

Teorias de instrução na família e aproveitamento escolar

Isabel Neves e Ana Maria Morais

Resumo: Neste artigo descreve-se um estudo qualitativo sobre práticas pedagógicas familiares. Pretende-se caracterizar o código pedagógico subjacente a essas práticas e apreciar em que medida elas estão associadas a diferentes grupos sociais. Pretende-se ainda relacionar a prática pedagógica da família com o aproveitamento dos alunos. A análise da prática pedagógica familiar baseou-se num modelo derivado da teoria de Bernstein, que fornece indicadores quanto ao universo discursivo da família e quanto à forma como os conhecimentos e valores são transmitidos. O estudo foca-se em cinco famílias, seleccionadas de uma amostra socialmente heterogénea (classe social, raça, sexo) de 80 alunos de uma escola preparatória localizada na área suburbana de Lisboa. O principal critério usado na sua selecção foi o aproveitamento discrepante revelado pelos filhos em relação à média dos respectivos grupos sociais. Foi possível, com este estudo, encontrar um padrão de relação entre diferentes modalidades de código pedagógico (teorias de instrução) e o grupo social das famílias estudadas. Contudo, existem variações, mais ou menos acentuadas, que parecem estar relacionadas com as discrepâncias encontradas no aproveitamento diferencial dos filhos. A delicadeza das análises desenvolvidas possibilitaram, assim, a emergência de relações que, através de uma abordagem quantitativa, não seriam desvendadas.

1. Introdução

O presente trabalho foi realizado no âmbito de um projecto de investigação (Projecto ESSA — Estudos Sociológicos da Sala de Aula). Este projecto, que inclui estudos quantitativos e qualitativos sobre os processos que ocorrem ao micro-nível das duas agências principais de socialização (família e escola), tem como principal finalidade sugerir, através de aproximações e reformulações sucessivas, prática(s) pedagógica(s) que

permita(m) melhorar o aproveitamento das crianças socialmente mais desfavorecidas (classe social, raça, sexo).

Enquanto parte do referido projecto, este estudo incide nas relações que caracterizam o contexto de socialização familiar, relações que são analisadas dentro de um quadro teórico que permite estabelecer paralelismos entre os processos pedagógicos que ocorrem na família e na escola. Tendo, fundamentalmente, como suporte conceptual a teoria do discurso pedagógico de Bernstein (Bernstein, 1990; Domingos *et al*, 1986), a análise foca-se nas características que definem a modalidade de código pedagógico, considerado como uma realização específica da orientação de codificação da família nos contextos instrucional e regulador.

Se bem que existam alguns trabalhos, baseados na teoria de Bernstein¹, sobre o processo de socialização familiar, eles referem-se principalmente à fase sociolinguística de desenvolvimento daquela teoria. Dirigindo a sua atenção para a orientação de codificação e para a modalidade de controlo que caracteriza a forma de comunicação entre mães e filhos(as) no contexto regulador, esses trabalhos procuram explorar a relação entre classe social e códigos sociolinguísticos.

Na investigação realizada, a análise da família considera não só as características do contexto regulador mas também as características do contexto instrucional, contemplando, quer a dimensão interacional, quer a dimensão organizacional do código pedagógico familiar. Pretendemos, por um lado, desenvolver uma análise mais subtil e aprofundada do contexto de socialização familiar e, por outro lado, alcançar uma maior compreensão da relação frequentemente enunciada entre a origem social dos alunos e o seu aproveitamento escolar. Contudo, o aspecto central e inovador deste estudo é a análise da teoria de instrução da família considerada num sentido amplo, isto é, a análise da prática pedagógica específica da família.

O estudo apresentado neste artigo consiste num trabalho empírico, de natureza qualitativa, efectuado com famílias de diferente classe social (entendida como um conceito nominal) e raça. Na sua descrição, começaremos por apresentar, em linhas gerais, o modelo teórico que presidiu à construção do instrumento e parâmetros de análise do código pedagógico familiar; segue-se uma referência à amostra e à metodologia utilizada. Na análise dos dados, e a título ilustrativo, apresentam-se alguns dos exemplos que permitiram fundamentar a caracterização da modalidade de código pedagógico familiar nas suas várias componentes. Com o objectivo de inserir o estudo no contexto mais amplo da relação família-escola (permitindo uma compreensão mais aprofundada dos resultados por ela sugeridos), far-se-á também uma análise da influência mútua das moda-

lidades de código familiar e escolar no aproveitamento dos alunos². Essa análise baseia-se no contexto escolar da disciplina de ciências. Finalmente, na discussão e conclusões, serão sintetizados os resultados mais relevantes das relações encontradas.

2. Enquadramento teórico

2.1. O código pedagógico no contexto familiar

Qualquer modalidade de código pedagógico traduz, de acordo com a tese defendida por Bernstein, uma realização das relações de poder e de controlo em contextos específicos de transmissão-aquisição, de entre os quais são cruciais os contextos instrucional e regulador. Na escola, as modalidades de código pedagógico correspondem a diferentes realizações contextuais do código elaborado em que a escola está instituída. Entendidas como formas de transmissão-aquisição que veiculam determinados princípios de poder e de controlo, as modalidades de código pedagógico são diferenciadas em função dos valores de classificação e de enquadramento, conceitos que permitem analisar as componentes de poder (classificação) e de controlo (enquadramento) presentes numa dada relação pedagógica.

De acordo com esta conceptualização, Bernstein estabelece a especificação dos códigos, no contexto escolar, através da seguinte fórmula:

$$\frac{O^E}{C_{ie} \pm E_{ie}}$$

Nesta fórmula, O^E representa a orientação de codificação elaborada da escola (isto é, uma orientação para significados universalistas, independentes do contexto), enquanto C e E correspondem respectivamente aos princípios de classificação e de enquadramento, cujos valores fortes ou fracos (\pm) representam variações nas mensagens de poder e de controlo ao nível do contexto pedagógico; i e e referem-se respectivamente a relações *internas* (isto é, relações dentro do contexto escolar — por exemplo, na sala de aula) e a relações *externas* (isto é, relações entre o contexto escolar e outros contextos — por exemplo, a família).

Se considerarmos ainda que o discurso pedagógico diz respeito a um conjunto de conhecimentos (discurso instrucional) e de normas de conduta social (discurso regulador) e que a sua transmissão-aquisição é regulada por regras discursivas de selecção, sequência, ritmagem e critérios

de avaliação (prática instrucional) e por regras hierárquicas (prática reguladora) que variam em função do controlo que o transmissor e o aquisidor têm na relação pedagógica, é possível conceber uma variedade de modalidades de prática pedagógica, que representam realizações específicas do código elaborado da escola. De acordo com a fórmula anteriormente referida, essa variedade é traduzida por diferentes valores de classificação e de enquadramento, considerados em função das relações entre categorias de sujeitos, discursos e espaços.

Ao utilizar, na análise do contexto de socialização familiar, parâmetros retirados do quadro conceptual que tem sido desenvolvido na análise do contexto de socialização escolar, partimos de um modelo, segundo o qual o processo de socialização na família é perspectivado como uma modalidade específica de código pedagógico. No entanto, dado que o código culturalmente adquirido na família pode traduzir uma orientação restrita ou elaborada, as modalidades de código pedagógico familiar correspondem a processos cuja diferenciação se manifesta não só ao nível da forma específica de realização contextual dos significados, como também ao nível da natureza particularista ou universalista dos significados. Assim, a especificação dos códigos, no contexto familiar, deverá ser estabelecida através da fórmula

$$\frac{O^{E/R}}{C_{ie}^{\pm} \quad E_{ie}^{\pm}}$$

em que O^{ER} representa a orientação de codificação *elaborada* ou *restrita* da família.

2.2. Introdução ao modelo teórico

De forma a elaborar um instrumento que permitisse derivar os parâmetros de análise do código pedagógico familiar dentro do quadro teórico pretendido, desenvolvemos um modelo em que estão contempladas as duas dimensões do código — a orientação de codificação e a realização dos significados no contexto das relações sociais que definem a prática pedagógica familiar. O desenvolvimento daquele modelo é objecto de outro artigo (Morais e Neves, 1993 b) no qual se apresentam, de uma forma pormenorizada, os pressupostos teóricos que presidiram à sua construção e se discriminam os objectivos e parâmetros de análise que consubstanciam a sua aplicação à análise da família. Por razões de espaço, limitar-nos-emos a apresentar, neste artigo, o esquema que traduz as

relações concebidas pelo modelo (figura 1) e a fazer algumas breves referências ao seu significado no âmbito do estudo realizado.

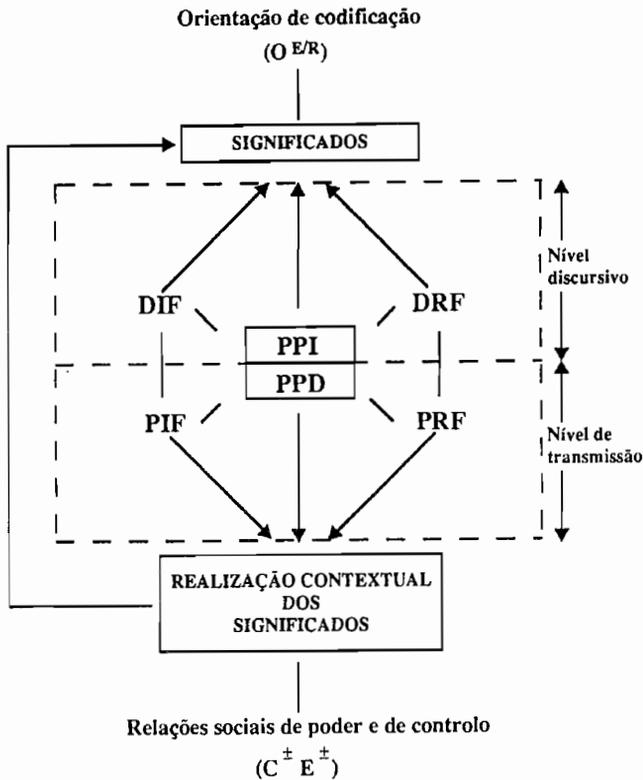


Figura 1: Modelo teórico do código de transmissão educacional no contexto familiar.

De acordo com o modelo esquematizado na figura, o código pedagógico familiar é analisado a dois níveis que, embora intimamente interligados, são tomados como componentes diferentes de realização do código — nível discursivo e nível de transmissão. A análise do nível discursivo — que se refere ao discurso instrucional (DIF) e ao discurso regulador da família (DRF) — incide sobre os conhecimentos/actividades e sobre as normas de conduta social presentes no ambiente familiar; mediante uma prática pedagógica indirecta (PPI), a criança, enquanto espectadora do cenário discursivo da família, aprende (num contexto não avaliativo) a valorizar os significados veiculados pelos discursos instrucional e regulador dos pais. A análise do nível de transmissão — que diz respeito à

prática instrucional (PIF) e à prática reguladora da família (PRF) — incide sobre a teoria de instrução e sobre a forma das relações sociais de comunicação que caracterizam o processo directo de transmissão-aquisição desenvolvido pelos pais na sua interacção pedagógica com os filhos; mediante uma prática pedagógica directa (PPD), a criança, enquanto interveniente activa do processo de aprendizagem, adquire (num contexto avaliativo) determinadas aptidões específicas e determinadas normas de conduta social, isto é, assume um papel social que irá determinar a forma como responde em novos contextos de aprendizagem.

Para além da realização contextual dos significados, que é analisada em termos dos valores de classificação e de enquadramento que definem as componentes discursivas e de transmissão do código pedagógico, o modelo contempla ainda a orientação de codificação, isto é, a natureza dos significados que orientam os discursos e as práticas da família. Assim, a análise desta dimensão do código é feita em função da natureza particularista/universalista dos significados contidos nos discursos instrucional e regulador e dos significados veiculados através das práticas instrucional e reguladora.

É ainda importante notar que, ao nível das realizações contextuais dos significados, o modelo considera não só a dimensão comunicacional do código pedagógico (directamente presente no modelo), mas também, indirectamente, a sua dimensão organizacional. Dado que os discursos e práticas familiares têm lugar num determinado espaço pedagógico, as relações de poder e de controlo, definidas pelos valores de classificação e de enquadramento, dizem também respeito às relações que caracterizam as componentes espaciais (local de estudo, materiais disponíveis em casa, etc). Ao ser perspectivada segundo várias dimensões, a prática pedagógica familiar, refere-se, no estudo, a um conceito amplo.

2.3. Instrumento conceptual — parâmetros de análise

Partindo do modelo teórico elaborado, desenvolvemos um instrumento conceptual que, inclui as premissas, questões e objectivos que considerámos mais relevantes para a pesquisa empírica, e que permite estabelecer uma articulação entre esse modelo e os parâmetros de análise dele derivados.

Por limitações de espaço, apresentamos apenas, neste artigo, os parâmetros de análise que serviram para caracterizar a modalidade de código pedagógico da família e as principais premissas, constantes do instrumento conceptual, que orientaram a aplicação empírica do modelo³.

Embora as premissas incluídas no instrumento conceptual se refiram directamente à dimensão comunicacional do código pedagógico, isto não deve ser entendido como retirando da análise a sua dimensão organizacional. Dado que o espaço pedagógico constitui um elemento crucial do código ao nível do contexto regulador, as características que definem o espaço pedagógico da família foram também usadas na análise do código familiar.

Com base no conceito de prática pedagógica, tal como concebido no modelo teórico (figura 1), é possível derivar alguns parâmetros de análise. Na sua globalidade, os parâmetros referem-se à teoria de instrução considerada num sentido amplo. Contudo, como se verá adiante, a teoria de instrução, enquanto tomada num sentido restrito, é particularmente especificada pelo parâmetro 3. Os parâmetros que definimos foram os seguintes:

- (1) Os conhecimentos/actividades e normas de conduta social que estão presentes no dia-a-dia da família.
- (2) As razões apontadas pelos pais como princípios subjacentes aos conhecimentos/actividades e às normas de conduta social que valorizam.
- (3) A forma como os pais transmitem os conhecimentos e as normas de conduta e ainda como explicam as tarefas aos filhos.
- (4) A modalidade de controlo social que os pais utilizam nas relações de comunicação com os filhos.
- (5) A forma como os espaços e materiais pedagógicos estão organizados em casa.
- (6) As razões apontadas pelos pais como princípios subjacentes à forma como ensinam os filhos.

O parâmetro 1 refere-se ao universo discursivo da família, fornecendo dados quanto à importância relativa, atribuída em casa, às tarefas manuais/não manuais e aos conhecimentos académicos/não académicos (aspectos do discurso instrucional) e quanto à natureza posicional/interpessoal das relações de conduta social em função da idade, do sexo, do estatuto parental (aspectos do discurso regulador). Partindo destes dados, é possível caracterizar os discursos da família em função do estatuto que lhes é atribuído relativamente aos discursos da escola e em função das relações existentes entre o discurso pedagógico local (DPL) e o discurso pedagógico oficial (DPO).

De acordo com o parâmetro 1 introduzimos, no instrumento conceptual, as seguintes premissas:

- (a) Os assuntos de que os pais falam e as tarefas que eles realizam em casa representam uma prática instrucional implícita e tácita,

através da qual os filhos aprendem a valorizar os conteúdos da família e que, para muitas crianças, estão em oposição com o discurso instrucional oficial da escola (particularmente no contexto de uma dada disciplina).

- (b) As relações sociais que se estabelecem no seio da família (particularmente entre a mãe e o pai e entre os pais e os filhos) representam uma prática reguladora implícita e tácita, através da qual os filhos se apercebem das relações sociais (de idade, de sexo e de estatuto parental) que são valorizadas na família e que, para muitas crianças, está em oposição com o discurso regulador oficial da escola.

Os parâmetros 2 e 6 permitem definir a orientação de codificação da família, fornecendo dados quanto à natureza particularista e universalista (orientação de codificação restrita e elaborada) dos significados subjacentes à forma geral de comunicação na família (parâmetro 2) e dos significados subjacentes à forma como os pais ensinam os filhos (parâmetro 6).

De acordo com estes parâmetros introduzimos, no instrumento conceptual, a seguinte premissa:

A natureza do texto produzido pelos pais (quando explicam as razões e os procedimentos que orientam os discursos e práticas na família) representa a componente do contexto de socialização familiar que se refere à orientação de codificação da família subjacente à sua estrutura cognitiva e social e que, para muitas crianças, está em oposição com a orientação de codificação subjacente às modalidades de prática pedagógica oficial da escola.

O parâmetro 3 dá a possibilidade de definir a teoria de instrução (em sentido restrito) valorizada pela família, fornecendo dados quanto à natureza das regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) que regulam o processo de transmissão-aquisição no contexto instrucional familiar. Através desta definição é possível caracterizar a prática instrucional específica da família em função do grau de controlo (traduzido por valores de enquadramento) que é dado aos filhos na selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação dos conteúdos que constituem o discurso instrucional local.

Relacionada com este parâmetro, considerámos, no instrumento conceptual, a seguinte premissa:

A forma como os pais ensinam aos filhos as tarefas que devem realizar — quer se trate de tarefas manuais (como, por exemplo,

fazer a cama, lavar a loiça, fazer trabalhos de carpintaria) ou de tarefas não manuais (como, por exemplo, fazer os trabalhos da escola, ler) — representam uma prática instrucional directa através da qual os filhos adquirem determinadas aptidões específicas que lhes permitem responder a formas particulares de aprendizagem.

O parâmetro 4, que diz respeito à forma de comunicação preferencialmente usada pelos pais nas relações sociais com os filhos, fornece dados quanto à natureza das regras hierárquicas que caracterizam a modalidade de controlo no contexto regulador familiar. A identificação da modalidade de controlo permite assim caracterizar a prática reguladora específica da família, em função do grau de controlo (traduzido por valores de enquadramento) que os filhos têm ao nível das regras hierárquicas.

Atendendo a este parâmetro considerámos, no instrumento conceptual, a seguinte premissa:

A forma como os pais ensinam aos filhos as normas de conduta social que eles devem manifestar nas suas relações com os outros representa uma prática reguladora directa, através da qual os filhos adquirem determinados papéis sociais que lhes permitem responder a formas particulares de comunicação.

Finalmente, o parâmetro 5 refere-se à dimensão organizacional do código pedagógico, isto é, às características do espaço pedagógico local. Através da análise da forma como o espaço pedagógico está organizado em casa é possível dispôr de dados quanto à relação entre o espaço pedagógico local (EPL) e o espaço pedagógico oficial (EPO).

Partindo das premissas estabelecidas em função dos parâmetros de análise derivados do modelo teórico, incluímos, no instrumento conceptual, um conjunto de questões e de objectivos que orientaram a pesquisa empírica através do recurso ao método da entrevista (ver § 4). A título de exemplo, podemos referir que, em relação à premissa anteriormente designada por (a), e que foi estabelecida em função do parâmetro de análise 1, se incluiu a seguinte questão:

Que assuntos e tarefas são valorizados no contexto familiar, isto é, que conteúdos fazem parte do universo discursivo da família?

Os objectivos associados a esta questão e que faziam também parte do instrumento conceptual eram os seguintes:

- Analisar se os assuntos que constituem habitualmente temas de conversa em família e se as tarefas realizadas pelos pais nos seus tempos livres (particularmente em casa) correspondem a conteúdos

fundamentalmente relacionados com um discurso manual ou com um discurso não manual.

- Analisar se os conteúdos (assuntos e tarefas) que integram o discurso não manual da família estão relacionados com os conteúdos (assuntos e tarefas) legitimados no contexto escolar (particularmente no contexto de uma dada disciplina).

No que respeita à teoria de instrução, considerada num sentido restrito (parâmetro 3), o instrumento conceptual continha ainda premissas que traduzem uma especificação das diferentes regras discursivas que regulam a prática instrucional da família. Nesta especificação, pretendíamos dispor de indicadores mais directos quanto ao grau de controlo deixado à criança relativamente a: (a) que coisas pode dizer/fazer em casa (selecção); (b) em que momentos pode dizer/fazer as diferentes coisas (sequência); (c) que tempo tem para aprender a dizer/fazer as coisas (ritmagem) e (d) que texto deve produzir como correcto quando diz/faz as diferentes coisas (critérios de avaliação).

Se bem que, no instrumento conceptual, a prática instrucional fosse especificada nas suas diferentes regras discursivas, a pesquisa empírica dirigiu-se unicamente para a selecção e critérios de avaliação. Dada a natureza da investigação, decorrente do recurso ao modelo de entrevista, como metodologia de análise, tivemos que nos restringir ao estudo das duas regras discursivas que considerámos mais relevantes no âmbito da relação família-escola. Considerando-se, por um lado, que é ao nível da selecção que se legitima uma das regras fundamentais de exclusão do discurso pedagógico (a exclusão do conhecimento comum na transmissão do conhecimento académico), esta regra permite-nos estabelecer uma importante relação entre as práticas instrucionais da família e da escola. Considerando-se, por outro lado, que é principalmente através dos critérios de avaliação que o transmissor assegura a legitimidade dos significados contidos no discurso pedagógico, esta regra assume, no conjunto das restantes regras, uma função determinante na reprodução daquele discurso.

3. Metodologia

3.1 Amostra

O estudo refere-se a cinco famílias (5 pais e 5 mães) de diferente classe social e raça. Os filhos — que faziam parte da amostra global de 80 alunos usada na investigação mais ampla em que este estudo se insere — frequentavam uma escola preparatória da periferia de Lisboa e, no

decorso do 5º e 6º anos de escolaridade (10 — 12+), mantiveram-se distribuídos, na disciplina de ciências, de acordo com três modalidades distintas de prática pedagógica (P_1 , P_2 , P_3)⁴ implementadas pela mesma professora.

Das famílias estudadas, quatro pertenciam aos estratos sociais mais baixos (duas de raça negra, cabo-verdiana e duas de raça branca) e uma (de raça branca) pertencia ao estrato social mais elevado⁵. Dentro de cada grupo social, foram seleccionadas famílias cujos filhos tinham revelado um aproveitamento cognitivo em ciências acima da média do seu grupo (Z34 e Z36) e famílias cujos filhos revelaram, pelo contrário, um aproveitamento cognitivo, naquela disciplina, abaixo dessa média (X75 e X79); no grupo socio-económico mais elevado, foi seleccionada uma família cuja filha revelou um aproveitamento relativamente baixo, constituindo um caso discrepante dentro do seu grupo (X84).

O nível de aproveitamento usado como critério de selecção refere-se à média obtida pelos alunos numa fase ainda inicial da investigação (1º período do 5º ano). A razão desta opção deve-se ao facto de termos considerado que essa média traduzia um resultado escolar que, em princípio, seria mais condicionado pelas características da prática pedagógica familiar. Essa média foi obtida a partir de dois testes (iguais para todos os alunos e aplicados pela professora) que avaliavam competências cognitivas simples (aquisição de conhecimentos) e complexas (utilização de conhecimentos)⁶. Os alunos foram seleccionados das práticas pedagógicas P_1 (alunos X75, X79 e X84) e P_3 (alunos Z34 e Z36), práticas que correspondem às situações extremas quanto aos parâmetros que serviram de base à sua caracterização. Embora a selecção de acordo com o sexo dos alunos fosse condicionada pelos critérios referidos, tivemos o cuidado de incluir, no estudo, crianças de ambos os sexos.

Além da amostra experimental, seleccionámos ainda uma amostra piloto constituída por 6 famílias (4 mães e 2 pais) de alunos pertencentes a turmas diferentes das crianças usadas neste estudo. Três mães (duas de raça branca e uma de raça negra) pertenciam a famílias de nível socio-económico baixo e uma mãe e dois pais (de raça branca) pertenciam a famílias de nível socio-económico elevado. Destas famílias, quatro (3 mães e 1 pai) foram usadas num primeiro estudo piloto e duas (uma mãe e um pai) foram objecto de um segundo estudo piloto (ver § 3.5). A selecção da amostra piloto obedeceu a critérios semelhantes aos usados na selecção da amostra experimental.

3.2. A entrevista — considerações gerais

Na análise do contexto de socialização familiar, recorremos aos dados obtidos a partir das entrevistas dos pais e das mães e aos dados contidos nos questionários directos aplicados aos alunos e às famílias, no âmbito da investigação mais ampla em que este estudo se inclui. Usámos ainda dados informais que recolhemos durante as visitas à família. Estes elementos revelaram-se importantes, uma vez que permitiram avaliar a consistência de alguns dos dados fornecidos pelos questionários e entrevistas. Dada a relevância da entrevista no estudo, a descrição dos procedimentos metodológicos é focada na entrevista, fazendo-se apenas breves referências aos questionários.

A necessidade de conciliar uma análise baseada em parâmetros previamente estabelecidos pelo modelo teórico, com uma análise de natureza relativamente informal, levou-nos a recorrer a uma entrevista semi-estruturada, construída em torno de algumas questões-chave mas elaboradas de forma a suscitar respostas abertas e a permitir o levantamento de outras questões complementares, específicas de cada caso particular. As questões-chave incluídas na entrevista permitiam uma análise comparativa dentro do quadro conceptual previamente estabelecido; simultaneamente, a flexibilidade na forma, sequência e extensão das questões, ao permitir obter um conjunto mais diversificado de informações, podia contribuir para uma análise mais rica e dinâmica das relações em estudo.

Dado que o interesse fundamental do nosso estudo residia nas características que definem a prática pedagógica familiar, a orientação de codificação da família foi essencialmente dimensionada em função da sua realização na interacção pedagógica pais-filhos (quer ao nível do contexto instrucional, quer ao nível do contexto regulador). Se bem que não tivéssemos ignorado, na análise, alguns indicadores da realização contextual da orientação de codificação dos pais, como reflexo do seu papel social na interacção com a entrevistadora, essa realização assumiu um significado menos relevante no conjunto do estudo. Devido à natureza qualitativa do estudo, a análise daquela realização diz respeito à globalidade da produção textual (em termos semânticos e não linguísticos), considerando-se como dimensão diferenciadora do texto produzido pelos pais o uso de um estilo narrativo (tendência para relatar os acontecimentos em termos do imediato e local) ou o uso de um estilo analítico (tendência para explicar os acontecimentos em termos de relações que ultrapassam o imediato e local). O estilo narrativo foi tomado como uma realização contextual assente em significados particularistas, dependentes do contexto enquanto o estilo analítico foi tomado como uma realização

contextual assente em significados universalistas, independentes do contexto.

3.3. Estruturação da entrevista

Com base nas premissas, questões e objectivos contidos no instrumento conceptual que, como referimos anteriormente, foi desenvolvido em função dos parâmetros de análise derivados do modelo teórico, elaborámos um guião que orientasse a condução da entrevista. Uma das preocupações tidas na construção desse guião foi elaborar um conjunto de questões-chave cuja simplicidade permitisse um diálogo fácil com os(as) diferentes entrevistados(as) e cujo conteúdo incidisse não só em situações do dia-a-dia das várias famílias, passíveis de serem confrontadas (como é o caso das tarefas da casa e dos programas de televisão, em particular as telenovelas, usualmente vistas por pessoas de vários estratos sociais), como também em situações relacionadas com as actividades do(a) filho(a) (de entre as quais mereceram atenção especial os trabalhos da escola e a ajuda em tarefas da casa).

Para efeitos práticos de condução da entrevista, separámos no guião a dimensão da prática pedagógica familiar que designámos por prática pedagógica indirecta da dimensão que designámos por prática pedagógica directa (§ 2.2.). Relativamente à prática indirecta, que constituiu o foco da primeira parte da entrevista, as questões do guião diziam respeito aos assuntos e actividades valorizados pela família. Assim, foram colocadas questões relacionadas com o trabalho profissional e com as actividades dos tempos livres do pai/mãe (programas de televisão, leituras, actividades de lazer fora de casa, como cinema, futebol, passeios) e relacionadas com a vida escolar do(a) filho(a). Relativamente à prática pedagógica directa, que constitui o tema presente na segunda parte da entrevista, as questões do guião centraram-se em aspectos relacionados com as conversas mantidas entre pai/mãe e filho(a) (por exemplo, perguntas que o(a) filho(a) faz) e relacionados com o controlo das actividades realizadas pelo(a) filho(a) (trabalhos escolares, tarefas de ajuda em casa e no trabalho do pai/mãe e ainda ocupação dos tempos livres, como leituras e actividades extra-escolares). Para além de incluir as questões específicas a colocar na entrevista relativamente a cada um dos aspectos gerais mencionados, o guião continha indicações sobre a forma de conduzir a entrevista em face de possíveis respostas do(a) entrevistado(a). Com este objectivo, o guião apresentava, para cada uma das duas partes referidas da entrevista, uma exemplificação baseada em situações hipotéticas.

Por limitações de espaço não se transcreve, neste artigo, o texto integral do guião da entrevista⁷. Contudo, para que o leitor possa ter uma ideia da natureza do guião, apresentamos, a título ilustrativo, algumas questões relacionadas com aspectos referentes à prática pedagógica directa. No que concerne ao controlo das actividades realizadas pelos(as) filhos(as) foram, por exemplo, incluídas as seguintes questões:

- Quem é que decide aquilo que os filhos habitualmente fazem (os próprios filhos ou os pais).
- Que razões levam os filhos ou os pais a tomar essa decisão.
- Como é a actuação dos pais para que os filhos cumpram a tarefa que foi decidida por eles ou pelos filhos (esta questão é ainda desdobrada no sentido de obter o máximo de informação quanto à forma como os pais se dirigem aos filhos, como lhes dão a conhecer a sua posição, quais as razões que lhes dão e como as apresentam).
- Qual é a opinião dos pais quanto à maneira como os filhos executam a tarefa (decidida por eles ou pelos filhos) e por que razão têm essa opinião.
- Como é a actuação dos pais de forma a que os filhos aprendam a executar a tarefa decidida por eles ou pelos filhos (esta questão é também desdobrada, no sentido de obter o máximo de informação sobre a forma como os pais se dirigem aos filhos, como lhes dão a conhecer a sua opinião, quais as razões que lhes dão e como as apresentam).

De acordo com um exemplo da situação hipotética, apresentada nesta parte do guião (o filho, João, costuma fazer a cama), as duas primeiras questões, quando dirigidas à mãe, foram concretizadas da seguinte forma:

“É a senhora ou o seu marido que costumam dizer ao João para fazer a cama ou é ele que se lembra de a fazer?”

“Porque é que acha que o João deve fazer a cama?” (se foi a mãe a decidir) ou “Porque é que o João acha que deve fazer a cama?” (se foi o filho a decidir).

Dado que na condução da entrevista se considerou mais importante manter um diálogo aberto, flexível, em que as perguntas surgissem de forma articulada, a ordem das questões do guião não obedeceu totalmente à ordem das questões enunciadas no instrumento conceptual. Assim, as diferentes componentes de análise, estabelecidas no instrumento, surgiram relativamente dispersas ao longo das várias partes do guião. Embora este procedimento tivesse introduzido algumas dificuldades na análise comparativa dos textos produzidos nas diferentes entrevistas, ele permitiu conferir uma maior naturalidade à conversa mantida entre a investigadora e os(as) entrevistados(as).

3.4 Realização da entrevista

Com o objectivo de impedir a influência e troca de opiniões entre os membros da mesma família, as entrevistas foram feitas ao pai e à mãe separadamente, mas no mesmo dia e sem intervalo entre elas; em qualquer das entrevistas, os filhos não estiveram presentes. Todas as entrevistas foram realizadas pela investigadora, tendo sido gravadas em registo áudio e posteriormente transcritas.

As questões do guião pressupõem o uso de alguns dados que tinham sido obtidos a partir dos questionários gerais (aplicados previamente aos pais/mães e às crianças) a que fizemos referência anteriormente. Esses dados, além de reduzirem o tempo de entrevista, permitiram uma abordagem mais subtil e aprofundada das questões, uma vez que estas se baseavam em situações específicas de cada família⁸.

A duração das entrevistas, que inicialmente previmos não ultrapassar 45 minutos, variou de acordo com a intervenção dos(as) entrevistados(as) e consequente adaptação e extensão das questões colocadas. No entanto, este aspecto foi minimizado, dado que as intervenções paralelas dos pais, que tenderam a falar mais, alargando o tempo da entrevista, foram compensadas pelas questões suplementares dirigidas aos pais que tenderam a falar menos. A consciência dos limites e dos condicionalismos do estudo ajudou-nos a ser cautelosas na análise dos dados obtidos através da entrevista.

3.5 Estudos piloto

O estudo empírico foi antecedido de dois estudos piloto realizados com pais/mães seleccionados da amostra piloto usada na investigação mais vasta. O primeiro estudo piloto serviu fundamentalmente para testar o modelo do guião da entrevista elaborado numa fase de estruturação conceptual ainda exploratória. O segundo estudo piloto, em que usámos o modelo de entrevista aplicado no estudo empírico, teve como principais finalidades testar a reacção dos(as) entrevistados(as) às alterações introduzidas no guião inicial e permitir a familiarização da entrevistadora com a aplicação do novo modelo.

Dado que os pais e os(as) filhos(as) da amostra piloto não tinham respondido ao questionário geral, foi necessário anteceder as entrevistas piloto de um breve questionário contendo os itens, do questionário geral, que eram indispensáveis à condução da entrevista.

As modificações introduzidas no guião da entrevista, como resultado do primeiro estudo piloto, traduziram fundamentalmente alterações ao

nível da forma como as questões estavam formuladas, da sua maior capacidade em suscitar informações mais pormenorizadas e baseadas em situações comuns do dia-a-dia e ainda da sua maior flexibilidade de aplicação. O instrumento conceptual em que baseámos o guião manteve-se inalterado nos seus aspectos essenciais sobre a prática pedagógica mas foi ampliado no sentido de integrar outros aspectos relacionados com o discurso pedagógico da família que se revelaram pertinentes nesse estudo piloto. A realização das entrevistas em casa das famílias constituiu outra dimensão importante dos estudos piloto, uma vez que nos permitiu alertar para aspectos específicos do dia-a-dia das famílias que poderiam ser aproveitados como elementos adicionais à caracterização do contexto de socialização primária.

Para além da importância das entrevistas piloto como forma de testar as potencialidades do guião e as capacidades da entrevistadora em função das exigências requeridas pelo quadro teórico da análise, a pilotagem também foi importante para testar a consistência dos dados fornecidos pela entrevista com os dados obtidos noutros estudos sobre o contexto de socialização familiar, particularmente sobre a orientação de codificação da família e o posicionamento da criança na família/comunidade (Neves e Morais, 1993; Neves, 1993).

4. Análise dos dados

A análise baseou-se fundamentalmente nos dados fornecidos pelas entrevistas. Contudo, dado que o espaço pedagógico local constitui uma dimensão importante da realização do código pedagógico familiar, os dados relativos às características do local e dos materiais de estudo presentes em casa, obtidos principalmente nos questionários, serviram para complementar a análise desenvolvida com base nas entrevistas.

No quadro da figura 2 descrevem-se as características do espaço pedagógico local das famílias seleccionadas, usando-se, como principais elementos de caracterização desse espaço, o local da casa onde o(a) filho(a) costuma estudar e os recursos materiais de que ele(a) dispõe em casa (mesa de estudo, armário/estante para os materiais escolares, livros/revistas de natureza académica)⁹. Os alunos estão identificados no quadro por uma letra e um número, em que a letra corresponde ao código da turma a que pertenciam e o número traduz a ordem que lhes foi atribuída no conjunto da amostra global.

A descrição do espaço pedagógico local é complementada, no quadro, por uma definição desse espaço em função do conceito de classifi-

CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO PEDAGÓGICO FAMILIAR					
ALUNO	CLASSE SOCIAL	RAÇA	LOCAL DE ESTUDO	RECURSOS MATERIAIS	(C)
Z54		N	Local de estudo (quarto) isolado de outros espaços da casa; o aluno tem possibilidade de estudar em silêncio.	Não há uma mesa/secrétária nem estante para livros no quarto do aluno; em casa existem apenas os livros escolares.	C
Z56	Baixa (1/2)	B	Local de estudo (quarto) isolado de outros espaços da casa; o aluno tem possibilidade de estudar em silêncio.	Há uma escrivaninha no quarto do aluno; em casa existem diversos livros, jornais e revistas.	++ C
X75		N	Local de estudo (sala) não isolado de outros espaços da casa; a aluna não tem possibilidade de estudar em silêncio.	Não há uma mesa/secrétária para a aluna estudar; em casa existem apenas os livros escolares.	-- C
X79		B	Local de estudo (sala) não isolado de outros espaços da casa; o aluno tem possibilidade de estudar em silêncio.	Na sala há uma escrivaninha para o aluno estudar; em casa existem alguns livros e jornais.	+ C
X84	Elevada (6)	B	Local de estudo (quarto) isolado de outros espaços da casa; a aluna tem possibilidade de estudar em silêncio.	Há uma escrivaninha no quarto da aluna; em casa existem diversos livros, revistas e jornais.	++ C

Figura 2: Caracterização de algumas componentes do espaço pedagógico local dos alunos, de acordo com o grupo social.

cação, que é aqui tomado para traduzir o grau de isolamento entre o espaço pedagógico da criança e os restantes espaços da casa. Os valores de classificação referem-se a uma escala relativa de quatro graus, em que C⁺⁺ traduz a existência de fronteiras muito marcadas entre o local de estudo e materiais pedagógicos e os restantes espaços e materiais da casa, sugerindo a existência de um espaço pedagógico oficial fortemente embebido no espaço pedagógico local. A classificação C⁻ traduz a inexistência de fronteiras entre o local de estudo e materiais pedagógicos e os restantes espaços e materiais da casa, sugerindo a ausência de um espaço pedagógico oficial em casa. C⁺ e C⁻ correspondem a valores usados para caracterizar situações intermédias: C⁺ traduz uma situação em que o espaço pedagógico oficial está relativamente embebido no espaço pedagógico local, em que este não contém todos os requisitos exigidos pelo espaço pedagógico oficial; C⁻ traduz uma situação em que, apesar de não haver em casa recursos materiais específicos de um espaço pedagógico oficial, existem condições que asseguram um dos requisitos mais importantes deste espaço, o silêncio. A presença/ausência em casa de livros e/ou revistas de natureza académica, permitindo complementar a caracterização do espaço pedagógico familiar, serviu simultaneamente como um indicador da existência/inexistência de um discurso instrucional oficial embebido no discurso instrucional local¹⁰.

A análise das características do espaço pedagógico local, de acordo com o grupo social (figura 2), mostra que são as crianças de raça negra, pertencentes à classe trabalhadora mais baixa (Z34 e X75), que dispõem, em casa, de um espaço pedagógico com características menos favoráveis relativamente aos requisitos do contexto escolar. Esta desvantagem é particularmente marcada no caso da aluna X75, para quem o EPO está totalmente ausente no seu EPL. As crianças de raça branca, pertencentes à classe social mais baixa (Z36 e X79) e pertencentes à classe social mais elevada (X84) têm, em casa, melhores condições materiais de estudo em termos dos requisitos do contexto escolar. Para os alunos Z36 e X84 podemos mesmo afirmar que o EPO está fortemente embebido no EPL.

Os textos produzidos na entrevista foram objecto de uma análise de conteúdo centrada nos parâmetros previamente estabelecidos e a comparação entre as cinco famílias estudadas baseou-se nas características distintivas dos vários aspectos considerados na definição do código pedagógico. As relações que caracterizam a prática pedagógica familiar (ao nível das regras discursivas e das regras hierárquicas) e as relações presentes na família entre o discurso pedagógico local (DPL) e o discurso pedagógico oficial (DPO) foram traduzidas em valores de classificação (relações de poder) e de enquadramento (relações de controlo). Estes

valores correspondem a graus crescentes de escalas de classificação e de enquadramento que, tendo sido construídas em função das situações analisadas, devem ser tomadas em sentido relativo e não absoluto.

O quadro da figura 3 apresenta os principais resultados da entrevista, sintetizados de acordo com as características fundamentais do código pedagógico das cinco famílias. Com o objectivo de orientar a discussão posterior das relações analisadas (ver § 5), o quadro inclui ainda dados relacionados com a origem social das famílias e com os aspectos distintivos do contexto pedagógico escolar que caracterizavam as modalidades de código a que os(as) filhos(as) estiveram sujeitos na disciplina de ciências.

De forma a estabelecer-se uma relação entre as características do código pedagógico familiar, apresentadas no quadro, e os elementos da entrevista que serviram de referência a essa caracterização, a análise dos dados será acompanhada de alguns extractos retirados dos textos produzidos pelos(as) entrevistados(as). Por limitações de espaço não é possível desenvolver neste artigo a totalidade da análise realizada. Assim, os extractos que seleccionámos não devem ser tomados como os únicos indicadores usados na caracterização efectuada mas apenas como exemplos que, ilustrando algumas das diferenças apontadas, ajudam a compreender a forma como procedemos àquela caracterização.

Consideremos em primeiro lugar a *orientação de codificação* das famílias (figura 3). Os dados da entrevista sugeriram que, nas famílias Z34 e X75, quer o pai, quer a mãe, tendem a usar preferencialmente significados particularistas, dependentes do contexto (orientação de codificação restrita — O^R) e que, nas famílias Z36 e X84, ambos os pais tendem a usar significados universalistas, independentes do contexto (orientação de codificação elaborada — O^E). Na família X79, o pai revelou uma orientação de codificação elaborada enquanto a mãe revelou uma orientação de codificação restrita. Os extractos das entrevistas das mães Z34 e Z36, relativos à razão porque gostam de ver a telenovela e à conversa que mantêm com os filhos sobre a telenovela, são exemplos que permitem ilustrar diferenças na orientação de codificação.

Mãe Z34 — Eu gosto de ver... coisas da Raquel, das coisas que a filha faz com a mãe [...].

Eu só pergunto ao Carlos (filho) o que é que se passou... Ele disse “olha passou tudo bem e depois a Fátima foi lá ralar com a mãe e depois a mãe não quer”... Lá diz uma data de coisas [...].

RAÇA	CLASSE SOCIAL	ALUNDA	SEXO	FAMÍLIA	RELACÃO ENTRE DÍPLIMO		PRÁTICA PEDAGÓGICA FAMILIAR		ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA ESCOLA	PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR	
					INSTRUCIONAL	REGULADORA	INSTRUCIONAL	REGULADORA			
NEGRA	Barrabá (1)	Z24 P/	M	PaI	Ce ⁺ Es ⁺	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional (E1)	O	O	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional (E1)
				MiMe	Ce ⁺⁺⁺ Es ⁺⁺⁺	Seleção - E1 ⁺⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo interativo e posicional (E1)			Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo interativo e posicional (E1)
		X75 P/	F	PaI	Ce ⁺ Es ⁺	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional (E1)	O	O	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo interativo e posicional (E1)
				MiMe	Ce ⁺⁺⁺ Es ⁺⁺⁺	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo interativo e posicional (E1)			Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo interativo e posicional (E1)
		Z24 P/	M	PaI	Ce ⁺ Es ⁺	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional (E1)	O	O	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional (E1)
				MiMe	Ce ⁺ Es ⁺	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo imperativo e interativo (E1)			Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional (E1)
X79 P/	M	PaI	Ce ⁺ Es ⁺	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo posicional (E1)	O	O	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo interativo e posicional (E1)		
		MiMe	Ce ⁺ Es ⁺	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional (E1)			Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo interativo e posicional (E1)		
BRANCA	Eira da (6)	X64 P/	F	PaI	Ce ⁺ Es ⁺	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo posicional e interativo (E1)	O	O	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo interativo e posicional (E1)
				MiMe	Ce ⁺ Es ⁺	Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo interativo (E1)			Seleção - E1 ⁺⁺ Critérios - E1 ⁺⁺	Controlo interativo e posicional (E1)

Figura 3: Modalidades de código educacional da família e sua relação com as modalidades de código educacional na disciplina de ciências.

Mãe Z36 — Porque acho nela (telenovela)... dá umas ideias à... portanto a pessoa fica a ver a telenovela e por vezes tira conclusões dela [...]

Por vezes, naquela altura que está a acontecer qualquer coisa, eu digo “olha estás a ver, olha um exemplo daqueles, parece tão íntima, parece uma coisa tão boa... e ao fim e ao cabo é falsa” [...].

A mãe Z34 refere-se à telenovela, dando ênfase ao seu significado imediato e local, dado que a conversa incide sobre situações concretas que ocorrem na telenovela, enquanto a mãe Z36 dá ênfase a determinados princípios gerais que se podem extrair das situações concretas que se passam na telenovela.

Tomando agora a diferenciação ao nível da *relação entre o discurso pedagógico local e o discurso pedagógico oficial* (figura 3), os dados mostraram que, na família X84 e pai Z36, parece existir uma íntima relação entre esses discursos, ou seja, o discurso pedagógico oficial tende a estar fortemente embebido nos seus discursos pedagógicos locais (Ee^- entre DPL e DPO). A relação entre esses discursos parece caracterizar também o código pedagógico dos pais Z34 e X79 e da mãe Z36, embora traduzindo um menor embebedimento do DPO no DPL (Ee^-). Nas famílias X75 e Z34, o discurso pedagógico oficial está totalmente ausente no discurso pedagógico local das mães, significando que o DPO não está embebido no seu DPL (Ee^{++}). Finalmente, para o pai X75 e para a mãe X79, o DPO está relativamente ausente dos seus DPL (Ee^+).

Em todas as famílias existe uma fronteira nítida entre o DPO e o DPL, traduzida pela forte classificação entre estes discursos e em que os diferentes valores (Ce^+ e Ce^{++}) pretendem significar uma distinção que reflecte a influência dos valores do enquadramento nas relações de classificação. Por outras palavras, considerámos que a ausência de relação entre o DPO e o DPL da família (Ee^{++}) marcava, de uma forma mais nítida, o diferente estatuto atribuído ao DPO relativamente ao DPL (Ce^{++}) e que apesar de, nas outras situações, se assistir a um grau variável de relação entre esses discursos (Ee^+ a Ee^-), o estatuto atribuído ao DPO é sempre diferente do estatuto do DPL (Ce^+). Além disso, nalgumas situações (famílias Z34 e X75, particularmente no caso das mães, e mãe X79), existe, a par de uma fronteira nítida entre o DPO e o DPL, uma maior valorização dos assuntos e actividades do dia-a-dia (DPL), enquanto noutras situações (famílias Z36 e X84 e pai X79) é dada maior valorização aos assuntos e actividades de natureza académica (DPO).

A diferenciação encontrada ao nível da relação entre o discurso pedagógico local e o discurso pedagógico oficial reflecte, em parte, o grau de escolaridade dos pais/mães. Por exemplo, a ausência de escolaridade das mães Z34 e X75 constitui por si só uma razão para os seus discursos se caracterizarem por conhecimentos do senso comum e actividades de natureza manual, conduzindo a uma ausência do DPO. Pelo contrário, os pais/mães que tiveram acesso à escola revelam padrões discursivos que, de acordo com o seu grau académico, reflectem uma certa relação entre o DPO e o DPL.

A diferença estabelecida entre Ee⁻ e Ee⁻ baseou-se em dados da entrevista que, no segundo caso (Ee⁻), traduzem o interesse e a ocupação em casa em assuntos e actividades usualmente característicos do discurso pedagógico oficial (por exemplo, leituras, ajuda nas tarefas escolares dos filhos) e que, no primeiro caso (Ee⁻), revelam um interesse e ocupação em casa naqueles assuntos e actividades, embora de uma forma menos presente (por exemplo, os pais/mães dão alguma ajuda nas tarefas escolares dos filhos ou pedem ajuda a outros e manifestam um relativo interesse em assuntos de natureza académica).

Na análise das características relacionadas com a *prática instrucional* (figura 3), os dados sugeriram que nas famílias Z34, X75 e X79 existe uma tendência para ser valorizada uma teoria de instrução de natureza didáctica, essencialmente centrada no transmissor. Nas famílias Z36 e X84 parece haver uma relativa semelhança no conjunto das regras discursivas (selecção e critérios de avaliação) que regulam a teoria de instrução ao nível da transmissão dos conhecimentos do dia-a-dia (prática local). Em comparação com as outras três famílias, a teoria de instrução parece ser, em Z36 e X84, mais centrada no aquisidor (isto é, de natureza mais auto-reguladora), o que significa que, nalguns aspectos, é dado ao(à) filho(a) um maior controlo sobre a sua própria aprendizagem. Esta situação é particularmente notória na prática pedagógica local da mãe X84, em que quer a selecção quer os critérios de avaliação traduzem enquadramentos fracos (Ei⁻). Na família X84, onde parece existir uma certa diferenciação ao nível das teorias de instrução subjacentes à aprendizagem das tarefas de ajuda em casa (PL) e à aprendizagem das tarefas escolares (PO), é ainda interessante notar que a filha tem menos controlo sobre a aprendizagem relacionada com as tarefas escolares (selecção e critérios de avaliação regulados por forte enquadramento — Ei⁺), isto é, tende a haver, neste caso, uma teoria de instrução mais centrada no transmissor.

Como exemplificação das diferenças referidas, tomemos alguns dos extractos retirados das entrevistas das mães X79 e X84 e do pai Z36,

quanto ao controlo sobre a *selecção* das actividades de ajuda em casa realizadas pelos filhos:

Mãe X79 — [...] gosta muito de andar a pintar mas também não pode ser... Não deixo que ele (filho) pinte.

Mãe X84 — Ela (filha) ainda era pequenina e acho que tinha um bocado relação o gostar de mexer na água... Portanto um dia... lavou umas coisinhas... mas mais pelo gosto de mexer na água [...]. Já depois de mais crescida, ela pronto pede e gosta (a propósito da filha pedir para lavar a loiça).

Pai Z36 — Ele (filho) tentou fazer uma omelete à maneira dele... até achámos bem que ele tivesse uma iniciativa... Porque acho que ele também deve ter iniciativas [...].

Enquanto na resposta da mãe X79 se ilustra uma situação em que a *selecção* se baseia explicitamente no transmissor (Ei⁺⁺), nas respostas da mãe X84 e do pai Z36 observam-se situações em que o transmissor selecciona as actividades do(a) filho(a) em função do aquisidor (Ei⁻).

No que diz respeito à diferenciação ao nível dos *critérios de avaliação* podemos referir, a título de exemplo, a actuação dos pais Z36 e X84 no caso das tarefas de ajuda em casa:

Pai Z36 — Fui-lhe ensinando... o garfo põe-se neste lado, a faca põe-se neste, o guardanapo põe-se neste lado fora do prato, põe-se o pão no prato... Nas normas de hotelaria pois é assim mesmo que tem de ser posto (a propósito da forma como ensina o filho a pôr a mesa).

Pai X84 — [...] a maneira como ela (filha) arruma (os bonecos) para mim não é importante... A maneira como arruma é o método da pessoa...

O pai Z36 dá mais ênfase a critérios de avaliação explícitos e baseados em normas estabelecidas em função do transmissor (Ei⁺) e o pai X84 parece legitimar critérios de avaliação implícitos baseados nos atributos do aquisidor (Ei⁻).

Para ilustrarmos em que medida o controlo do pai X84 sobre os critérios de avaliação ao nível das tarefas escolares é diferente do contro-

lo que exerce ao nível das tarefas de ajuda em casa, consideremos o seguinte exemplo:

Pai X84 — Por exemplo... às vezes ela (filha) chega “oh pai dá-me um toque para uma redacção ou vê como é que está assim”... E eu dou!... Ou troco a expressão de uma frase [...].

Neste caso, o pai intervém directamente como fonte de critérios na produção do texto que considera adequado para a redacção (Ei^+) o que não corresponde a uma actuação em que o texto a produzir pela filha se baseie nos seus próprios critérios.

Finalmente consideremos as características relacionadas com a *prática reguladora* (figura 3). A análise sugeriu uma tendência geral, ao nível de todas as famílias estudadas, para o uso de modalidades de controlo de tipo posicional. Contudo, enquanto nas famílias Z34, X75 e X79 são também usadas modalidades de tipo imperativo, nas famílias Z36 e X84 são simultaneamente usadas modalidades de tipo inter-pessoal. Em termos muito genéricos, podemos afirmar que as regras hierárquicas que caracterizam a prática reguladora das famílias Z34, X75 e X79 expressam valores de enquadramento forte: Ei^{+++} quando o controlo é essencialmente imperativo; Ei^{++} quando o controlo, fundamentalmente posicional, está associado a formas de controlo imperativo; Ei^+ quando o controlo é essencialmente posicional. Em qualquer destas situações, a prática reguladora da família corresponde a uma modalidade que celebra a hierarquia, em que as relações de autoridade são explícitas. As regras hierárquicas que caracterizam a prática reguladora das famílias Z36 e X84 expressam, pelo contrário, valores de enquadramento fraco: Ei^- quando o controlo, essencialmente inter-pessoal, está associado a formas de controlo posicional e Ei^0 quando o controlo é fundamentalmente de tipo inter-pessoal. A prática reguladora destas famílias corresponde, em termos genéricos, a uma modalidade em que a hierarquia, se bem que presente, está mais ou menos implícita, sendo as relações de autoridade esbatidas através do uso frequente de apelos de natureza inter-pessoal.

A ilustrar as diferenças apontadas consideremos os seguintes exemplos, relativos ao controlo exercido pelas mães X75 e X84 e pelo pai Z36.

Mãe X75 — Às vezes depois eu ralho com ela (filha)... Diz “oh Sónia vai fazer isto, se não vai fazer isto... levas porrada primeiro” (a propósito das tarefas da casa).
Eu bato e diz que tem que tomar mais atenção... que é p’ra não voltar a bater a ela outra vez (a propósito das tarefas da escola).

Mãe X84 — Não, não (não se zanga com a filha)... explico-lhe que realmente se vier alguém é um bocado desagradável terem que entrar no quarto e estar desarrumado... Mas pronto... o problema é dela... se gosta assim... “Cristina o quarto é teu, portanto se vier aqui alguém tu no fundo é que passas pela vergonha das pessoas entrarem e verem o teu quarto desarrumado... porque se forem ao quarto da mãe, o quarto está arrumado” (a propósito das tarefas da casa).

[...] Normalmente não me zango com ela... Apesar de ter tido o ponto negativo... E depois claro chamei a atenção “se tivesses estudado todos os dias um bocadinho... porque deixas muitas coisas para o fim... e depois não consegues” [...]. Se ela tem uma nota positiva, dou-lhe elogio, que gostei... Fico contente com ela... (a propósito das tarefas da escola).

Pai Z36 — [...] estejamos onde estivermos tudo tem que... seja estudar, seja trabalhar tem que ser feito com vontade. E se foi mandado fazer, pois ele tem de fazer... não pode desobedecer... (a propósito das tarefas da casa).

[...] Pois eu digo-lhe que eu... o pai gosta que ele chegue ao fim do ano e que tenha bons resultados que é bom para ele e eu fico contente... (a propósito das tarefas da escola).

A mãe X75 recorre a ordens e por vezes usa de coacção física, aspectos que ilustram modos de controlo em que o tipo mais frequente é o imperativo (Ei⁺⁺⁺). A mãe X84 dá ênfase às relações inter-pessoais (Ei^r) na sua prática reguladora, na medida em que apela para os atributos da filha como pessoa e não a atributos baseados nos estatutos de sexo, de idade ou de relação parental. No caso do pai Z36, o recurso a apelos posicionais é ilustrado no extracto relativo ao controlo sobre as tarefas de ajuda em casa e o recurso a apelos pessoais está patente também neste extracto e no extracto referente ao controlo sobre as tarefas da escola. A associação destas modalidades de controlo, com maior ênfase no controlo pessoal, levou-nos a caracterizar a prática reguladora deste pai em termos de enquadramento fraco (Ei^r), embora menos fraco do que no caso da mãe X84.

Como dissemos anteriormente, o quadro da figura 3 apresenta os principais resultados da entrevista. Contudo, de acordo com os parâmetros de análise derivados do modelo teórico (ver § 2.3), muitos outros aspectos do contexto de socialização primária foram utilizados para caracterizar a prática pedagógica específica das cinco famílias. Entre esses aspectos,

mereceram uma referência particular os que dizem respeito às *normas de conduta social* transmitidas na relação pais/mães-filhos(as). Neste caso, interessava-nos obter informação sobre as atitudes/normas sociais presentes no discurso regulador das famílias.

Para ilustrar as diferenças encontradas a este nível, consideremos os seguintes exemplos, extraídos das entrevistas:

Pai Z36 — Por vezes a irmã, até propriamente a irmã “hoje és tu a pôr a mesa” [...]. Pois combinam... foi combinado entre... Eu também já tenho posto a mesa [...].
A escola é como uma profissão qualquer, seja empregado de mesa, seja doutor, seja... é para ser exercida com vontade e a 100%... É o que lhes digo [...].

Mãe X79 — Digo-lhe que ele (o filho) devia ter feito aquilo que eu mandei (fazer a cama).
[...] Digo-lhe que ele devia ter estudado... Se eu trabalho, se eu me sacrifico e o pai, ele também se deve sacrificar [...].

Pai X84 — Repare uma coisa, eu durante dez anos (referindo-se ao seu tempo de adolescente) fiz a minha cama todos os dias [...]. Não, não é uma certa repartição de tarefas... Se é ela (a filha) que dorme na cama dela, porque é que não há-de ser ela a fazer? [...].
Pergunto-lhe... se ela quer que eu vá fazer a cama dela... ou se quer que eu vá estudar por ela, ou se quer que eu vá arrumar o quarto dela [...].

Enquanto o pai Z36 parece valorizar atitudes de cooperação e de responsabilidade, sendo essas as razões que dá para que o filho cumpra as tarefas, a mãe X79 e o pai X84 justificam o cumprimento das tarefas através da obrigatoriedade, reflectindo uma maior valorização de atitudes de obediência e de respeito.

5. Discussão e conclusões

Deixámos já explícito que, para estabelecermos a comparação entre os códigos pedagógicos familiares, nos baseámos numa pesquisa extensiva. Esta pesquisa foi orientada através da construção de um modelo de análise e de um instrumento conceptual e, por isso, os dados que apresentámos e sobre os quais iremos desenvolver a discussão dizem respeito a

múltiplas situações. A discussão foca-se principalmente nos aspectos que considerámos mais relevantes para a caracterização dos códigos familiares. Embora, como dissemos no início, o foco do artigo seja o estudo das teorias de instrução na família, na discussão e conclusões faremos referência à interacção família-escola na sua relação com o aproveitamento cognitivo dos diferentes alunos, nas competências simples e complexas¹¹.

Nas famílias de nível socio-económico baixo, de raça negra (Z34 e X75) os códigos pedagógicos correspondem a uma modalidade de código restrito (O^R) caracterizado por relações de enquadramento forte ao nível da realização dos significados nos contextos instrucional e regulador. A teoria de instrução subjacente à aprendizagem dos filhos é didáctica, centrada no transmissor e a modalidade de controlo traduz formas que celebram a hierarquia subjacente às relações sociais transmissor-aquisidor. Os filhos são assim socializados em casa num contexto pedagógico em que as relações de poder são explícitas e em que o seu controlo na área da aquisição de conhecimentos e das normas de conduta social é bastante reduzido. Além disso, como o discurso e o espaço pedagógicos oficiais estão relativamente ausentes nestas famílias (particularmente em X75) os filhos são socializados num contexto em que é dada maior valorização aos conhecimentos e actividades do dia-a-dia.

Nas famílias de nível socio-económico baixo, de raça branca (Z36 e X79) os códigos pedagógicos revelam-se distintos. Na família X79, o código da mãe revela características semelhantes ao código referente às famílias de raça negra, enquanto o código do pai diferencia-se por traduzir uma modalidade de código elaborado cuja realização nos contextos instrucional e regulador se assemelha, no entanto, à forma de realização do código restrito de X75 e Z34. Nesta família, o espaço pedagógico oficial está relativamente embebido no espaço pedagógico local. O filho é portanto socializado em casa num contexto pedagógico em que tem acesso a diferentes ordens de significados mas em que adquire um papel social mais adequado a contextos em que as relações de poder são explícitas e em que o seu controlo sobre a aprendizagem é reduzido. No entanto, há do ponto de vista do discurso e espaço familiares, uma certa valorização (através do pai) dos conhecimentos e actividades legitimados na escola.

Na família Z36 o código revela características semelhantes ao código da família de nível socio-económico elevado (X84). A análise sugere que, em ambas as famílias existe uma modalidade de código elaborado que, de um modo geral, se caracteriza por relações de enquadramento mais fraco ao nível da realização dos significados nos contextos instrucional e regulador (particularmente no caso do pai Z36 e da mãe X84). A teoria de

instrução subjacente à aprendizagem dos filhos é mais auto-reguladora, relativamente centrada no aquisidor e a modalidade de controlo traduz formas que, nos casos do pai Z36 e da mãe X84, deixa implícitas as relações de poder entre transmissor-aquisidor (modalidades fundamentalmente inter-pessoais) e que nos casos da mãe Z36 e do pai X84 deixam transparecer a natureza posicional das relações de comunicação. Nestas famílias, os filhos são socializados num contexto em que o discurso pedagógico oficial está embebido no discurso pedagógico local (particularmente no caso da família X84 e do pai Z36). Além disso, em ambas as famílias, o espaço pedagógico oficial está fortemente embebido no espaço pedagógico local.

Embora de nível socio-económico baixo, o pai Z36 (apenas com a 4ª classe) revelou possuir alguns conhecimentos de inglês e de latim, além de ter aprendido música. Os seus interesses (leituras, programas de televisão) centram-se particularmente na área do conhecimento científico e musical (música clássica) e através da sua profissão (empregado de mesa num restaurante da classe média alta) tem mantido contacto com estratos sociais mais elevados. A mãe Z36 (também apenas com a 4ª classe) acompanha o marido em parte dos seus interesses culturais (visitas a museus, concertos) e, enquanto ama de um bebé de uma professora do ensino secundário, tem estabelecido laços de amizade com a família da criança que tem ao seu cuidado. Estes dados são extremamente elucidativos para a compreensão das características observadas no contexto de socialização da família Z36 e constituem um aspecto que, além de interessante, se revelou bastante significativo em termos do elevado sucesso escolar do filho.

Vimos que, de um modo geral, parece existir uma relação entre o grupo social (classe, raça) e a orientação geral de codificação dos pais/mães. Embora confirmando os resultados expressos por outros estudos quanto à relação entre os grupos sociais mais desfavorecidos e a orientação geral de codificação restrita (por exemplo, Adlam *et al*, 1977; Cook-Gumperz, 1973; Fontinhas *et al*, 1993 a; Neves e Morais, 1993), a análise qualitativa do contexto pedagógico familiar forneceu dados que mostram a influência de factores mediadores naquela relação. Por exemplo, a participação activa em agências sociais¹² e o acesso a contextos culturais da classe média são factores sociológicos que podem explicar as situações de desvio encontradas, dentro da classe trabalhadora, relativamente à orientação de codificação.

Além disso, o estudo permitiu pôr em evidência um padrão de relação entre o grupo social e a forma de realização do código (restrito/elaborado) no contexto pedagógico da transmissão-aquisição dos conhe-

cimentos e normas de conduta social que constituem os discursos instrucional e regulador da família. Os dados revelaram que, nas famílias da classe trabalhadora (particularmente de raça negra) as modalidades de código pedagógico são caracterizadas por relações entre discursos (discurso pedagógico local e discurso pedagógico oficial) e entre transmissor e aquisidor (pai/mãe-filho(a)) reguladas por valores fortes de classificação e de enquadramento. Pelo contrário, na família da classe média as relações entre discursos e entre transmissor e aquisidor são, de um modo geral, reguladas por valores mais fracos de classificação e de enquadramento. Contudo, também aqui se observaram situações de desvio relativamente ao padrão referido, sendo de salientar, como caso mais discrepante, a família Z36 em que o código pedagógico, particularmente no caso do pai, tem características mais próximas da família da classe média do que das outras famílias da classe trabalhadora.

Consideremos agora a influência do código pedagógico familiar no aproveitamento escolar dos alunos. Como dissemos anteriormente, as crianças estudadas foram submetidas a duas práticas pedagógicas diferentes (P_1 e P_3) na disciplina de ciências. Pretendemos então mostrar em que medida o diferente aproveitamento inicial pode ser tomado como uma função dos contextos familiar e escolar. Por um lado, a relação de (des)continuidade entre a orientação de codificação da família e da escola pode influenciar o aproveitamento escolar, independentemente do grupo social. Neste caso, são as crianças cujas famílias têm uma orientação de codificação restrita que se encontram em crucial desvantagem dada a orientação de codificação elaborada da escola. Por outro lado, o aproveitamento diferencial pode ser uma função da relação de (des)continuidade entre as práticas pedagógicas da família e da escola. Haverá, neste caso, uma vantagem relativa para as crianças cujo processo de socialização em casa assenta em teorias de instrução e formas de controlo social com características mais próximas das legitimadas na prática pedagógica da escola.

Nas famílias Z34 e X75 (de raça negra e de nível socio-económico baixo), quer o pai, quer a mãe revelaram uma orientação de codificação restrita, o que coloca os filhos numa situação de desvantagem face à orientação elaborada da escola. Além disso, existe nestas famílias uma descontinuidade — mais marcante para a aluna X75 — entre os discursos e os espaços pedagógicos da família e da escola. Ambas as mães são analfabetas, não estando o discurso instrucional oficial embebido no seu discurso instrucional local (Ee^{++} , figura 3) e na família X75, contrariamente à família Z34, o espaço pedagógico oficial está totalmente ausente no espaço pedagógico local (figura 2). Um outro factor que pode também

ser mais favorável ao aluno Z34 diz respeito ao processo de socialização usado pelo pai, dado que o discurso pedagógico oficial está relativamente embebido no seu discurso pedagógico local (Ee' , figura 3). Considerando as práticas pedagógicas da família e da escola é também a aluna X75 que inicialmente se vê confrontada, na disciplina de ciências, com uma situação em que a descontinuidade é mais notória. Enquanto para o aluno Z34, a teoria de instrução e as relações de comunicação entre transmissor-aquisidor que caracterizam a prática pedagógica escolar a que esteve submetido na disciplina de ciências (P_3) se aproximam das características observadas nos contextos instrucional e regulador da família, para a aluna X75 a prática escolar (P_1) era oposta à prática pedagógica familiar (figura 3).

Como o aluno Z34 obteve um aproveitamento inicial positivo nas competências cognitivas simples, revelando um melhor aproveitamento global do que a aluna X75 (com aproveitamento negativo nas competências simples e complexas), podemos colocar como hipótese explicativa do aproveitamento diferencial inicial destes alunos a influência interactiva das práticas pedagógicas familiar e escolar. O facto de ambos os alunos terem demonstrado insucesso nas competências cognitivas complexas pode ser uma consequência da orientação de codificação restrita que está subjacente ao código pedagógico das suas famílias.

Na família X79 (de raça branca e de nível socio-económico baixo) as práticas instrucional e reguladora têm características relativamente próximas das manifestadas pelas famílias de raça negra, ou seja, as suas práticas são também caracterizadas por regras discursivas e hierárquicas reguladas por enquadramentos fortes (figura 3). Este aspecto pode ser um reflexo da tendência dos sujeitos da classe trabalhadora, cuja ideologia é fundamentalmente regulada pelas relações da produção¹³, em legitimar formas de comunicação baseadas em relações explícitas de poder. O aluno X79, integrado na mesma prática escolar da aluna X75 (P_1), revelou como ela uma média global baixa de aproveitamento cognitivo inicial, reforçando a ideia de que a descontinuidade entre as práticas pedagógicas familiar e escolar pode ser um dos factores responsáveis pelo insucesso das crianças. No entanto, o facto do aluno X79 ter, em casa, um espaço pedagógico local mais favorável do que a aluna X75 (figura 2), conjuntamente com o facto de ter acesso, através do pai, a uma orientação de codificação elaborada (o pai tem participação activa num sindicato) e do discurso instrucional oficial estar relativamente embebido no discurso instrucional local do pai (figura 3) podem constituir razões justificativas do seu melhor aproveitamento (positivo nas competências simples) relativamente à aluna X75. Podemos pensar que o insucesso inicial que ele revelou

nas competências complexas é, em parte, uma consequência do processo de socialização usado pela mãe, cuja orientação de codificação é restrita.

Quando comparamos o aproveitamento inicial obtido pelos alunos X75, X79 e Z34, em função das características distintivas dos respectivos contextos pedagógicos familiar e escolar, é possível tecer, desde já, algumas considerações quanto ao significado do (in)sucesso escolar das crianças dos estratos sociais mais baixos. A relativa semelhança no aproveitamento revelada pelos alunos X79 e Z34 sugere, de acordo com a análise efectuada, que o efeito compensador das características favoráveis do contexto familiar de X79 (particularmente, a orientação de codificação elaborada do pai) sobre a relação de descontinuidade entre as práticas pedagógicas da família e da escola parece ter igualado o efeito compensador da relação de continuidade entre as práticas pedagógicas da família e da escola sobre as características desfavoráveis do contexto familiar de Z34 (particularmente, a orientação de codificação restrita do pai e da mãe). Para a aluna X75, o efeito cumulativo das características desfavoráveis do contexto familiar (por exemplo, ausência, em casa, de um espaço pedagógico oficial e a orientação de codificação restrita do pai e da mãe) podem justificar o seu aproveitamento mais baixo quando comparado com o dos outros dois alunos (X79 e Z34). É importante notar que a acção conjunta das variáveis sexo e raça pode também ter interferido no resultado escolar desta aluna. De facto, na investigação realizada, obtivemos dados que revelam a diferenciação, baseada no estatuto de sexo, feita nas famílias (particularmente nas famílias de raça negra). Nestas famílias, são as raparigas que, relativamente aos rapazes, ocupam mais tempo nas tarefas de ajuda em casa, em detrimento das tarefas escolares. Este aspecto foi bastante notório no caso da família X75.

A família Z36 revelou-se como um caso interessante de desvio em relação ao padrão de socialização primária encontrado na classe trabalhadora. É uma família que, valorizando princípios pedagógicos legitimados pelos agentes de controlo simbólico, parece ter uma consciência de classe fundamentalmente regulada pelos valores intrínsecos da educação. Os interesses culturais do pai e as relações sociais de comunicação que o pai e a mãe mantêm com estratos sociais da classe média, particularmente ligados ao controlo simbólico (ver § 4), são aspectos que podem justificar as características do contexto pedagógico da família Z36 e que podem ter contribuído para o elevado sucesso escolar revelado pelo filho. Além disso, nesta família, tal como acontece nos estratos sociais mais elevados, o discurso e o espaço pedagógicos oficiais estão embebidos no discurso (particularmente do pai) e espaço pedagógicos locais e quer o pai, quer a mãe revelaram uma orientação de codificação elaborada. A modalidade

de controlo usada pelo pai, sendo fundamentalmente de tipo inter-pessoal, tende a reproduzir princípios de relações sociais legitimados pelos agentes de controlo simbólico. No entanto, como no contexto regulador familiar o filho é mais socializado pela mãe (que usa fundamentalmente um controlo posicional) é possível pensar-se que o sucesso escolar de Z36 seja também, em parte, um reflexo da relação de continuidade entre as práticas reguladoras da mãe e da escola (P_3). No contexto instrucional, a continuidade existente ao nível dos discursos e práticas da família e da escola poderá constituir outra razão justificativa do bom aproveitamento deste aluno na disciplina de ciências. O interesse marcante do pai na área do conhecimento científico e o facto de ele legitimar uma teoria de instrução relativamente centrada no transmissor, em que os critérios de avaliação são explícitos, permitem que o filho adquira regras de reconhecimento e de realização apropriadas ao contexto instrucional de uma prática escolar com características próximas da prática familiar (como é o caso da P_3). Para este aluno, existe uma dupla continuidade entre os contextos familiar e escolar, uma vez que ele tem acesso em casa à orientação elaborada da escola e que ele é ainda socializado numa modalidade de código pedagógico que se aproxima da forma de realização do código elaborado presente na turma de ciências a que pertencia.

Outro caso interessante é a família X84 que pertence ao estrato social mais elevado. O pai e a mãe revelaram uma orientação de codificação elaborada e as modalidades de controlo usadas são, no caso da mãe, preferencialmente do tipo inter-pessoal e, no caso do pai, do tipo posicional. Pensamos que, ao nível do contexto regulador, a preferência do pai por uma modalidade de controlo assente fundamentalmente na natureza posicional da comunicação (não só entre ele e a filha, mas também entre ele e a mulher) pode ser uma consequência de uma consciência de classe essencialmente regulada pelas relações de produção (é director de uma empresa de metalomecânica). Além disso, no contexto regulador da família, parece haver entre pai-filha (assim como entre pai-mãe) uma situação em que são mais valorizadas atitudes de obediência e de respeito do que, por exemplo, atitudes de cooperação e de inter-ajuda, sugerindo que a criança é socializada em formas de comunicação em que o seu papel social é mais atribuído do que adquirido. A aluna X84 dispõe em casa de um espaço pedagógico oficial e de um discurso pedagógico oficial embebidos no espaço pedagógico e no discurso pedagógico locais. A mãe, que mais contacto tem com a filha, usa uma prática instrucional caracterizada por regras discursivas de enquadramento relativamente forte, particularmente ao nível da transmissão dos conhecimentos de ciências. O pai revelou valorizar também uma teoria de instrução relativamente centrada

no transmissor quanto à aprendizagem do conhecimento escolar. No caso particular das ciências, deixou transparecer que percepciona a aprendizagem desta disciplina como dirigida para a memorização.

Embora sujeita na família a um processo de socialização com características da classe média, favoráveis ao sucesso escolar (orientação elaborada e discurso e espaço pedagógico oficiais embebidos no discurso e espaço pedagógico locais), existe para a aluna X84 uma certa descontinuidade entre as práticas instrucionais da família e da escola. Em termos da análise efectuada, os dados relativos a esta família sugerem que o sucesso em ciências de X84 pode ser limitado, até certo ponto, por aquela descontinuidade. O facto da aluna ter obtido inicialmente em ciências um aproveitamento global positivo ajuda a compreender o significado atribuído ao sucesso escolar em função da relação entre classe social e socialização familiar. Contudo, as dificuldades por ela reveladas nas competências complexas (onde a aluna obteve aproveitamento negativo) podem ser um reflexo da falta de regras de reconhecimento e de realização para estas competências, no contexto particular de aprendizagem da prática escolar a que a aluna foi submetida na disciplina de ciências (P_1). O facto de nesta prática serem requeridas disposições socio-afectivas que são diferencialmente valorizadas pelo pai e pela mãe e o facto da modalidade de controlo na família não ser consistente e nem sempre ser concordante com o contexto regulador da prática P_1 , pode ter conduzido ao mau aproveitamento referido.

Quando constatamos que os alunos submetidos à prática P_1 (X75, X79 e X84) obtiveram inicialmente resultados que, ao contrário dos alunos submetidos à prática P_3 (Z24 e Z36), são inferiores à média dos respectivos grupos sociais, poderíamos ser levados a pensar que a prática pedagógica P_1 é menos favorável do que a prática P_3 à aprendizagem dos alunos. Contudo, não devemos ignorar que os dados se referem apenas a cinco alunos e que, traduzindo resultados escolares obtidos no início da investigação, podem não ser ainda esclarecedores quanto à influência exercida pela prática pedagógica da escola. De facto, outros dados, obtidos na investigação mais ampla em que este estudo se insere (por exemplo, Neves, 1991; Morais *et al*, 1993 c; Neves e Morais, 1993), mostraram que ao fim de dois anos de escolaridade (submetidos à mesma prática pedagógica na disciplina de ciências) os alunos evoluíram diferentemente de acordo com a prática. Considerando o caso particular das crianças da classe trabalhadora que foram objecto deste estudo, verificámos que os alunos submetidos à prática P_1 (X75 e X79) melhoraram o seu aproveitamento, enquanto o aluno Z34 (submetido à prática P_3) evoluiu negativamente. A comparação dos resultados iniciais e finais destes três alunos

levantam a possibilidade da prática P_1 , embora com características opostas da sua prática familiar, exercer a longo prazo um efeito benéfico sobre a aprendizagem das crianças socialmente mais desfavorecidas. O facto de uma prática pedagógica com características próximas da P_1 favorecer a troca de ideias e de experiências entre crianças de diferentes universos culturais e de fomentar relações de interacção professor-aluno e aluno-aluno facilitadoras da aquisição de um posicionamento mais elevado e de uma orientação elaborada por parte das crianças socialmente mais desfavorecidas, pode constituir uma hipótese explicativa para a melhoria do seu aproveitamento naquela prática pedagógica. Pelo contrário, uma prática pedagógica com características mais próximas da P_3 , se bem que podendo ser inicialmente mais benéfica para as crianças socialmente desfavorecidas (dada a forma assumida pela prática familiar em que foram primariamente socializadas), irá reforçar o baixo posicionamento assumido por essas crianças na escola e irá também dificultar o seu acesso à orientação elaborada da escola.

Para as crianças da classe média ou da classe trabalhadora que têm acesso, através do pai e da mãe, à orientação elaborada da escola, o sucesso escolar, embora também relacionado com as práticas da família e da escola, parece não ser tão problemático, dado que estas crianças adquirem facilmente as regras de reconhecimento e de realização de qualquer prática. Estas considerações podem fornecer algumas indicações quanto a futuras modalidades de práticas pedagógicas em populações escolares heterogéneas.

Em síntese, pensamos que um dos contributos de uma análise qualitativa aprofundada do contexto pedagógico familiar é o de fazer emergir situações que nem sempre são evidentes mediante estudos mais amplos, de natureza quantitativa. As relações que conseguimos estabelecer a partir de cinco situações particulares mostram a potencialidade da análise desenvolvida na abordagem da relação família-escola. A nosso ver, a importância do estudo deve-se ao facto de sugerir a existência de factores sociológicos na família, para além dos indicadores habitualmente utilizados na sua categorização social (classe, raça), que interferem no aproveitamento diferencial dos alunos e de permitir explicar, através do recurso a indicadores sociológicos mais específicos da família, situações de desvio relativamente ao padrão geral de relação entre grupo social (classe, raça, sexo) e código.

Do ponto de vista da pesquisa educacional, o estudo salienta a importância de considerar, na interpretação do aproveitamento diferencial, análises que não se limitem à relação simplista e reducionista do aproveitamento com o grupo social (classe, raça, sexo). Múltiplos factores dos

contextos familiar e escolar actuam como mediadores dessa relação. Alguns deles foram sugeridos pelos resultados obtidos, mostrando que, além da orientação de codificação, as relações de poder e de controlo que caracterizam o contexto pedagógico familiar podem justificar o aproveitamento diferencial de crianças pertencentes ao mesmo grupo social. Por outro lado, e do ponto de vista da acção educativa, o estudo sugere alguns dados quanto ao papel relevante que a escola/professor pode ter na alteração do aproveitamento diferencial dos alunos. A consciência do professor quanto ao seu espaço de intervenção na sala de aula, dentro dos limites estabelecidos pelo sistema educativo, passa pela compreensão dos factores que intervêm na socialização primária da criança e das possibilidades oferecidas por determinadas práticas escolares em criar condições para reduzir o fosso existente entre diferentes grupos de alunos.

Apesar das suas limitações (por exemplo, o reduzido tamanho da amostra) pensamos que o estudo permitiu uma análise da família e da relação família-escola mais profunda e mais subtil do que as análises usualmente desenvolvidas. E embora essa análise não fosse explorada na sua totalidade, nomeadamente no estudo das regras discursivas ao nível da prática reguladora¹⁴, a conceptualização desenvolvida e os dados obtidos mostram o carácter inovador da investigação e as suas potencialidades em futuros estudos.

NOTAS

1. Ver, por exemplo, em Bernstein 1973, os estudos de Bernstein e Henderson 1969, Bernstein e Young 1967 e Henderson 1971; ver também Cook-Gumperz 1973.
2. Uma análise extensiva da influência mútua dos códigos da família e da escola no aproveitamento diferencial dos alunos é objecto da investigação realizada por Neves 1991, no âmbito do Projecto ESSA.
3. Em Morais e Neves, 1993 b, encontra-se uma descrição pormenorizada do desenvolvimento do instrumento conceptual.
4. As três práticas pedagógicas, implementadas na disciplina de ciências como modalidades do código elaborado da escola, diferiam em múltiplos aspectos, considerados ao nível das relações entre espaços, discursos e sujeitos. De uma forma resumida, a diferenciação traduz um grau crescente de controlo da professora sobre o processo de ensino-aprendizagem: a prática P_3 correspondia à prática com enquadramentos mais fortes quanto às regras discursivas (maior controlo da professora sobre a selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) e quanto às regras hierárquicas (modalidades de controlo predominantemente de tipo imperativo ou posicional); a prática P_1 correspondia à prática com enquadramentos mais fracos quanto àquelas regras (menor controlo da professora sobre a selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação e modos de controlo fundamentalmente inter-pessoais nas relações de comunicação entre professora-alunos); a prática P_2 correspondia a uma prática intermédia, em que nas regras discursivas era dado algum controlo aos alunos sobre a sua aprendizagem e em que a forma de comunicação entre

professora-alunos traduzia fundamentalmente modos de controlo de tipo posicional e inter-pessoal. Quanto à organização dos espaços na sala de aula, a prática P_3 caracterizava-se por uma forte classificação entre o espaço da professora e o espaço dos alunos e entre o espaço dos diferentes alunos (particularmente em termos de classe social e de nível de aproveitamento escolar) e a prática P_1 por uma classificação mais fraca entre aqueles espaços, essencialmente quanto aos espaços dos diferentes alunos; na prática P_2 , que traduzia um contexto intermédio, havia uma classificação relativamente forte entre os espaços da professora e dos alunos e uma classificação relativamente fraca entre os espaços dos diferentes alunos.

Em Neves (1991) e em Morais e Neves (1993 a) faz-se uma descrição pormenorizada dos perfis teóricos que orientaram a implementação das três práticas. A caracterização daquelas práticas, tal como *realmente* ocorreram na sala de aula, encontra-se em Fontinhas (1991) e Fontinhas e Morais (1993 b) para o contexto instrucional e em Antunes (1991) e Antunes e Morais (1993) para o contexto regulador.

5. O nível socio-económico baixo inclui, neste estudo, famílias que, numa escala de 1 a 6 (compósita das profissões e habilitações académicas do pai e da mãe), foram codificadas por 1 ou 2 (habilitações que não vão além da 4ª classe e profissões manuais — trabalhadores de serviços baixos, operários não especializados e operários especializadas); o nível socio-económico mais elevado inclui famílias que, na referida escala, foram codificadas por 6 (habilitações de grau universitário ou equivalente e profissões não manuais de nível elevado — médicos, engenheiros, professores, directores de empresa).
6. As competências cognitivas simples referem-se a todo o conhecimento cuja aprendizagem requer um baixo grau de abstracção e as competências cognitivas complexas referem-se a todo o conhecimento cuja aprendizagem requer um elevado grau de abstracção. De uma forma sumária, no que diz respeito ao ensino das ciências, o primeiro grupo de competências inclui a memorização e a compreensão de conceitos primários ao mais baixo nível e o segundo grupo de competências inclui a compreensão de conceitos ao mais alto nível e ainda a aplicação de conceitos a novas situações (envolvendo processos relativamente complexos de análise, síntese e avaliação).
7. O guião da entrevista é objecto de uma descrição pormenorizada em Morais e Neves, 1993 b.
8. Os questionários continham itens relacionados com a organização do espaço em casa, particularmente com o espaço pedagógico (local de estudo e materiais disponíveis) e relacionados com a ocupação dos filhos e dos pais relativamente a tarefas da casa e da escola e tempos livres. Por exemplo, se no questionário tínhamos a informação de que o(a) filho(a) fazia a cama, a entrevista sobre as tarefas de ajuda em casa, focava-se nessa actividade.
9. Embora neste estudo as características do espaço pedagógico da família se refiram apenas a aspectos relacionados com o local de estudo e com os recursos materiais disponíveis em casa, é de notar que a análise desta componente do código é complexa, indo para além dos aspectos referidos. Contudo, limitações da nossa investigação levaram-nos a concentrar apenas naqueles aspectos.
10. A existência em casa de livros/revistas de natureza académica, além de criar condições para a existência de um discurso instrucional oficial embebido no discurso instrucional local, pode (embora não necessariamente) facilitar uma prática instrucional familiar menos centrada no transmissor e, conseqüentemente, mais auto-reguladora por parte do aquirente.
11. Os dados sobre o aproveitamento destes alunos encontram-se em Neves (1991).
12. Baseando-nos na tese de Bernstein de que o acesso, da classe trabalhadora mais baixa, a uma orientação elaborada está disponível através de agências de desafio, oposição e resistência, considerámos na análise o grau de participação dos pais/mães naquelas agências. A ideia é a de que o desempenho de funções activas, não só naquelas agências (por

- exemplo, sindicatos, partidos políticos), como também em agências de reprodução cultural (por exemplo, associações recreativas e culturais), confere aos sujeitos da classe trabalhadora um novo estatuto na hierarquia social regulada pela estrutura de classes.
13. Segundo Bernstein, os sujeitos da classe trabalhadora e os da classe média com funções no campo da produção, tendem a revelar uma consciência de classe constituída pelas relações da produção (relações posicionais de comunicação baseadas em princípios hierárquicos explícitos). Para os sujeitos da classe média que dominam os meios da educação, actuando como agentes de controlo simbólico, a sua consciência de classe é fundamentalmente constituída pelas relações da educação (relações inter-pessoais de comunicação, baseadas em princípios hierárquicos implícitos).
 14. No instrumento conceptual que desenvolvemos, este aspecto da prática pedagógica familiar está contido no parâmetro 3 (ver § 2.3.).

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem à JNICT — Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica e à Fundação Gulbenkian, instituições que, ao financiarem o Projecto ESSA em que este estudo se insere, tornaram possível a sua realização.

Ao Professor Basil Bernstein, consultor do projecto, as autoras agradecem as discussões mantidas no decurso da investigação.

BIBLIOGRAFIA

- Adlam, D., Turner, G. J. e Lineker, L. (1977). *Code in context*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- 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 em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Antunes, H. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos). (1993). Caracterização da prática pedagógica no contexto regulador da sala de aula — Um modelo de análise e sua aplicação. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (para publicação).
- Bernstein, B. (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization: A study of class differences in the language of maternal control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais), Barradas, H., Rainha, H. e Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- 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 em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Fontinhas, F., Morais, A. M. (anteriormente Domingos) e Peneda, D. (1993 a). Influência da socialização primária e secundária na relação entre a orientação de codificação e o aproveitamento na escola. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (para publicação).
- Fontinhas, F. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos). (1993 b). Caracterização da prática pedagógica no contexto instrucional da sala de aula. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (para publicação).
- Hasan, R. (1988). Language in the process of socialization: Home and school. In L. Gerot, J. Otdenburg e T. Van Leeuwen (Eds.), *Proceedings of the Working Conference on Language and Education: Language and Socialization — Home and School* (pp. 36-96). Sydney: Macquarie University.
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos) e Neves, I. (1993 a). Poder e controlo na sala de aula — Definição teórica de três modalidades de prática pedagógica. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (para publicação).
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos) e Neves, I. (1993 b). Práticas pedagógicas e teorias de instrução no contexto de socialização familiar — Um modelo de análise. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (para publicação).
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Peneda, D. e Medeiros, A. (1993 c). Os discursos instrucional e regulador no ensino das ciências — Influência de práticas pedagógicas diferenciais no aproveitamento dos alunos. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (para publicação).
- Neves, I. (1991). *Práticas pedagógicas diferenciais na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências: Fontes de continuidade e de descontinuidade entre os códigos da família e da escola*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Neves, I. (1993). O posicionamento da criança na família/comunidade: Influência no (in)sucesso escolar. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (para publicação).