

O conjunto das **técnicas de acção encoberta** têm sido, ao que referem ESCÁMEZ e ORTEGA (1988), menos utilizadas em situações escolares, reservando-se o seu uso quase exclusivamente ao caso clínico.

A técnica de mediação imaginária, derivação do "role-playing" e de outras técnicas utilizadas na escola, consiste em um observador imaginar a sua acção como repetição da actuação de um modelo também imaginário.

Na técnica de gravações "self" o observador funciona como modelo, dado que é confrontado com a gravação (video, por exemplo) da sua própria actuação. O uso mais frequente da autoscopia, no campo educativo, estará certamente associado à formação de professores.

### 3.3. A PARTICIPAÇÃO ACTIVA ASSOCIADA À DINÂMICA DE GRUPOS

Variadíssimos autores têm salientado as virtualidades da dinâmica de grupos. Com efeito, a interacção que se estabelece entre os membros de um mesmo grupo e entre grupos pode ser propiciadora do desenvolvimento atitudinal.

Múltiplas são as técnicas, assim como variados são os objectivos visados. Consoante a(s) atitude(s) que pretendermos fomentar (autoconfiança, comunicabilidade, cooperação, tolerância, etc.) escolheremos as técnicas que nos podem ser úteis.

Apresentam-se de seguida dois conjuntos de técnicas, decorrentes do modelo de Fishbein e Ajzen: um, essencialmente destinado

a potenciar a cooperação; o outro, especialmente vocacionado para o desenvolvimento da empatia e da perspectiva social.

### 3.3.1. Técnicas de cooperação

ESCÁMEZ e ORTEGA (1988: 65), citando Deutsch, especificam que uma situação de aprendizagem "cooperativa" é aquela em que o aluno pode alcançar os seus objectivos se e só se os demais com quem trabalha cooperativamente também conseguirem os seus.

As técnicas na linha da aprendizagem cooperativa exigem que o acto educativo seja essencialmente auto e hetero-educativo. Isto é, o saber deixa de estar centralizado no professor, sendo os próprios componentes do grupo que, em interacção, constroem e reconstroem o conhecimento. É precisamente esta vivência interactiva que irá potenciar determinadas atitudes.

Sendo a interacção a estrutura básica da aprendizagem e tendo como alvo a cooperação, referem-se seguidamente três técnicas.

#### Técnica do "puzzle" de Arosón

Uma das mais representativas é a técnica do "puzzle", da autoria de Aronson. Os alunos são distribuídos por grupos de 5 ou 6 elementos e a cada um destes é atribuída uma parte do trabalho. Cada aluno responsabiliza-se, perante os colegas, da realização da parte do trabalho que lhe coube, tendo posteriormente de a transmitir aos membros do grupo. Assim, o trabalho do grupo só se concretiza quando todos tiverem feito as respectivas partes.

Se numa turma se constituírem 5 grupos de 6 elementos, existirão sempre 5 alunos (de diferentes grupos) a trabalhar no mesmo assunto/problema. Estes podem reunir-se à parte, para troca de impressões, de material, etc., de modo a que quando forem transmitir aos seus colegas a sua parte do trabalho seja com mais rigor e segurança que o façam.

Estabelece-se, pois, uma interacção intra e intergrupala (fig. 11):

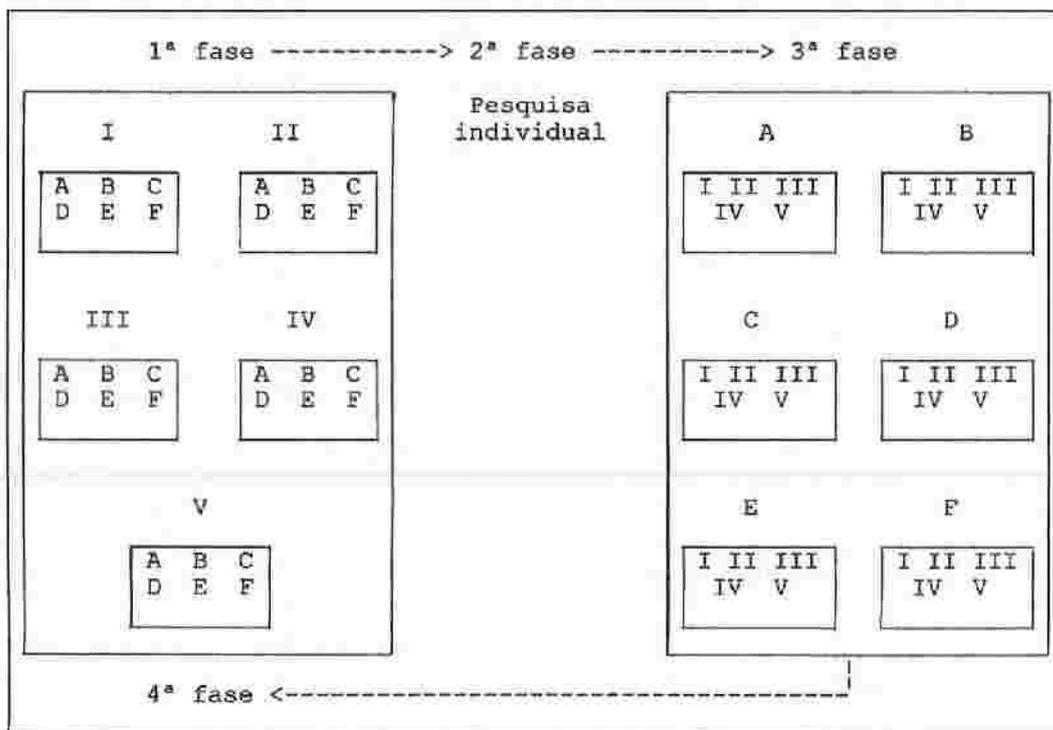


Fig. 11 - A interacção e as fases da técnica do "puzzle"

Embora já se tenham efectuado estudos no sentido de averiguar da real interferência da utilização desta técnica no potenciar

atitudinal, os resultados obtidos ainda não permitem garantir a sua utilidade em termos de desenvolvimento de atitudes positivas.

#### A cooperação competitiva: equipas de jogo-concurso de De Vries

Na técnica de cooperação competitiva cabe ao professor formar os grupos. Estes terão de ser heterogéneos (em termos de rendimento académico, por exemplo) internamente, mas homogéneos entre si.

O papel dos elementos de um mesmo grupo é entreajudarem-se na preparação para um concurso sobre "matéria" já trabalhada na aula. O concurso desenrola-se por etapas, participando em cada uma delas somente um elemento de cada grupo. Estes concorrentes de uma mesma etapa terão idêntico rendimento académico.

Vão-se atribuindo pontuações a cada elemento do grupo e, no final, obtem-se a pontuação média. Ortega (em ESCÁMEZ e ORTEGA, 1988: 71) salienta o facto de o êxito do grupo depender dos êxitos individuais e da ajuda que mutuamente prestem. Refere também que, contrariamente à técnica do "puzzle", no jogo-concurso de De Vries a recompensa é colectiva, o que reforça a interdependência.

#### Técnica de "grupo de investigação"

Nos últimos anos temos assistido em Portugal a uma "onda" de trabalho de projecto. Esta metodologia abarca várias fases: a **primeira fase**, engloba todo o processo desde o contacto inicial com a ideia ou com a situação problemática até à delimitação do problema e à celebração do "contrato de trabalho", passando pela elaboração da "carta de

exploração"; a **segunda fase**, corresponde ao trabalho de pesquisa e de produção do produto final; na **última fase**, apresenta-se o trabalho à turma e, eventualmente, à comunidade, e procede-se à avaliação final. Este último aspecto remete-nos para outros problemas ou para a reformulação do inicial, conferindo ao trabalho de projecto um carácter aberto, de desenvolvimento em espiral.

A co-responsabilização do aluno, o envolvimento activo deste em todo o processo, nomeadamente na selecção do caminho a seguir, a apresentação pública do trabalho, ..., são, sem dúvida, reais oportunidades de desenvolvimento de diversas atitudes.

### 3.3.2. O desempenho de papéis

*"Na essência trata-se de representar teatralmente um problema ou situação que tenha alguma transcendência moral"* (ROVIRA e MARTIN, 1989: 208)

O desempenho de papéis, na medida em que pode alterar a percepção e a avaliação que o aluno faz de uma situação (de uma pessoa ou de qualquer outro objecto atitudinal), é uma técnica a considerar.

O "actor" desempenhando o papel de outrém apercebe-se melhor dos seus próprios sentimentos e pensamentos e experimenta os motivos, pensamentos, sentimentos da personagem que representa. Esta situação pode conduzir à alteração das crenças e atitudes dos actores e dos expectadores. Porquê? Em que condições?

A mudança atitudinal será possibilitada se houver incongruência entre as atitudes pessoais e as da personagem. A

explicação para tal facto é-nos dada pelas teorias de consistência cognitiva, particularmente pela de dissonância cognitiva. Recorde-se que, segundo esta teoria, os sujeitos alteram as suas atitudes para reduzir a dissonância provocada pela representação de uma conduta diferente da sua.

Se associarmos ao desempenho de papéis a defesa pública do ponto de vista da personagem e/ou situações de aprendizagem cooperativa aumentará, ainda mais, a probabilidade de alteração atitudinal.

ROVIRA e MARTIN (1989: 209) fazem algumas sugestões para tornar mais efectiva a técnica de desempenho de papéis, nomeadamente:

- representar novamente a cena depois de discutida;
- representar sucessivamente várias situações ou cenas relativas a um mesmo problema;
- inverter os papéis assumidos por cada um dos actores, para facilitar a empatia.

Os mesmos autores recomendam a não utilização excessiva desta técnica, pois exige grande concentração por parte dos alunos.

A técnica da "conduta forçada" como variante do desempenho de papéis distingue-se deste pela obrigatoriedade de o "actor" assumir uma posição contrária à dos seus pontos de vista pessoais e pela manipulação que se pode fazer das variáveis contextuais.

Segundo Ortega (em ESCÁMEZ e ORTEGA, 1988) os estudos até agora feitos ainda não são conclusivos quanto à interferência desta técnica na mudança atitudinal.

Genericamente criticam-se as técnicas de desempenho de papéis pela situação artificial subjacente, que poderá produzir nos indivíduos uma sensação de estarem a realizar uma experiência e, como tal, não se envolverem suficiente e profundamente. Nesta óptica seriam preferíveis, segundo SARABIA (1992: 186), discussões, debates e diálogos com personagens reais.

### 3.3.3. Outras técnicas de participação activa (ou simples facetas das anteriores)

As discussões, os debates e os diálogos com personagens reais e as técnicas de estudo activo são bastante úteis pois, para além do que atrás foi referido, conduzem o aluno a gerar os seus próprios argumentos e a posicionar-se a favor ou contra o objecto atitudinal. SARABIA (o. cit.: 187) justifica a importância destas técnicas pelo facto de as pessoas recordarem melhor as suas respostas a uma mensagem que a informação concreta contida nessa mensagem (quantas vezes recordamos a nossa reacção em determinada situação embora já não consigamos reconstituir o que nos levou a esse posicionamento).

As exposições em público podem ser uma fonte reforçadora de atitudes, pelo estabelecimento de vínculos consistentes entre atitudes e comportamentos.

A eficácia desta técnica é condicionada pelo tipo de público. Se nele estiverem "pessoas significativas" e se estas aprovarem as nossas atitudes e condutas, sairão reforçados o nosso autoconceito, a nossa autoestima e as nossas atitudes em geral.

Uma outra técnica que tira partido do envolvimento afectivo do indivíduo é a tomada de decisões. Os estados afectivo e emotivo têm considerável influência quando tomamos decisões e estas tenderão a ser consistentes com as atitudes. SARABIA (1992: 188) refere que encaminhar o aluno de forma progressiva para que tome decisões é uma maneira de o conduzir a reflectir sobre si próprio, sobre as suas atitudes face à escola e à sociedade e sobre as suas habilidades e interesses.

#### 3.4. A EXPLORAÇÃO DE DILEMAS MORAIS

A discussão moral baseada em situações dilemáticas é a metodologia por excelência decorrente da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg. Recorde-se que, segundo este autor, a educação moral deverá estimular o desenvolvimento para estádios superiores, deverá facilitar o acesso do aluno ao estádio seguinte. Interessará, portanto, confrontar o aluno com situações que lhe gerem conflito cognitivo-sociomoral de modo a que ele, para reestabelecer o equilíbrio, tenha de aceder ao estádio seguinte.

Ao falarmos de conflitos estamos a privilegiar os intrapessoais e não tanto os conflitos interpessoais. Segundo VAZ de ANDRADE (1992: 76) seria perigoso reduzir, na educação, o conflito de valores ao conflito interpessoal, porque agudizaria a tendência natural de pensar que o conflito de valores é somente um conflito entre pessoas. Não interessará, pois, pensar em termos de quem tem razão, mas somente em termos de qual é a melhor razão (VAZ de ANDRADE, o.cit.: 77).