Pedagogic Discourse: volume IV, class, codes and control*. Basil Bernstein, 1990, in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 12, Nº 2, 1991.

- ESTEVES, A. J., STOER, S. R. (orgs.) (1992), *A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto: Edições Afrontamento.
- FONTINHAS, F. (1991), *O Contexto Instrucional em Diferentes Modalidades de Prática Pedagógica: Aquisição Diferencial do Reconhecimento e da Realização do Código Pedagógico por Alunos de Diferentes Grupos Sociais*, Tese de Mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- FONTINHAS, F., MORAIS, A. (anteriormente Domingos) (1993), *Caracterização da Prática Pedagógica no Contexto Instrucional da Sala de Aula*, in A. Morais (1993). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol.II: Socialização Primária e Prática Pedagógica*, Lisboa: Fundação Gulbenkian (para publicação).
- FREITAS, M. (1987), *Concepções Alternativas das Crianças sobre a Constituição da matéria Orgânica e sua Decomposição*, in *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências*, Braga: Universidade do Minho.
- FREUND, J. E., WALPOLE, R. E. (1987), *Mathematical Statistics*, New Jersey: Prentice-Hall International Editions.
- GOMES, C. (1985), *A Educação em Perspectiva Sociológica*, São Paulo: E.P.U.
- GORDON, J. C. B. (1981), *Verbal Deficit - A Critique*, London: Croom Helm.
- GRÁCIO, S., STOER, S. (1982), *A Construção Social das Práticas Educativas*, *Sociologia da Educação - II*, Lisboa: Livros Horizonte.
- GAGNÉ, R. (1975), *Essentials of learning for Instruction*, Hinsdale, Illinois: The Dryden Press.
- GAGNÉ, R. (1977), *The Conditions of Learning*, Nova Iorque: Holt Rinehart and Winston.
- GIROUX, H. (1986), *Teoria Crítica e Resistência em Educação - Para além das teorias de reprodução*, Petrópolis: Editora Vozes.
- HAYS, W. L. (1988), *Statistics*, Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc. International Edition.
- HOLLAND, J. (1981), *Social Class and Changes in Orientation to Meaning*, in the *Journal of the British Sociological Association*, London, Vol. 15, Nº 1, 1981, pp 1 - 18.
- KING, R. (1983), *The Sociology of School Organization*, Londres: Methuen.

- KING, R. (1987), Sex and Social Class Inequalities in Education: a re-examination, in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 8, Nº 3, 1987.
- LOBO, A. (1989), *Estratégias Metacognitivas no Desenvolvimento das Capacidades Básicas de Pensamento Envolvidas na Resolução de Problemas*, Tese de Mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- MEIJNEN, G. W. (1991), Cultural Capital and Learning Progress, in *International Journal of Educational Research*, Vol. 15, Nº 1, 1991.
- MÓNICA, F. (1981), *Escola e Classes Sociais*, Lisboa: Editorial Presença.
- MORAIS, A. (anteriormente Domingos), PENEDA, D., MEDEIROS, A. (1991), The Recontextualizing of Pedagogic Discourse at the Classroom Level - Influence of Differential Pedagogic Practices and Teacher's Space for Change, Comunicação apresentada na "International Sociology of Education Conference - The State, Policy and Change in Education", Birmingham, United Kingdom.
- MORAIS, A. (anteriormente Domingos), FONTINHAS, F., NEVES, I. (1991), Recognition and Realisation Rules in Learning School Science - A Sociological Approach to Problem Solving, Comunicação apresentada no Congresso Anual da NARST (National Association for Research in Science Teaching), Wisconsin, U.S.A.
- MORAIS, A. (anteriormente Domingos) (1992 - a), A sociologia da Educação no Ensino das Ciências : Para uma Prática Pedagógica que Altere o Aproveitamento Diferencial, in A. Morais (1992). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização Primária e Prática Pedagógica*, Lisboa: Fundação Gulbenkian .
- MORAIS, A. (anteriormente Domingos) (1992 - b), Influência do Nível de Exigência Conceptual dos Professores no Sucesso dos Alunos em Ciências - Um Estudo Sociológico, in A. Morais (1992). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização Primária e Prática Pedagógica*, Lisboa: Fundação Gulbenkian .
- MORAIS, A. (anteriormente Domingos) (1992 - c), Classe Social e Aproveitamento em Ciências - Um Estudo da Influência de Diferentes Atributos de Classe na sua Inter-Relação com outros Factores Sociológicos, in A. Morais (1992). *Estudos*

Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização Primária e Prática Pedagógica, Lisboa: Fundação Gulbenkian .

MORAIS, A. (anteriormente Domingos) (1992 - d), The Innovation "Science Technology and Society" in Science Education - A Sociological Analysis, Comunicação apresentada na 2nd International Conference on History and Philosophy of Science in Science Teaching, Kingston, Canada.

MORAIS, A. (anteriormente Domingos), FONTINHAS, F. & NEVES, I. (1992), Recognition and Realisation Rules in Acquiring School Science - the contribution of pedagogy and social background of students, in British Journal of Sociology of Education, Vol. 13, Nº 2, 1992.

NEVES, I. (1991), Processos Sociológicos Diferenciais na Família e suas Implicações no (In)sucesso escolar; Fontes de Continuidade e Descontinuidade entre os Códigos da Família e da Escola, Tese de Doutoramento, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

NEVES, I. (1992 - a), O Posicionamento da Criança na Família/Comunidade - Influência no (In)Sucesso Escolar, Comunicação apresentada no 2º Congresso da Sociedade de Ciências da Educação, Braga, Portugal.

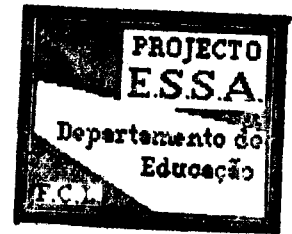
NEVES, I. (1992 - b), Contributo para uma Análise Sociológica de Livros de Texto, in A. Morais (1992). Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização Primária e Prática Pedagógica, Lisboa: Fundação Gulbenkian .

NEVES, I., MORAIS, A. (anteriormente Domingos) (1992 - a), Práticas Pedagógicas e Teorias de Instrução no Contexto Social Familiar - Um Modelo de Análise, Comunicação apresentada no 2º Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Portugal.

NEVES, I., MORAIS, A. (anteriormente Domingos) (1992 - b), Teorias de Instrução no Contexto de Socialização Familiar e sua Influência no Aproveitamento Escolar, Comunicação apresentada no AERA Annual Meeting, San Francisco, U.S.A.

- NOVAIS, A. (1989), *Estratégias Metacognitivas no Desenvolvimento das Capacidades Básicas de Pensamento Envolvidas na Resolução de Problemas*, Tese de Mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- NOVAK, J. D. (1981), *Uma Teoria de Educação*, São Paulo: Pioneira.
- NOVAK, J. D., GOWIN, D. B. (1984), *Learning how to Learn*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OSBORN, R., FREYBERG, P. (1985), *Learning in Science - The implications of Children's Science*, Londres: Heinemann.
- PEDHAZUR, E. J. (1982), *Multiple Regression in Behavioral Research*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. .
- PEDRO, E. (1982), *O Discurso na Aula - Uma Análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*, Lisboa: Edições Rolim.
- PENEDA, D. (1989), *Influência de Processos Diferenciais de Ensino-Aprendizagem em Ciências da Natureza, no Aproveitamento dos Alunos Provenientes dos Estratos Sociais mais Baixos*, Tese de Mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- PENEDA, D., MORAIS, A. (anteriormente Domingos), MEDEIROS, A. (1991), *Análise Sociológica da Transmissão-Aquisição na Sala de Aula, Comunicação apresentada na Conferência "2º Encontro de Didáticas e Metodologias de Ensino"*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PENEDA, D., MORAIS, A. (anteriormente Domindos) (1992), *Insucesso em Ciências - As Práticas Pedagógicas na sua Relação com o Aproveitamento, a Classe Social e a Raça*, in A. M. Morais (1992). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol.I: Socialização Primária e Prática Pedagógica*, Lisboa: Fundação Gulbenkian .
- PERUTZ, M. (1989), *Is Science Necessary ? - Essays on Science and Scientists*, Londres: Barrie & Jenkins.
- PIAGET, J. (1973), *Estudos Sociológicos*, Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.
- PLEWIS, I. (1987), *Social Disadvantage, Educational Attainment and Ethnicity: a comment*, in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 8, Nº 1, 1987.

- REIS, E. (1992), *Análise Factorial das Componentes Principais: um método de reduzir sem perder informação*, Lisboa: Giesta, ISCTE.
- SHAYER, M., ADEY, P. (1981), *Towards a Science of Science Teaching - Cognitive Development and Curriculum Demand*, Londres: Heinemann.
- SOLOMON, J. (1983), *Learning About Energy: How Pupils Think in Two Domains*, *European Journal of Science Education*, Nº 5, pp 49-59.
- STOER, S. R. (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal - 1970-1980, Uma Década de Transição*, Porto: Edições Afrontamento.
- TOOMEY, D. (1989), *Linking Class and Gender Inequality: The Family and Schooling*, in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 10, Nº 4, 1989.
- VALENTE, O., GASPAR, A., LOBO, A., SALEMA, H., MORAIS, M., CRUZ, N. (1987), *Aprender a Aprender - Projecto Dianoia*, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- VALENTE, O., *et al.* (1989), *A Metacognição*, in *Revista da Educação*, Nº 3, 1989.
- WATSON-GECEO, K.A. (1991), *Toward Thick Explanation in Ethnographic Research*, Comunicação apresentada no Annual Meeting of AERA, Chicago, U.S.A.
- WITTRICK, M. C. (1989), *La Investigación de la Enseñanza, I - Enfoques, Teorías y Métodos*, Barcelona: Paidós Educador.
- WONNACOTT, R. J., WONNACOTT, T. H. (1985), *Fundamentos de Estatística - Descobrimos o poder da estatística*, Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A.
- ZIMAN, J. (1980), *Teaching and Learning about Science and Society*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ZIMAN, J. (1984), *An Introduction to Science Studies - The Philosophical and Social Aspects of Science and Technology*, Cambridge: Cambridge University Press.



ANEXOS



ANEXO II - A

ESCOLA PREPARATÓRIA PAULO QUINTELA

FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

NOME:.....Nº.....

TURMA:

Data:...../...../.....

CIÊNCIAS DA NATUREZA - 2º ANO

ASSUNTO: - A Biologia como ciência que estuda os seres vivos;

- O microscópio;
- A célula como unidade estrutural.

1. Observa atentamente as figuras que se seguem, onde estão representados seres vivos e seres não vivos.

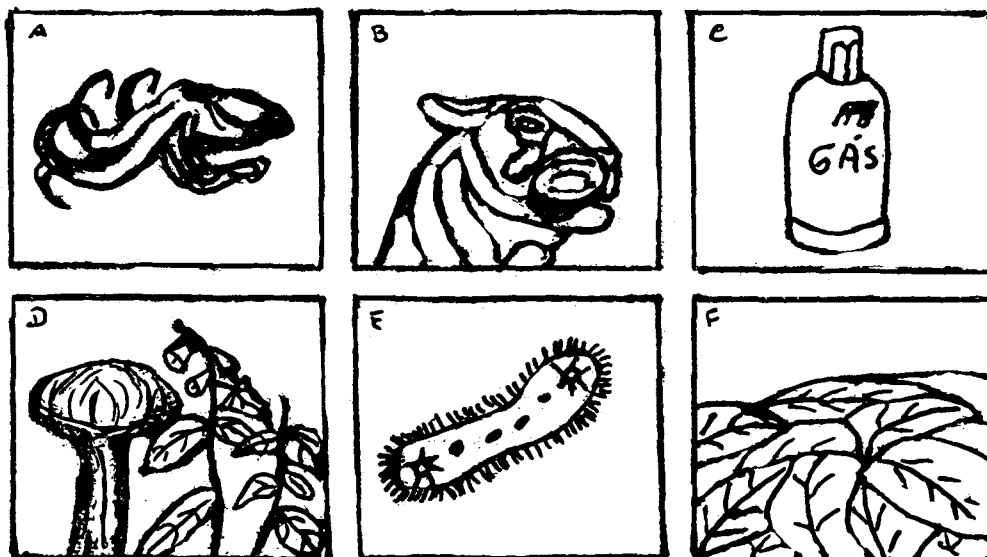


Figura 1

1.1. A partir das imagens indica as letras que correspondem seres vivos.

1.2. Dos seres vivos representados, indica qual deles é unicelular?

1.3. Dos ramos da Ciência abaixo indicados, sublinha o que estuda os seres vivos no seu próprio ambiente:

BIOLOGIA BOTÂNICA ZOOLOGIA ECOLOGIA GEOLOGIA

2. Na coluna I estão indicados nomes de peças do microscópio e na coluna II as respectivas funções de forma desordenada.

2.1. Coloca em cada da coluna I e a letra que lhe corresponde na coluna II.

I

II

objectiva

A - Peça colocada por baixo da platina que permite regular a quantidade de luz que incide na preparação.

ocular

B - Peça que permite regular a iluminação. Tem 2 faces, uma plana, para a luz natural, e uma côncava para a luz artificial.

diafragma

C - Peça que, colocada junto do olho, permite aumentar a imagem dada pela objectiva.

espelho

D - Peça que, colocada junto do objecto a examinar, dá uma primeira imagem

3. As frases que se seguem resumem as diferentes fases a que tens de proceder para realizar uma observação ao microscópio.

- Coloca a preparação na platina de modo a que o objecto fique a meio do orifício lá existente.
- Ilumina o campo visual utilizando o espelho e o diagrama.
- Procede à focagem.
- Usa primeiro a objectiva de menor poder de ampliação.
- Prende a preparação com as pinças.

3.1. Nos coloca os números 1 - 2 - 3 - 4 - 5 de modo a obteres a sequência correcta das diferentes fases a que deves proceder para conseguires uma focagem do objecto em condições perfeitas.

4. Os esquemas A e B, da fig. 2 representam duas observações, ao microscópio, de uma película de cebola.

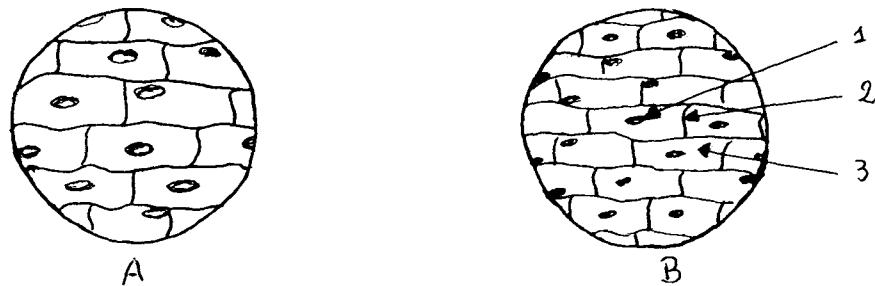


Figura 2

4.1. Supondo que as oculares usadas tinham de ampliação de 5x e de 15x, respectivamente, e que a objectiva ampliava 10x, determina o valor das ampliações obtidas em A e B.

4.2. Com os termos membrana celular, citoplasma e núcleo faz a legenda do esquema B.

1 _____ 2 _____ 3 _____

4.3. Das afirmações que se seguem indica, sublinhando, qual é a melhor se adapta à figura 2.

- _ Ser pluricelular
- _ Ser unicelular
- _ Porção de tecido.

4.4 - Depois das observações que fizemos durante o estudo da célula, podemos concluir que ela é a unidade estrutural dos seres vivos.

4.4.1. Porque se diz que a célula é a unidade estrutural dos seres vivos?

4.5 - Das alternativas que se seguem indica, sublinhando, a que achares mais correcta para completar a frase - "Todos os seres vivos são constituídos por....."

- Milhares de células
- Poucas células
- Muitas células
- Uma ou várias células

5. Nos espaços (...) escreve: órgão, sistema, tecido ou organismo por forma a obteres afirmações verdadeiras.

5.1. Aos grupo de células com forma e estruturas semelhantes, que desempenham o mesmo trabalho, damos o nome de.....

5.2. Diferentes tecidos agrupam-se formando.....

5.3. Há grupos de órgãos que trabalham para o mesmo fim e que constituem um.....

5.4. Os sistemas realizam, em harmonia, as suas funções e, no seu conjunto, constituem um.....

ESCOLA PREPARATÓRIA PAULO QUINTELA

Nome _____ Nº _____ Turma _____

Ciências da Natureza — 6º Ano

Data ____/____/____

Ficha de avaliação sumativa da unidade de estudo— Micróbios e Microbiologia

1 - A Sara, numa das suas corridas, caíu e espetou um vidro na mão.

No dia seguinte, a mão estava inchada, vermelha e dorida.

A mãe levou-a ao posto de enfermagem onde lhe fizeram o seguinte tratamento:

- desinfectaram o ferimento com água oxigenada;
- extraíram o vidro com uma pinça cujas pontas foram previamente passadas pela chama da lamparina;
- desinfectaram novamente o ferimento, colocaram sulfamidas e taparam com um penso.

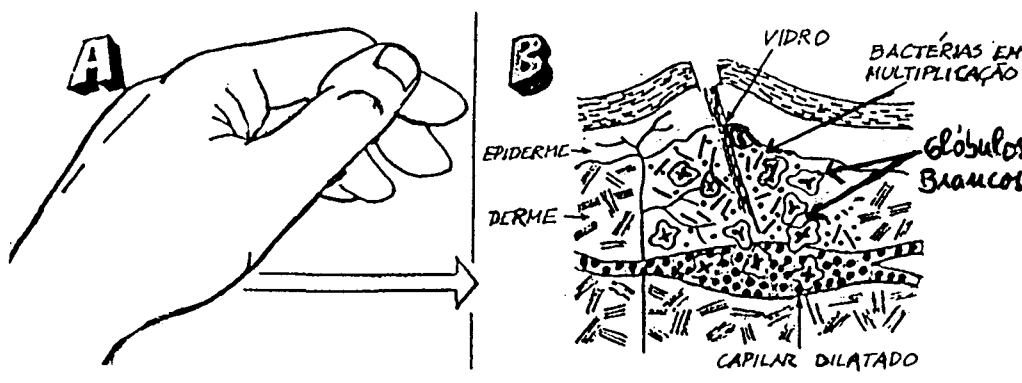


Figura 1

1.1 - Apoiando-te no que observas na figura 1, indica o que contribuiu para a entrada dos micróbios na mão da Sara _____

1.2 - Se a Sara não estiver vacinada contra o tétano haverá o perigo de contrair a doença?

1.2.1 - Justifica a tua resposta. _____

1.3 - Pensa no papel dos glóbulos brancos do sangue para explicares porque é que estão tantos glóbulos brancos junto do golpe que a Sara fez na mão. _____

1.4 - Regista dois cuidados que teve a enfermeira, ao fazer o tratamento à Sara _____

1.5 - Explica porque razão passou a enfermeira, pela chama, as pontas da pinça? _____

1.6 - Comenta a utilização das sulfamidas neste tratamento? _____

2 - Lê atentamente o seguinte texto:

A varicela é uma doença caracterizada por febre e por erupção cutânea. A doença aparece com carácter epidémico e ataca principalmente, as crianças com menos de 10 anos de idade.

A afecção deve-se a um vírus e é extremamente contagiosa.

"Dicionário Enciclopédico de Medicina".

2.1 - Indica qual o agente que provoca a varicela. _____

2.2 - Justifica a seguinte afirmação:

"... o agente da varicela é um micróbio patogénico".

2.3 - Uma das precauções a tomar com uma criança atacada desta doença é o seu isolamento.

Transcreve uma frase do texto que justifique esse procedimento.

2.4 - Além do isolamento já indicado, o médico deve administrar ao doente um antibiótico.

Mas, antes, deve recorrer a análises laboratoriais do tipo representado na fig. 2.

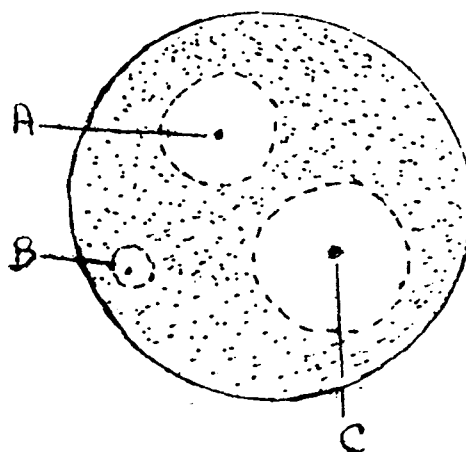


Figura 2

2.4.1 - A essas análises laboratoriais dá-se o nome de _____

2.4.2 - Explica qual a utilidade dessas análises laboratoriais _____

2.4.3 - No caso da fig. 2, qual dos antibióticos A, B ou C recomendarias? _____

2.4.3.1 - Justifica a resposta. _____

2.5 - Explica, por palavras tuas, o que é um antibiótico. _____

2.6 - Escreve o nome de dois antibióticos. _____

2.7 - Regista dois cuidados a ter no uso de antibióticos. _____

3 - Um dos processos utilizados para combater o micróbio causador da tuberculose, é a vacinação (Fig. 3).

3.1 - Diz por palavras tuas o que é uma vacina _____

3.2 - Indica a finalidade da acção anteriormente referida, assinalando com uma x, das frases que se seguem, a correcta.

- Curar a tuberculose
- Evitar a tuberculose
- Detectar a tuberculose



Figura 3

4 - Embora os micróbios sejam causadores de muitas doenças infecciosas, a verdade é que sem os micróbios não seria possível haver vida na Terra.

4.1 - Explica o significado desta afirmação _____

4.2 - Indica o nome de dois produtos alimentares fabricados pelo Homem com a ajuda dos micróbios. _____

Questionário aos Alunos*

1. Nome _____ Nº _____ Turma _____

2. Data de Nascimento ____/____/____

3. Sexo: Masculino Feminino

4. Frequentaste a Educação Pré-Escolar? Sim Não

5. Que Escola Primária frequentaste? Oficial Não Oficial

6. Já repetiste algum ano? Sim Não

Se respondeste sim, indica o número de anos repetidos _____ e em que ano ou anos de escolaridade _____

7. Onde vives? _____

8. Habitualmente, em tempo de aulas, a que horas te levantas? _____,

a que horas te deitas? _____

9. A que horas saís de casa pela manhã? _____,

a que horas chegas a casa pela tarde? _____

10. Aproximadamente, a que distância fica a tua casa da escola? _____

*) Preenche o questionário utilizando X para assinalar o que achares correcto e escrevendo a resposta sempre que te for pedido.

11. Habitualmente, como fazes esse percurso? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa)

— A pé

— De carro

— De autocarro

— Outros Quais? _____

12. Indica, aproximadamente, qual o tempo gasto a fazer esse percurso. _____

13. Com quem vives?

— Com o pai e a mãe

— Com o pai

— Com a mãe

— Com outras pessoas Quais? _____

14. Profissão do:

Pai _____

Mãe _____

15. Local de trabalho do:

Pai _____

Mãe _____

16. Tens irmãos? Sim Não

Em caso afirmativo preenche o quadro seguinte:

	Idade	Sexo	Habilitação Académica
A			
B			
C			
D			
E			
F			

17. Dos irmãos que referiste anteriormente, indica, utilizando as letras do quadro, quais fazem parte do teu agregado familiar. _____

18. Em tua casa tens um quarto só para ti? Sim Não

Se respondeste não, indica com quem o partilhas. _____

19. Em casa, qual é a divisão em que estudas? _____,

Porque estudas nessa divisão? _____

19.1. Essa divisão tem:

— Luz eléctrica? Sim Não

— Uma estante para os livros? Sim Não

— Uma mesa onde possas trabalhar? Sim Não

— Silêncio? Sim Não

— Aquecimento? Sim Não

19.2. Quando estudas, mais alguém utiliza a divisão onde estás a estudar?

Sim Não

Se respondeste sim, indica quem _____

e que tarefa(s) aí executa _____

20. Estudas sozinho? Sim Não

Se respondeste não, indica com quem _____

e qual a habilitação académica da pessoa com quem estudas. _____

21. Quando tens dificuldades nos estudos como as resolves? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa).

— Recorrendo aos pais

— Recorrendo aos irmãos

— Recorrendo aos professores

— Recorrendo a colegas

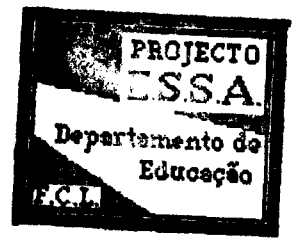
— Recorrendo a explicadores

— Recorrendo a outras pessoas Quais? _____

22. Gostas da tua escola? Sim Não Porquê? _____

23. Daquilo que a tua escola te proporciona, do que é que gostas mais? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa).

— Das aulas



- Do convívio com os professores
 - Do convívio com os colegas da tua turma
 - Do convívio com os colegas da tua escola em geral
 - Outros aspectos de que gostes Quais? _____
-

24. Habitualmente, utilizas a biblioteca da tua escola? Sim Não Porquê?

25. Gostas de ler? Sim Não

Se respondeste sim, indica, em média, quanto tempo dedicas à leitura _____

26. Que tipo de leitura preferes? _____

27. Costumas comprar livros? Sim Não Porquê? _____

28. Os teus pais costumam comprar-te livros? Sim Não Raras vezes

29. Que tipo de livros tens em casa? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa).

	Nenhum	Alguns	Muitos
		(até 10)	(+ de 10)
— Policiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Livros de Aventuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Banda Desenhada
 - Romances
 - Livros de Divulgação Científica
 - Livros de Poesia
 - Outros Quais? _____
-

30. Costumas ir ao cinema? Sim Não

Se respondeste sim, indica, em média, quantas vezes por mês? _____

31. Costumas ouvir música? Sim Não

32. Costumas ver televisão? Sim Não

Se respondeste sim, indica, em média, quanto tempo dedicas diariamente a ver televisão.

33. Que tipo de programas de televisão gostas mais de ver? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa).

- Telejornal
- Telenovela
- Desporto
- Filmes
- Programas de Divulgação Científica
- Desenhos Animados

— Outros

Quais? _____

34. Em tua casa costuma comprar-se o jornal? Sim Não

34.1. Se respondeste sim, indica se costumás lê-lo: Sim Não

34.2. Se respondeste sim, indica qual ou quais os assuntos que mais te interessam. _____

35. Como gostas de preencher os teus tempos livres? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa)

— Jogando

— Lendo

— Conversando

— Vendo televisão

— Convivendo com os amigos

— Outros Quais? _____

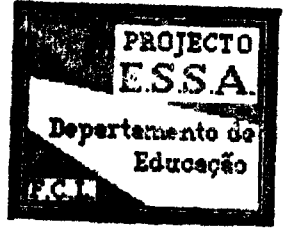
36. Costumas fazer tarefas domésticas (como por exemplo lavar a loiça, fazer a cama, fazer recados, tratar dos animais, fazer trabalhos agrícolas, atender clientes no comércio, etc.)?

Sim Não

Se respondeste sim, indica que tarefas costumás fazer.

37. Que profissão gostarias de ter no futuro? _____

Questionário aos Alunos*



1. Nome _____ Nº _____ Turma _____
2. Data de Nascimento ____/____/____
3. Sexo: Masculino Feminino
4. Frequentaste a Educação Pré-Escolar? Sim Não
5. Que Escola Primária frequentaste? Oficial Não Oficial
6. Já repetiste algum ano? Sim Não
 Se respondeste sim, indica o número de anos repetidos _____ e em que ano ou anos de escolaridade _____

7. Onde vives? _____

8. Habitualmente, em tempo de aulas, a que horas te levantas? _____,
 a que horas te deitas? _____
9. A que horas saís de casa pela manhã? _____,
 a que horas chegas a casa pela tarde? _____
10. Aproximadamente, a que distância fica a tua casa da escola? _____
11. Habitualmente, como fazes esse percurso? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa)
 — A pé

*) Preenche o questionário utilizando X para assinalar o que achares correcto e escrevendo a resposta sempre que te for pedido.

- De carro
- De autocarro
- Outros Quais? _____

12. Indica, aproximadamente, qual o tempo gasto a fazer esse percurso. _____

13. Gostas de te deslocar diariamente para Bragança? Sim Não Porquê?

14. Se fosse possível, preferias ficar a residir em Bragança, durante o tempo de aulas, a deslocares-te todos os dias? Sim Não Porquê? _____

15. Com quem vives?

- Com o pai e a mãe
- Com o pai
- Com a mãe
- Com outras pessoas Quais? _____

16. Profissão do:

Pai _____

Mãe _____

17. Local de trabalho do:

Pai _____

Mãe _____

18. Tens irmãos? Sim Não

Em caso afirmativo preenche o quadro seguinte:

	Idade	Sexo	Habilitação Académica
A			
B			
C			
D			
E			
F			

19. Dos irmãos que referiste anteriormente, indica, utilizando as letras do quadro, quais fazem parte do teu agregado familiar. _____

20. Em tua casa tens um quarto só para ti? Sim Não

Se respondeste não, indica com quem o partilhas. _____

21. Em casa, qual é a divisão em que estudas? _____,

Porque estudas nessa divisão? _____

21.1. Essa divisão tem:

— Luz eléctrica? Sim Não

— Uma estante para os livros? Sim Não

— Uma mesa onde possas trabalhar? Sim Não

— Silêncio? Sim Não

— Aquecimento? Sim Não

21.2. Quando estudas, mais alguém utiliza a divisão onde estás a estudar?

Sim Não

Se respondeste sim, indica quem _____

e que tarefa(s) aí executa _____

22. Estudas sozinho? Sim Não

Se respondeste não, indica com quem _____
e qual a habilitação académica da pessoa com quem estudas. _____

23. Quando tens dificuldades nos estudos como as resolves? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa).

- Recorrendo aos pais
- Recorrendo aos irmãos
- Recorrendo aos professores
- Recorrendo a colegas
- Recorrendo a explicadores
- Recorrendo a outras pessoas Quais? _____

24. Gostas da tua escola? Sim Não Porquê? _____

25. Daquilo que a tua escola te proporciona, do que é que gostas mais? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa).

- Das aulas
- Do convívio com os professores
- Do convívio com os colegas da tua turma
- Do convívio com os colegas da tua escola em geral
- Outros aspectos de que gostes Quais? _____

26. Habitualmente, utilizas a biblioteca da tua escola? Sim Não Porquê?

27. Gostas de ler? Sim Não
Se respondeste sim, indica, em média, quanto tempo dedicas à leitura _____

28. Que tipo de leitura preferes? _____

29. Costumas comprar livros? Sim Não Porquê? _____

30. Os teus pais costumam comprar-te livros? Sim Não Raras vezes

31. Que tipo de livros tens em casa? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa).

	Nenhum	Alguns (até 10)	Muitos (+ de 10)	
— Policiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
— Livros de Aventuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
— Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
— Romances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
— Livros de Divulgação Científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
— Livros de Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
— Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Quais? _____

32. Costumas ir ao cinema? Sim Não
Se respondeste sim, indica, em média, quantas vezes por mês? _____

33. Costumas ouvir música? Sim Não

34. Costumas ver televisão? Sim Não

Se respondeste sim, indica, em média, quanto tempo dedicas diariamente a ver televisão.

35. Que tipo de programas de televisão gostas mais de ver? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa).

— Telejornal

— Telenovela

- Desporto
 - Filmes
 - Programas de Divulgação Científica
 - Desenhos Animados
 - Outros Quais? _____
-

36. Em tua casa costuma comprar-se o jornal? Sim Não

36.1. Se respondeste sim, indica se costumás lê-lo: Sim Não

36.2. Se respondeste sim, indica qual ou quais os assuntos que mais te interessam. _____

37. Como gostas de preencher os teus tempos livres? (Podes assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa)

- Jogando
 - Lendo
 - Conversando
 - Vendo televisão
 - Convivendo com os amigos
 - Outros Quais? _____
-

38. Costumas fazer tarefas domésticas (como por exemplo lavar a loiça, fazer a cama, fazer recados, tratar dos animais, fazer trabalhos agrícolas, atender clientes no comércio, etc.)?

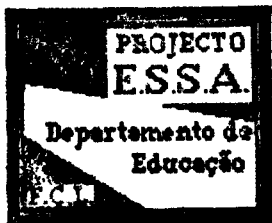
Sim Não

Se respondeste sim, indica que tarefas costumás fazer.

39. Os teus amigos são:

- Companheiros da tua escola e da tua aldeia
 - Companheiros da tua escola mas de outras aldeias
 - Companheiros de outras escolas e outras aldeias
 - Outros Quais? _____
-

40. Que profissão gostarias de ter no futuro? _____



Questionário aos Pais*

I - Aspectos relativos aos Pais

1. Nome:

Pai _____

Mãe _____, do

Aluno n° _____

2. Agregado familiar do aluno:

(Preencha o quadro utilizando o grau de parentesco em relação ao aluno para indicar as pessoas que vivem na mesma casa).

Grau de parentesco em relação ao aluno (Pai, Mãe, Irmão, Irmã, Avô, Avó, Outros).						
Idade						

3. Habilitação Académica dos Pais:

	Pai	Mãe
— Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Sabe ler e escrever mas não terminou o Ensino Primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com o Ensino Primário completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com o Ciclo Preparatório incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com o Ciclo Preparatório completo (6º ano do Ciclo Preparatório Unificado ou equivalente - 2º ano antigo do Liceu ou Escola Técnica)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com um Curso Médio feito após o Ensino Preparatório ou equivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com o Curso Geral do Ensino Secundário incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*) Agradecia que preenchesse o questionário utilizando um X para assinalar o que achar correcto e que escrevesse a resposta sempre que for pedida.

— Com o Curso Geral do Ensino Secundário completo
(9º ano do Curso Unificado ou equivalente - 5º ano antigo
do Liceu ou Escola Técnica).

4. Profissão:

Pai _____

Mãe _____

5. Local de trabalho:

Pai _____

Mãe _____

6. Quanto ao tipo de trabalho, ele é:

	Pai	Mãe
— Manual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Não Manual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Especializado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Não Especializado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Supervisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Não Supervisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. No que diz respeito ao trabalho, ele é:

	Pai	Mãe
— Por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Por conta de outrem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.1. Se trabalha por conta própria, fá-lo:

	Pai	Mãe
— Sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com a ajuda da esposa e/ou marido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com a ajuda de outros membros da família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com empregados a quem paga ordenado	<input type="checkbox"/> N° ____	<input type="checkbox"/> N° ____

7.2. Se trabalha por conta de outrém, a empresa onde trabalha tem:

	Pai	Mãe
— De 1 a 5 empregados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— De 5 a 10 empregados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Mais de 10 empregados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Como preenche o seu tempo livre? (Pode assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa).

	Pai	Mãe
— Lendo Livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Lendo Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Ouvindo Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Vendo Televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Indo ao Cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Indo ao café	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Conversando com os amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Outras Formas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Quais?

Pai _____

Mãe _____

8.1. Das alternativas que escolheu, qual a que prefere?

Pai _____

Mãe _____

8.2. Se preenche o tempo livre lendo livros, indique qual o tipo de livros que prefere:

	Pai	Mãe
— Livros de Aventuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Romances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Livros Policiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Livros de Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Livros Científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Livros sobre Política
- Outros Quais?

Pai _____

Mãe _____

8.3. Se preenche o tempo lendo jornais, indique qual ou quais:

Pai _____

Mãe _____

8.4. Se preenche o tempo livre vendo televisão, indique qual ou quais os programas que
prefere:

- | | Pai | Mãe |
|--------------------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| — Telejornal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Telenovela | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Desporto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Programas de Divulgação Científica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Filmes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Outros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Quais? |

Pai _____

Mãe _____

9. Dos tipos de Organizações ou Associações que se seguem, em qual ou quais participa ou já
participou?

- | | Pai | Mãe |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| — Desportiva | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Recreativa/Cultural | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Cooperativa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Política | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Sindical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Religiosa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | |
|---------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| — Excursionista | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Beneficência | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Associação de Pais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Associação de Moradores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Associação de Festas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Outras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Quais? |

Pai _____

Mãe _____

9.1. No caso de ter respondido afirmativamente na questão anterior, indique qual o grau de participação que tem ou teve na(s) Organização(ões)/Associação(ções) em que participa ou participou:

- | | Pai | Mãe |
|--|--------------------------|--------------------------|
| — Apenas participa ou participou nas reuniões | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Colabora ou colaborou activamente nas actividades promovidas pela Organização/Associação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9.2. Dos tipos de acções que se seguem, em qual ou quais já participou?

- | | Pai | Mãe |
|----------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| — Peditórios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Debates | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Quermesses | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Assembleias de Freguesia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Assembleias Municipais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Outras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Quais? |

Pai _____

Mãe _____

II - Aspectos relativos aos Filho(s)/Filha(s)

1. O seu filho(a) estuda sozinho(a) _____ Porquê? _____

2. Em casa, qual a divisão onde o seu filho(a) estuda habitualmente? _____

2.1. Essa divisão tem:

- | | | |
|----------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| — Luz eléctrica? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| — Uma mesa para poder trabalhar? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| — Uma estante para os livros? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| — Silêncio? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |

2.2. Essa divisão está aquecida no Inverno? Sim Não Porquê? _____

2.3. Quando o seu filho estuda na divisão que assinalou, mais alguém ocupa essa divisão?

Sim Não . Se respondeu sim, indique quem _____
_____, e que tarefa(s) aí executa

3. Como gosta que o seu filho(a) preencha o tempo livre?

- | | Pai | Mãe |
|-----------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| — Lendo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Vendo Televisão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Indo ao Cinema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Conversando com os amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Outras formas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Quais? |

Pai _____

Mãe _____

4. Porque prefere que o seu filho(a) preencha o tempo livre da forma que assinalou?

Pai _____

Mãe _____

5. Costuma preencher o tempo extra-escolar do seu filho(a) com tarefas domésticas (como por exemplo lavar a loiça, fazer a cama, fazer recados, tratar dos animais, fazer trabalhos agrícolas, atender clientes no comércio, etc.)?

Pai: Sim Não Porquê? _____

Mãe: Sim Não Porquê? _____

Se respondeu sim, indique que tarefas o seu filho(a) costuma fazer.

Pai: _____

Mãe: _____

6. O seu filho(a) está a frequentar a Escola Preparatória porque:

	Pai	Mãe
— Deve cumprir a escolaridade obrigatória	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Pretende que ele/ela continue os estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com a frequência da escola pode conseguir uma melhor profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 6.1. Acha que ele/ela vai ter sucesso?

Pai: Sim Não Porquê? _____

Mãe: Sim Não Porquê? _____

- 6.2. Se para ter sucesso na escola o seu filho(a) necessitar de apoio extra-escolar, está disposto a proporcionar-lho (por meio de explicações, por exemplo)?

Pai: Sim Não Porquê? _____

Mãe: Sim Não Porquê? _____

7. Gostava que o seu filho(a), no futuro, tivesse a mesma profissão que o Senhor(a)?

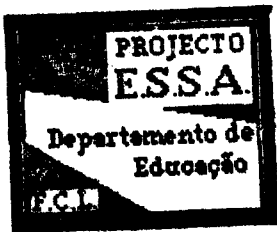
Pai: Sim Não Porquê? _____

Mãe: Sim Não Porquê? _____

No caso de ter respondido não, indique qual a profissão que gostaria que o seu filho(a) tivesse.

Pai _____

Mãe _____



Questionário aos Pais*

I - Aspectos relativos aos Pais

1. Nome:

Pai _____

Mãe _____, do

Aluno nº _____

2. Agregado familiar do aluno:

(Preencha o quadro utilizando o grau de parentesco em relação ao aluno para indicar as pessoas que vivem na mesma casa).

Grau de parentesco em relação ao aluno (Pai, Mãe, Irmão, Irmã, Avô, Avó, Outros).						
Idade						

3. Habilitação Académica dos Pais:

	Pai	Mãe
— Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Sabe ler e escrever mas não terminou o Ensino Primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com o Ensino Primário completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com o Ciclo Preparatório incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com o Ciclo Preparatório completo (6º ano do Ciclo Preparatório Unificado ou equivalente - 2º ano antigo do Liceu ou Escola Técnica)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com um Curso Médio feito após o Ensino Preparatório ou equivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com o Curso Geral do Ensino Secundário incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*) Agradecia que preenchesse o questionário utilizando um X para assinalar o que achar correcto e que escrevesse a resposta sempre que for pedida.

— Com o Curso Geral do Ensino Secundário completo
(9º ano do Curso Unificado ou equivalente - 5º ano antigo
do Liceu ou Escola Técnica).

4. Profissão:

Pai _____

Mãe _____

5. Local de trabalho:

Pai _____

Mãe _____

6. Quanto ao tipo de trabalho, ele é:

	Pai	Mãe
— Manual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Não Manual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Especializado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Não Especializado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Supervisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Não Supervisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. No que diz respeito ao trabalho, ele é:

	Pai	Mãe
— Por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Por conta de outrém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.1. Se trabalha por conta própria, fá-lo:

	Pai	Mãe
— Sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com a ajuda da esposa e/ou marido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com a ajuda de outros membros da família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com empregados a quem paga ordenado	<input type="checkbox"/> N° ____	<input type="checkbox"/> N° ____

7.2. Se trabalha por conta de outrém, a empresa onde trabalha tem:

	Pai	Mãe
— De 1 a 5 empregados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— De 5 a 10 empregados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Mais de 10 empregados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Como preenche o seu tempo livre? (Pode assinalar, se for o caso, mais do que uma alternativa).

	Pai	Mãe
— Lendo Livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Lendo Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Ouvindo Rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Vendo Televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Indo ao Cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Indo ao café	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Conversando com os amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Outras Formas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Quais?

Pai _____

Mãe _____

8.1. Das alternativas que escolheu, qual a que prefere?

Pai _____

Mãe _____

8.2. Se preenche o tempo livre lendo livros, indique qual o tipo de livros que prefere:

	Pai	Mãe
— Livros de Aventuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Romances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Livros Policiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Livros de Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Livros Científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Livros sobre Política
- Outros Quais?

Pai _____

Mãe _____

8.3. Se preenche o tempo lendo jornais, indique qual ou quais:

Pai _____

Mãe _____

8.4. Se preenche o tempo livre vendo televisão, indique qual ou quais os programas que
prefere:

- | | Pai | Mãe |
|--------------------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| — Telejornal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Telenovela | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Desporto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Programas de Divulgação Científica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Filmes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Outros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Quais? |

Pai _____

Mãe _____

9. Dos tipos de Organizações ou Associações que se seguem, em qual ou quais participa ou já
participou?

- | | Pai | Mãe |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| — Desportiva | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Recreativa/Cultural | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Cooperativa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Política | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Sindical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Religiosa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | |
|---------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| — Excursionista | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Beneficência | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Associação de Pais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Associação de Moradores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Associação de Festas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Outras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Quais? |

Pai _____

Mãe _____

9.1. No caso de ter respondido afirmativamente na questão anterior, indique qual o grau de participação que tem ou teve na(s) Organização(ões)/Associação(ções) em que participa ou participou:

- | | Pai | Mãe |
|--|--------------------------|--------------------------|
| — Apenas participa ou participou nas reuniões | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Colabora ou colaborou activamente nas actividades promovidas pela Organização/Associação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9.2. Dos tipos de acções que se seguem, em qual ou quais já participou?

- | | Pai | Mãe |
|----------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| — Peditórios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Debates | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Quermesses | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Assembleias de Freguesia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Assembleias Municipais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Outras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Quais? |

Pai _____

Mãe _____

II - Aspectos relativos aos Filho(s)/Filha(s)

1. O seu filho(a) estuda sozinho(a) _____ Porquê? _____

2. Em casa, qual a divisão onde o seu filho(a) estuda habitualmente? _____

2.1. Essa divisão tem:

- | | | |
|----------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| — Luz eléctrica? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| — Uma mesa para poder trabalhar? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| — Uma estante para os livros? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| — Silêncio? | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |

2.2. Essa divisão está aquecida no Inverno? Sim Não Porquê? _____

2.3. Quando o seu filho estuda na divisão que assinalou, mais alguém ocupa essa divisão?

Sim Não . Se respondeu sim, indique quem _____

_____ e que tarefa(s) aí executa

3. Como gosta que o seu filho(a) preencha o tempo livre?

- | | Pai | Mãe |
|-----------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| — Lendo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Vendo Televisão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Indo ao Cinema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Conversando com os amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| — Outras formas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Quais? |

Pai _____

Mãe _____

4. Porque prefere que o seu filho(a) preencha o tempo livre da forma que assinalou?

Pai _____

Mãe _____

5. Costuma preencher o tempo extra-escolar do seu filho(a) com tarefas domésticas (como por exemplo fazer a cama, lavar a loiça, fazer recados, tratar dos animais, fazer trabalhos agrícolas, atender clientes no comércio, etc.)?

Pai: Sim Não Porquê? _____

Mãe: Sim Não Porquê? _____

Se respondeu sim, indique que tarefas o seu filho(a) costuma fazer.

Pai: _____

Mãe: _____

6. O seu filho(a) está a frequentar a Escola Preparatória porque:

	Pai	Mãe
— Deve cumprir a escolaridade obrigatória	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Pretende que ele/ela continue os estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
— Com a frequência da escola pode conseguir uma melhor profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 6.1. Acha que ele/ela vai ter sucesso?

Pai: Sim Não Porquê? _____

Mãe: Sim Não Porquê? _____

6.2. Se para ter sucesso na escola o seu filho(a) necessitar de apoio extra-escolar, está disposto a proporcionar-lho (por meio de explicações, por exemplo)?

Pai: Sim Não Porquê? _____

Mãe: Sim Não Porquê? _____

7. Acha que é bom para o seu filho(a) deslocar-se diariamente à cidade para ter aulas?

Pai: Sim Não Porquê? _____

Mãe: Sim Não Porquê? _____

8. Se fosse possível colocava o seu filho(a) a residir em Bragança durante o tempo de aulas?

Pai: Sim Não Porquê? _____

Mãe: Sim Não Porquê? _____

9. Prefere que o seu filho(a) tenha, apenas, amigos da mesma aldeia e que utilizem o mesmo transporte ou prefere que ele/ela tenha, também, outros amigos lá da escola?

Pai: Sim Não Porquê? _____

Mãe: Sim Não Porquê? _____

10. Gostava que o seu filho(a), no futuro, tivesse a mesma profissão que o Senhor(a)?

Pai: Sim Não Porquê? _____

Mãe: Sim Não Porquê? _____

No caso de ter respondido não, indique qual a profissão que gostaria que o seu filho(a) tivesse.

Pai _____

Mãe _____

ANEXO III-E

Factor Analysis for Estat. Tese:X₁ X₁₂

Summary Information

Factor Procedure	Principal Component Analysis
Extraction Rule	75% Variance Rule
Transformation Method	Orthotran/Varimax
Number of Factors	5

Note: 3 cases deleted with missing values.

ANEXO III-E1

Correlation matrix

	P.P.	P.M.	H.A.P.	H.A.M.	Agen.De	Agen.De	L.L/J.P.	L.L/J.M.
P.P.	1							
P.M.	.856	1						
H.A.P.	.157	.12	1					
H.A.M.	.211	.217	.624	1				
Agen.Des	.12	.089	-.12	-.146	1			
Agen.Des	.067	.035	-.059	-.121	.402	1		
L.L/J.P.	.228	.232	.223	.274	.203	4.547E-3	1	
L.L/J.M.	.051	.159	.131	.286	.098	.271	.233	1
Esp.Ped.A.	.124	.029	.192	.201	-.162	-.041	.274	.082
Esp.Ped.B.	.049	4.189E-3	.255	.271	-.124	-.161	.16	-.114
Esp.Ped.C.	.177	.14	.259	.325	.233	.187	.634	.311
Esp.Ped.D.	.071	.029	.322	.265	.084	.046	.118	.222

Correlation matrix

	Esp.Ped.A	Esp.Ped.B	Esp.Ped.C	Esp.Ped.D.
Esp.Ped.A.	1			
Esp.Ped.B.	.471	1		
Esp.Ped.C.	.267	.258	1	
Esp.Ped.D.	-.012	-.061	.185	1

Partials in off-diagonals and Squared Multiple R in diagonal

	P.P.	P.M.	H.A.P.	H.A.M.	Agen.De	Agen.De	L.L/J.P.	L.L/J.M.
P.P.	.766							
P.M.	.86	.765						
H.A.P.	.044	-.039	.441					
H.A.M.	.038	.048	.512	.503				
Agen.Des	.086	-.039	-.087	-.116	.293			
Agen.Des	.088	-.067	.068	-.148	.345	.289		
L.L/J.P.	-.037	.115	.057	.017	.181	-.206	.473	
L.L/J.M.	-.255	.252	-.086	.255	-.027	.261	.038	.319
Esp.Ped.A.	.205	-.188	.015	-.038	-.213	.055	.188	.133
Esp.Ped.B.	-.058	.034	.096	.142	.022	-.11	-.099	-.218
Esp.Ped.C.	.071	-.09	9.426E-3	.113	.111	.185	.543	.155
Esp.Ped.D.	.093	-.111	.233	.068	.089	-.051	-.033	.144

Partials in off-diagonals and Squared Multiple R in diagonal

	Esp.Ped.A	Esp.Ped.B	Esp.Ped.C	Esp.Ped.D.
Esp.Ped.A.	.332			
Esp.Ped.B.	.414	.351		
Esp.Ped.C.	.019	.215	.519	
Esp.Ped.D.	-.043	-.124	.073	.183

ANEXO III-E2

Measures of Variable Sampling Adequacy

Total matrix sampling adequacy: .602

P.P.	.513
P.M.	.506
H.A.P.	.69
H.A.M.	.704
Agen.Des.P.	.6
Agen.Des.M.	.503
L.L/J.P.	.659
L.L/J.M.	.53
Esp.Ped.A.	.584
Esp.Ped.B.	.604
Esp.Ped.C.	.689
Esp.Ped.D.	.683

Bartlett Test of Sphericity- DF: 77 Chi Square: 333.268 P: 1.0000E-4

Eigenvalues and Proportion of Original Variance

	Magnitude	Variance Prop.
Value 1	3.031	.253
Value 2	1.934	.161
Value 3	1.565	.13
Value 4	1.35	.112
Value 5	.882	.073
Value 6	.836	.07

Eigenvectors

	Vector 1	Vector 2	Vector 3	Vector 4	Vector 5	Vector 6
P.P.	-.311	-.236	.574	-.014	.011	-.115
P.M.	-.296	-.26	.58	.039	.079	.038
H.A.P.	-.352	.243	-.071	.348	-.102	-.301
H.A.M.	-.397	.224	-.027	.326	.054	-.02
Agen.Des.P.	-.063	-.491	-.184	-.205	-.38	-.295
Agen.Des.M.	-.047	-.453	-.257	-.104	.386	-.497
L.L/J.P.	-.385	-.079	-.136	-.272	-.311	.459
L.L/J.M.	-.246	-.226	-.277	.205	.597	.347
Esp.Ped.A.	-.254	.298	-.039	-.398	.363	-.126
Esp.Ped.B.	-.219	.403	3.128E-3	-.375	-.013	-.377
Esp.Ped.C.	-.405	-.095	-.282	-.255	-.166	.18
Esp.Ped.D.	-.205	-.057	-.229	.488	-.273	-.198

Unrotated Factor Matrix

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
P.P.	.542	.328	.718	-.016	.01
P.M.	.516	.361	.726	.045	.074
H.A.P.	.613	-.338	-.089	.404	-.096
H.A.M.	.692	-.311	-.034	.378	.051
Agen.Des.P.	.11	.683	-.23	-.239	-.357
Agen.Des.M.	.082	.63	-.321	-.12	.362
L.L/J.P.	.671	.11	-.17	-.316	-.292
L.L/J.M.	.428	.314	-.347	.239	.561
Esp.Ped.A.	.443	-.415	-.048	-.462	.341
Esp.Ped.B.	.381	-.561	3.914E-3	-.436	-.013
Esp.Ped.C.	.706	.132	-.353	-.297	-.156
Esp.Ped.D.	.356	.079	-.287	.566	-.256

Communality Summary

	SMC	Final Estimate
P.P.	.766	.916
P.M.	.765	.931
H.A.P.	.441	.671
H.A.M.	.503	.722
Agen.Des.P.	.293	.716
Agen.Des.M.	.289	.652
L.L/J.P.	.473	.676
L.L/J.M.	.319	.773
Esp.Ped.A.	.332	.7
Esp.Ped.B.	.351	.65
Esp.Ped.C.	.519	.752
Esp.Ped.D.	.183	.602

ANEXO III-E3

Orthogonal Transformation Solution-Varimax

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
P.P.	.037	.126	.945	.077	3.250E-3
P.M.	-7.347E-3	.064	.957	.081	.064
H.A.P.	.191	.042	.081	.79	-.042
H.A.M.	.273	-7.753E-4	.182	.781	.073
Agen.Des.P.	-.343	.721	.06	-.213	.17
Agen.Des.M.	-.143	.27	.013	-.218	.715
L.L/J.P.	.304	.705	.17	.239	.02
L.L/J.M.	.049	.036	.057	.314	.817
Esp.Ped.A.	.824	.049	.041	.049	.119
Esp.Ped.B.	.748	.125	-.021	.115	-.247
Esp.Ped.C.	.343	.712	.053	.283	.212
Esp.Ped.D.	-.316	.194	-.067	.673	.084

Primary Intercorrelations-Orthotran/Varimax

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Factor 1	1				
Factor 2	.048	1			
Factor 3	.052	.243	1		
Factor 4	.403	.214	.166	1	
Factor 5	-.163	.397	.137	.068	1

Variable Complexity-Orthotran/Varimax

	Orthogonal	Oblique
P.P.	1.052	1.009
P.M.	1.033	1.008
H.A.P.	1.151	1.017
H.A.M.	1.38	1.175
Agen.Des.P.	1.783	1.533
Agen.Des.M.	1.582	1.372
L.L/J.P.	1.759	1.382
L.L/J.M.	1.314	1.338
Esp.Ped.A.	1.061	1.164
Esp.Ped.B.	1.332	1.293
Esp.Ped.C.	2.024	1.571
Esp.Ped.D.	1.673	1.823
Average	1.429	1.307

Proportionate Variance Contributions

	Orthogonal	Oblique		
	Direct	Direct	Joint	Total
Factor 1	.206	.212	8.932E-3	.221
Factor 2	.191	.193	.022	.215
Factor 3	.216	.211	-2.9275E-4	.21
Factor 4	.233	.239	-.04	.199
Factor 5	.154	.155	1.5190E-5	.155

Factor Score Weights for Orthogonal Transformation Solution-Varimax

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
P.P.	-.02	-.014	.516	-.043	-.049
P.M.	-.036	-.071	.529	-.034	.013
H.A.P.	-.023	-.032	-.022	.41	-.078
H.A.M.	.048	-.111	.036	.378	.043
Agen.Des.P.	-.23	.518	-.019	-.122	-.073
Agen.Des.M.	.013	.035	-.015	-.165	.545
L.L/J.P.	.084	.446	7.862E-5	.028	-.147
L.L/J.M.	.08	-.217	-.013	.108	.683
Esp.Ped.A.	.525	-.081	-4.714E-3	-.125	.193
Esp.Ped.B.	.411	.079	-.044	-.05	-.157
Esp.Ped.C.	.128	.406	-.075	.042	.022
Esp.Ped.D.	-.32	.116	-.105	.423	-.063

ANEXO III-F

Stepwise Regression Y₁:A.C.A. 5 X variables

F to Enter	3
F to Remove	3
Number of Steps	2
Variables Entered	2
Variables Forced	0 0

Residual Information Table

SS[e(i)-e(i-1)]e ≠ 0:		e < 0:		DW test:
24347.865	34	48	1.508	

Fitted : Column 26 Predicted : Column 27

Note: 3 cases deleted with missing values.

Stepwise Regression Y₁:A.C.A. 5 X variables

STEP NO. 1 VARIABLE ENTERED: ~~X~~: GrauAcad.5

R:	R-squared:	Adj. R-squared:	Std. Error:
.24	.058	.046	14.608

Analysis of Variance Table

Source	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
REGRESSION	1	1047.409	1047.409	4.908
RESIDUAL	80	17071.079	213.388	
TOTAL	81	18118.488		

STEP NO. 1 Stepwise Regression Y₁:A.C.A. 5 X variables

Variables in Equation

Parameter:	Value:	Std. Err.:	Std. Value:	F to Remove:
INTERCEPT	52.454			
GrauAcad.5	3.189	1.439	.24	4.908

Variables Not in Equation

Parameter:	Par. Corr:	F to Enter:
Esp.Pedag.Fam	.5233	4.515
Env.Cut./soc.p	-.032	.08
N velProf.Pais	.5154	1.919
Envol.Soc./cult	.226	4.253

Stepwise Regression Y₁:A.C.A. 5 X variables

(Last Step) STEP NO. 2 VARIABLE ENTERED: Esp.Pedag.Fam.5

R:	R-squared:	Adj. R-squared:	Std. Error:
.33	.109	.086	14.297

Analysis of Variance Table

Source	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
REGRESSION	2	1970.325	985.162	4.82
RESIDUAL	79	16148.163	204.407	
TOTAL	81	18118.488		

STEP NO. 2 Stepwise Regression Y₁:A.C.A. 5 X variables

Variables in Equation

Parameter:	Value:	Std. Err.:	Std. Value:	F to Remove:
INTERCEPT	52.392			
Esp.Pedag.Fam.5	5.328	1.566	.247	4.515
GrauAcad.5	4.512	1.54	.34	8.581

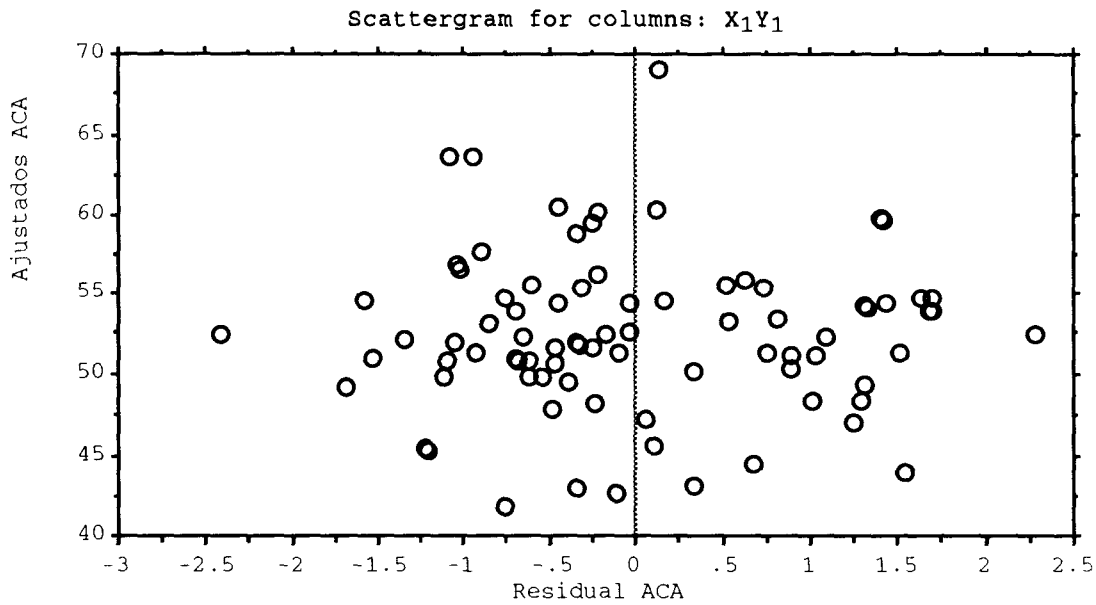
Variables Not in Equation

Parameter:	Par. Corr:	F to Enter:
Env.Cut./soc.p	-7.160E-3	3.999E-3
N velProf.Pais	5.171	2.351
Envol.Soc./cult.	1.189	2.9

ANEXO III-F1

VARIABLE	COEFFICIENT	STD ERROR	STD COEF	TOLERANCE	T	P(2 TAIL)
CONSTANT	52.393	1.579	0.000	.	33.174	0.000
GRAU ACAD.	4.512	1.540	0.340	0.837	2.929	0.004
ES.PED.FAM.	3.328	1.566	0.247	0.837	2.125	0.037

ANEXO III-F2



ANEXO III-G

Stepwise Regression Y₁:A.C.U. 5 X variables

F to Enter	3
F to Remove	3
Number of Steps	2
Variables Entered	2
Variables Forced	0 0

Residual Information Table

SS[e(i)-e(i-1)]e ≠ 0:	e < 0:	DW test:
33572.901	36	46
		1.651

Std. Residual : Column 28 Fitted : Column 29

Stepwise Regression Y₁:A.C.U. 5 X variables

STEP NO. 1 VARIABLE ENTERED: ~~X~~: N velProf.Pais5

R:	R-squared:	Adj. R-squared:	Std. Error:
.24	.058	.046	16.481

Analysis of Variance Table

Source	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
REGRESSION	1	1325.978	1325.978	4.882
RESIDUAL	80	21728.717	271.609	
TOTAL	81	23054.695		

STEP NO. 1 Stepwise Regression Y₁:A.C.U. 5 X variables

Variables in Equation

Parameter:	Value:	Std. Err.:	Std. Value:	F to Remove:
INTERCEPT	27.866			
N velProf.Pais	53.904	1.767	.24	4.882

Variables Not in Equation

Parameter:	Par. Corr:	F to Enter:
Esp.Pedag.Fam.	5.052	.217
Env.Cut./soc.p	.013	.013
GrauAcad.5	8.634E-3	5.890E-3
Envol.Soc./cult	t.254	5.429

Stepwise Regression Y₁:A.C.U. 5 X variables

(Last Step) STEP NO. 2 VARIABLE ENTERED: ~~X~~: Envol.Soc./cult.m e5

R:	R-squared:	Adj. R-squared:	Std. Error:
.344	.118	.096	16.042

Analysis of Variance Table

Source	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
REGRESSION	2	2723.251	1361.625	5.291
RESIDUAL	79	20331.445	257.36	
TOTAL	81	23054.695		

STEP NO. 2 Stepwise Regression Y₁:A.C.U. 5 X variables

Variables in Equation

Parameter:	Value:	Std. Err.:	Std. Value:	F to Remove:
INTERCEPT	27.822			
N velProf.Pais	54.096	1.722	.252	5.658
Envol.Soc./cult	3.701	1.589	.246	5.429

Variables Not in Equation

Parameter:	Par. Corr:	F to Enter:
Esp.Pedag.Fam.	58.473E-4	5.5995E-5
Env.Cut./soc.p	.126	1.251
GrauAcad.5	.027	.055

ANEXO III-G1

VARIABLE	COEFFICIENT	STD ERROR	STD COEF	TOLERANCE	T	P(2 TAIL)
CONSTANT	27.822	1.772	0.000	.	15.702	0.000
NÍ.PROF.PAIS	4.097	1.722	0.252	0.998	2.379	0.020
EN.SO/CU.MÃES	3.702	1.588	0.246	0.998	2.330	0.022

ANEXO III-G2

