

estudos de

Psicologia

Revista do Instituto de Psicologia da PUCAMP

Estudos de Psicologia Campinas, v. 10, nº 2 p.1 - 156 maio/agosto 1993

ÍNDICE/CONTENTS

ARTIGOS/ARTICLES

- REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FAMÍLIA ENTRE JOVENS
ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES. 9
SOCIAL REPRESENTATION OF THE FAMILY AMONG YOUNG
STUDENTS FROM PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS.
Antonio Marcos Chaves, Ana Cristina Botelho, Elizabeth Andari,
Mirela Santos e Wilson Maranhão
- OPINIÃO DE CRIANÇAS QUANTO À INFLUÊNCIA DA
ESTEREOTIPIA SEXUAL NOS BRINQUEDOS. 21
SEXUAL STEREOTYPES IN CHILDREN'S PLAY
Luciane de Rezende Bonamigo e Sílvia Helena Koller
- O QUE ESTÃO AVALIANDO OS TESTES DE PRONTIDÃO PARA A
ALFABETIZAÇÃO? 41
WHAT ARE EVALUATING THE READING LITERACY TESTS?
Quinha Luíza de Oliveira
- ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OPINIÕES E MOTIVAÇÕES
ACERCA DA ADOÇÃO. 63
EXPLORATORY RESEARCH ON OPINION AND MOTIVATION
ABOUT ADOPTION
Marlizete Maldonado Vargas, Ana Lúcia Gatti e Dinael Correa de
Campos

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista Semestral do Instituto de Psicologia da PUCCAMP

Diretora: Glória Elisa B.P. Von Buettner

Editora-Executiva: Geraldina Porto Witter

Conselho Editorial:

Alice Maria de Carvalho Delitti	(PUC-São Paulo)
Anita Liberalesso Neri	(UNICAMP)
Antônio I. Térzis	(PUCCAMP)
Cláudio Simon Hutz	(UFRGS)
Elisa Médici Pizão Yoshida	(PUCCAMP)
Harold Lettner	(PUC-RJ)
Jefferson Morris Fish	(St. John's University-N.York)
Júlia Ferro Bucher	(UnB)
Maria Emilia Lino da Silva	(PUCCAMP)
Marilda Novaes Lipp	(PUCCAMP)
Mauro Martins AmatuZZi	(PUCCAMP)
Raquel Souza Lobo Guzzo	(PUCCAMP)
Regina Maria L.L. Carvalho	(PUCCAMP)
Saulo Monte Serrat	(PUCCAMP)
Solange M. Wechsler	(PUCCAMP)
Vera Lúcia A. Raposo do Amaral	(PUCCAMP)
Walter Trinca	(USP)

Conselho Consultivo:

Sofia Helena Porto Di Nucci
Geraldina Porto Witter
Ana Luiza Queiróz T. Eigenheer
Silvana Cardoso Brandão
Isabel Cristina Dib Bariani
Rita de Cássia Q. Lima da Rocha
Maria Emília Tormena Elias

Capa: João Daniel de Araújo

Redação:

A/c Departamento de Pós Graduação em Psicologia - PUCCAMP
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift - CEP 13045-270
CAMPINAS - SP - Tel.: (0192) 32-3163 - FAX. (0192) 2-0981

"Estudos de Psicologia" tem uma tiragem de 1.500 exemplares. É distribuída gratuitamente às bibliotecas de todas as instituições brasileiras que mantêm Cursos de Psicologia, às bibliotecas ligadas a instituições científicas que nos solicitam e a algumas bibliotecas de Universidades estrangeiras.

ISSN 0103 - 166X



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

estudos de **Psicologia**

Indexado em:
Psychological
Abstracts
PsycINFO
PsycALERT
IBICT

estudos de **Psicologia**

Revista do Instituto de Psicologia da PUCAMP

Estudos de Psicologia	Campinas, v. 10, n° 2	p.1 - 158	maio/agosto 1993
-----------------------	-----------------------	-----------	------------------

ÍNDICE/CONTENTS

ARTIGOS/ARTICLES

- REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FAMÍLIA ENTRE JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES. 9**
SOCIAL REPRESENTATION OF THE FAMILY AMONG YOUNG STUDENTS FROM PUBLIC AND PRIVAT SCHOOLS.
Antonio Marcos Chaves, Ana Cristina Botelho, Elizabeth Andari, Mirela Santos e Wilson Maranhão
- OPINIÃO DE CRIANÇAS QUANTO À INFLUÊNCIA DA ESTEREOTIPIA SEXUAL NOS BRINQUEDOS. 21**
SEXUAL STEREOTYPES IN CHILDREN'S PLAY
Luciane de Rezende Bonamigo e Silvia Helena Koller
- O QUE ESTÃO AVALIANDO OS TESTES DE PRONTIDÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO? 41**
WHAT ARE EVALUATING THE READING LITERACY TESTS?
Quinha Lúza de Oliveira
- ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OPINIÕES E MOTIVAÇÕES ACERCA DA ADOÇÃO. 63**
EXPLORATORY RESEARCH ON OPINION AND MOTIVATION ABOUT ADOPTION
Marizete Maldonado Vargas, Ana Lúcia Gatti e Dinael Correa de Campos

INVENTÁRIO DE ANSIEDADE TRAÇO-ESTADO: CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS	81
STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY: PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS Jorge La Rosa	
OPERAÇÕES FORMAIS: ESTRUTURA DE CONJUNTO COMO MERA PROPOSIÇÃO TEÓRICA?	93
FORMAL OPERATIONS: ENSEMBLE STRUCTURE AS MERE THEORETICAL PROPOSITION? Fermino Fernandes Sisto	
PSICOLOGIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS NO ESTUDO DA PROFISSÃO	106
SCHOOL PSYCHOLOGY: VIEWS IN THE STUDY OF THE PROFESSION Geraldina Porto Witter	

RESENHA/REVIEWS

SUPERVISÃO EFETIVA: UM MODELO BASEADO NA ATIVIDADE DIRIGIDA	117
EFFECTIVE SUPERVISION: A MODEL BASED IN DIRECTED ACTIVITY Luiz Fernando de Iara Campos	
A PERSONALIDADE FÓBICA: UMA APROXIMAÇÃO PSICANALÍTICA	120
FOBIC PERSONALITY: A PSYCHANALITIC APPROACH Alice Alexandra Soeiro Nunes Christofi	

COMUNICAÇÕES/COMMUNICATION

A IDENTIDADE DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL: AS DIFERENTES FACES DA (RE)CONSTRUÇÃO	125
THE IDENTITY OF SCHOOL/EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST: THE DIFFERENT FACES OF ITS (RE)CONSTRUCTION Zilda Aparecida Pereira Del Prette	

INFORMATIVO/ INFORMATION

RELAÇÃO DE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS	141
--	-----

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FAMÍLIA ENTRE JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES

Antonio Marcos Chaves
Univ. Fed. Bahia

Elizabeth Andari *
Univ. Fed. Bahia

Ana Cristina Botelho *
Univ. Fed. Bahia

Mirela Santos *
Univ. Fed. Bahia

Wilson Maranhão *
Univ. Fed. Bahia

RESUMO

CHAVES, A.M.; BOTELHO, A.C.; ANDARI, E.; SANTOS, M. e MARANHÃO, W. *Representação social de família entre jovens estudantes de escolas públicas e particulares. Estudos de Psicologia, 10 (2): 9 - 20, 1993*

Com objetivo de estudar a representação social que os jovens têm das suas famílias, aplicou-se um questionário em 97 estudantes do segundo grau, que freqüentavam duas escolas públicas e duas particulares da cidade de Salvador (BA). Os itens do questionário abordavam conteúdos sobre: relações interpessoais, os papéis que cada membro do grupo familiar desempenha, o significado destes papéis para os adolescentes e as suas concepções de família. Não foram constatadas diferenças significativas entre as concepções de família dos jovens pertencentes às escolas públicas e particulares. De maneira geral, todos consideraram a família indispensável na formação do indivíduo.

Palavras-chave: *representação social, adolescentes, família.*

INTRODUÇÃO

A família não é um simples agrupamento que surge de forma natural, porém deve ser compreendida como uma instituição historicamente construída, e, como instituição social, é considerada como integrada, duradoura e organizada (Machado e Machado, 1987). No plano histórico, embora tenha mudado a sua configuração, ainda sobrevive e não há registro de que alguma sociedade tenha existido sem a sua formação.

* *Estudantes do curso de graduação em Psicologia*

Atribui-se à família funções que estão relacionadas com a posição que ocupa na organização social e econômica da sociedade a qual pertence. Mesmo as funções que provieram das primitivas funções biológicas, socializaram-se para serem reconhecidas e passaram a ser regidas pelos padrões culturais. As funções básicas da família, tais como, criação, cuidado e educação dos filhos, ou seja, a reprodução social, estão estreitamente ligadas às funções de reprodução econômica. Observa-se, ainda, uma determinada especialização das funções entre os membros da família, determinada pela própria definição dos papéis sexuais feminino e masculino.

Numa visão histórica Poster (1979) apresentou quatro modelos de família: a aristocrática, a camponesa, a proletária e a burguesa, cujas características básicas, segundo o referido autor, serão descritas a seguir.

Na família aristocrática (séculos XVI e XVII) não era atribuído valor à privacidade, à domesticidade, aos cuidados maternos ou às relações íntimas entre os pais e filhos. As relações entre os membros da família eram rigidamente hierarquizadas. As crianças eram cuidadas por amas-de-leite e não se identificavam, pois, essencialmente com as figuras paternas.

A família camponesa (séculos XVI e XVII) vivia em comunidade e eram os membros significantes da aldeia que regulavam a sua vida familiar cotidiana. Assim como a família aristocrática, não valorizava a domesticidade e a privacidade. A criação dos filhos era função da comunidade.

No início do Século XIX, a família proletária caracterizava-se pela vida comunitária, herdada dos camponeses, como forma de resistir a opressão imposta pelo capitalismo. Na medida em que as condições de vida dos operários melhorava, havia uma aproximação aos modos de vida da família burguesa. A mulher passava a dedicar-se mais à casa e ao cuidado dos filhos. Finalmente, segundo Reis (1989) "há um aburguesamento ideológico da classe operária no que concerne à vida familiar" (p.). A prioridade da família passa a ser a educação e o futuro dos filhos. Observa-se, ainda, um reforço da autoridade paterna e um incremento do conservadorismo.

Uma das principais características da família burguesa é a distinção clara entre a vida pública e a vida privada. O trabalho seria o lugar da razão e o lar, o da emoção. O homem fica responsável pela vida econômica, enquanto a mulher é responsabilizada pela organização da casa e pela educação dos filhos. Há uma total dependência dos filhos em relação aos pais, o que faz surgir a oposição entre o amor e a autoridade.

Para Avila (1987) a família contemporânea ainda possui características da família burguesa do século passado, tais como: a rígida hierarquia do sexo e da idade e a associação entre o amor e a autoridade. Porém, as condições históricas atuais são outras e a família burguesa já apresenta algumas mudanças. Configura-se a família nuclear moderna, constituída por

poucos filhos (dois ou três). Observa-se, então, que a família tende a diminuir de dimensões, pois de acordo com Machado e Machado (1987), a partir da Revolução Industrial, a instituição familiar tornou-se um grupo de consumo e não apenas de produção. Desse modo, não mais se justificava a antiga extensão e o grande número de filhos.

Além do anteriormente exposto, a destruição das formas de vida comunitária, fortalece a necessidade de intimidade e de vida privada, fazendo da família um reduto fechado, onde os seus membros devem buscar as relações afetivas (Ariés, 1981). A família torna-se o centro da afetividade, onde os seus membros podem descarregar todas as tensões do mundo "de fora", hipertrofiando-a em suas funções. Como consequência, começa a haver uma cobrança excessiva de satisfação, o que sobrecarrega os seus membros de expectativas. Daí, uma possível crise interna da família ao se tornar o locus de explicitação das tensões advindas de fatores sociais mais amplos, tais como a formação e o inchamento do espaço urbano, a falta de espaços comunitários e a falta de segurança.

A instituição familiar, portanto, foi criada pelo homem para orientar a conduta dos seus membros, respondendo às necessidades sociais e passando a ideologia da sua auto-manutenção, apresentando-se como "imutável" e "universal". Contudo, continua a desempenhar papéis fundamentais, "é a formadora da nossa primeira identidade social" (Reis, 1984, p.99), pois é na família que se desenvolvem as primeiras relações sociais.

A família nuclear estreitou muito as relações interpessoais: pai, mãe e filhos, onde os pais passam a ser o modelo mais imediato de identificação na construção da identidade dos filhos.

A família, portanto, tem um significado muito maior que a de uma instituição social ou o de um agrupamento de pessoas com laços de parentesco. Pode ser responsável tanto pela satisfação quanto pela formação de neuroses, a depender de como se estrutura. Ao favorecer o "espaço pessoal", ou seja, a individuação, a família contribui para o crescimento psicossocial dos seus membros. Ao mesmo tempo, se nega este "espaço" em função da inflexibilidade dos papéis que determina, favorece a rigidez do sistema familiar, transformando as relações em uma coexistência ao nível das funções que cada um desempenha, perdendo de vista o próprio indivíduo.

Este estudo teve como objetivo identificar elementos que possibilitem a análise da expressão da representação social de família entre jovens. A representação social é aqui entendida como estruturas do saber, considerando-se que em todas as experiências passadas do indivíduo, há sempre algo na ordem do saber; as ações e reações do indivíduo, diante de estímulos imediatos e pessoas sempre estão em função do sentido que é atribuído a

este estímulo; o saber social é utilizado para tratar as informações e dar sentido a estes estímulos; o saber social, por estar armazenado e disponível, deve ser organizado e, por ser útil, deve ser geral (Menardiére & Montmollin, 1986).

Assim, este estudo tratou especificamente de: a. identificar os tipos de relações que são estabelecidas entre os pais e os filhos; b. descrever os tipos de conflitos ideológicos estruturados nas relações entre pais e filhos; c. descrever as representações dos adolescentes sobre os papéis desempenhados pelo pai, pelas mães e pelos filhos no contexto familiar e d. descrever quais os significados que os jovens atribuem à família.

MÉTODOS

Amostra

Foi feita uma seleção deliberada de quatro escolas, duas particulares e duas públicas. Os informantes foram 97 estudantes do ensino de segundo grau que freqüentavam escolas públicas e particulares, localizadas nos bairros da Graça, Ondina e Rio Vermelho, na cidade de Salvador, Bahia. Nestes bairros habita, predominantemente, uma população de classe média. Foram entrevistados 46 estudantes de escolas particulares (dezesesseis do sexo masculino e trinta do sexo feminino) e 51 estudantes de escolas públicas (23 do sexo masculino e 28 do sexo feminino). Como eram estudantes do ensino de segundo grau a idade dos informantes variou de 15 a 22 anos.

Não fizeram parte da amostra jovens casados ou que tivessem filhos.

Do total de 97 informantes, 68 eram filhos de pais casados, 28 dos quais alunos de escolas públicas e 40 alunos de escolas particulares; 19 eram filhos de pais separados (nove de escolas públicas e dez de escolas particulares); 10 eram filhos de viúvos (nove de escolas públicas e um de escola particular).

A maioria dos informantes, tanto os de escolas públicas como os de escolas particulares (84,53%) tem, no máximo, três irmãos. Contudo, dez (10,30%) possuem de quatro a seis irmãos e cinco (5,17%) possuem de sete a nove irmãos.

Os pais dos alunos de escolas particulares, em sua maioria, tem um curso superior completo, enquanto que os pais dos alunos de escolas públicas possuem, em sua maioria, o segundo grau completo.

A maioria dos informantes mora com a família, ou seja, pai, mãe e irmãos ou apenas com a mãe e os irmãos. Constatou-se, também, que os informantes não tem responsabilidade financeira, ficando esta a cargo dos pais.

Instrumento

Para a coleta das informações foi utilizado um questionário composto de 20 quesitos. O questionário era composto de questões objetivas e subjetivas e, visava coletar informações sobre: o relacionamento familiar, possíveis conflitos ideológicos entre pais e filhos, papéis sociais dentro da família, nível de satisfação dos filhos e o significado que possuíam acerca da família.

Na primeira parte, foram coletadas informações gerais que possibilitavam a identificação do informante, tais como: idade, sexo e número de irmãos do informante; estado civil dos pais; idade, nível de escolaridade e profissão do pai; idade, nível de escolaridade e profissão da mãe e com quem o informante morava.

Na segunda parte, foram apresentadas questões que visavam coletar informações sobre com quem o informante mais discutia as suas idéias e dificuldades no ambiente familiar, tais como: "Você discute com os seus pais sobre dificuldades que está passando?"; "Na sua casa com quem você mais conversa?"; "Você tem liberdade de conversar sobre sexo com os seus pais?"; "Quais dos assuntos que você costuma conversar com os seus pais freqüentemente? (Política e economia, vida escolar, relação com os amigos, fofocas, namoro, outro)"; "Na sua casa quando você expõe uma idéia ou pensamento: (Ninguém lhe dá atenção; todos ouvem e discutem as suas idéias; você prefere não falar em casa; seus pais o ouvem, mas nunca lhe dão razão)".

Na terceira parte, as questões estavam relacionadas à convivência familiar, à cobrança dos pais e a identificação dos informantes com os pais ou com um deles, tais como: "Com relação à convivência o que ocorre com mais freqüência? (Costumamos nos encontrar e conversar nas refeições; geralmente chego em casa e vou direto para o quarto; quando estou com problemas desabafo com os meus pais, irmãos ou alguém da família; discutimos os problemas familiares, procurando solucioná-los, considero que não tenho amigos em casa, prefiro procurar outras pessoas)"; "Que tipo de cobrança lhe é feita em casa? (Chegar em horário pré-determinado; respeitar os mais velhos; estar presente nas datas comemorativas; notas escolares; informar onde vai e com quem vai)"; "Em termos de atitudes e comportamentos, com quem você acha que se parece mais? (pai, mãe, irmãos)"; "Quais os valores que a sua família dá mais importância? (respeito, honestidade, ascensão social, diploma, religião, casamento, virgindade, trabalho, 'status')"; "Dentre os valores valorizados pela sua família, quais você discorda"; "Como você reage com relação a essa discordância?".

A quarta parte tratou de questões relacionadas às responsabilidades com as atividades domésticas e quem é responsável pelas decisões familia-

res. Estas questões solicitavam ao informante que relacionasse as atribuições de cada membro na família e o seu poder de decisão.

Na quinta e última parte, as questões exigiam respostas avaliativas sobre as atitudes e comportamentos dos pais, sobre o funcionamento da sua família e como seria uma família ideal. Nesta parte foram apresentadas questões como: "Você considera as idéias dos seus pais sobre a sua geração: (atualizadas, antiquadas, conservadoras, distorcidas, preconceituosas)"; "Família para você é sinônimo de: (grupo de parentesco; respeito; união, confiança e apoio; instituição de forma pelo casamento; atribuição divina; grupo autoritário cujo domínio é exercido pelo pai ou chefe da família)"; "O que a sua família espera de você?"; "Você corresponde ou corresponderá a estas expectativas?"; "O que você gostaria que mudasse em sua família?"; "O que você considera como uma família ideal?".

Todas as questões solicitavam justificativa da resposta e para algumas questões foi apresentada uma pequena escala que incluía os itens: sempre, quase sempre, raramente ou nunca.

Procedimento de coleta de informações

Aos informantes foi solicitado o preenchimento do questionário anteriormente descrito.

O questionário foi programado para ser respondido em até 30 minutos e foram aplicados no espaço das escolas, fora do horário das aulas. As orientadoras educacionais das escolas, auxiliaram na aplicação dos questionários.

Os estudantes foram instruídos que deveriam responder a todas as questões e que não havia necessidade de identificação. Aos estudantes, orientadores educacionais e diretores das escolas, foram explicitados, também, os objetivos da pesquisa.

RESULTADOS

Relacionamento familiar entre os estudantes de escolas públicas.

As informações referentes ao relacionamento e a convivência dos jovens na família mostram algumas contradições entre aqueles estudantes de escolas públicas, pois enquanto 54% raramente ou nunca discutem com os pais acerca das suas dificuldades, 61% raramente ou nunca sentem-se livres para conversar sobre sexo, a maioria (80%) concorda com a educação que recebe. No entanto, as meninas concordam mais com a educação recebida (87%) que os meninos (69%). Mesmo assim, 67% afirmaram que costumam participar das discussões para a solução de problemas familiares, sendo que

apenas 15% afirmaram que procuram isolar-se no ambiente familiar e 6% que não tem amigos neste ambiente. Contudo, a maioria dos meninos e meninas (54%) consideram receber atenção e respeito às suas idéias.

As mães são, para a maioria, as responsáveis pela educação e contato com os filhos, 52% dos jovens afirmaram que conversam mais com a mãe e os assuntos mais freqüentes referem-se à vida escolar e a relação com os amigos. Esta tendência modifica-se um pouco quando os pais são separados ou viúvos; neste último caso, 67% dos filhos de pais viúvos afirmam conversar sobre os seus problemas com outras pessoas, dentre os quais se incluem: amigos, tios, cunhados e empregadas.

No caso das mães casadas, 96% dos seus filhos afirmam que é sua atribuição os cuidados domésticos e a educação dos filhos. Quando as mães são separadas ou viúvas, a sua responsabilidade com a família é plena, ou seja, desde o cuidado dos filhos e do lar até a sustentação financeira da família.

Para 89% dos filhos de pais casados é ao pai que é atribuída a responsabilidade de sustentação financeira da família. No entanto, tal responsabilidade é dividida (50%), quando são separados.

A maioria dos entrevistados considera que é sua atribuição a obediência às regras da família e como um todo decidem, na maioria das vezes, em relação a assuntos particulares, tais como, amizades, namoros, lazer e vestimentas.

Não se verificou diferenças entre as cobranças que são feitas aos meninos e às meninas. O que aparece com maior freqüência é a exigência de respeito aos mais velhos, sendo que o controle de horário para chegar em casa, foi a exigência que menos se verifica.

Com relação à expectativa dos pais em relação ao futuro dos filhos, 39% dos filhos de pais casados percebem que os seus pais esperam que "vençam na vida" que "se formem" e "tenham uma boa profissão"; 50% das filhas de pais separados percebem que os seus pais esperam que "sejam felizes" e "tenham um bom casamento". Com relação aos filhos, a percepção de 40% é que os seus pais (separados) esperam que "sejam eles mesmos" ou que "dêem orgulho à família".

Entre os entrevistados, 84% das mulheres e 92% dos homens acham que corresponderão a estas expectativas.

Os valores mais ressaltados pelos pais, segundo a percepção dos estudantes de escolas públicas, são: o respeito, a honestidade e o trabalho. Entre os jovens, 33% concordam com estes valores e os assumem. Entre os informantes, 41% consideram as idéias dos pais em relação à sua geração atualizadas, 28% as acham conservadoras, 20% as consideram distorcidas e 15% preconceituosas. Vale ressaltar que, 54% dos filhos de pais casados

acham as idéias dos seus pais atualizadas, 44% dos filhos de pais separados acham as idéias dos seus pais distorcidas e 33% dos filhos de pais viúvos acham que as idéias de seus pais são preconceituosas.

Para 89% dos jovens família é sinônimo de união, confiança e apoio. No entanto, 37% das meninas gostariam que pudesse haver mais diálogo na relação familiar e 50% dos meninos gostariam que lhes fossem dado o direito de tomar as suas próprias decisões.

Relacionamento familiar entre estudantes de escolas particulares

Observou-se que 38% dos filhos de pais casados discutem, quase sempre, com os seus pais sobre as suas dificuldades, no entanto, 70% dos filhos de pais separados discutem sempre. Entre as meninas, cujos pais são separados, 67% sempre conversam com eles sobre sexo, enquanto que 41% das meninas, filhas de pais casados, conversam quase sempre; já, 55% dos meninos, tanto filhos de pais casados quanto separados, conversam sempre sobre sexo com eles. No entanto, para 51% deles estas conversas são feitas com as mães. Tanto para os filhos de pais casados como separados, 90% concordam com a educação que os pais lhes dão.

Os assuntos mais conversados, pelos filhos dos diferentes grupos, com os pais são, em ordem: sobre a vida escolar, sobre amigo e sobre namoro.

A maioria deles (75%) consideram que as suas idéias e pensamentos sempre são ouvidos e discutidos pelos pais, no entanto, 12% prefere não expor as suas idéias em casa, mas sim aos amigos.

As maiores exigências dos pais se referem a "informar sempre aonde vai" e "respeitar os mais velhos", como as principais; seguidas de "informar com quem vai sair", "chegar em casa no horário pré-determinado" e "notas escolares".

Entre os meninos, 48% se identificaram com o pai e 25% com a mãe, em relação às suas atitudes e comportamentos. No entanto, 46% das meninas se identificaram ou com o pai ou com a mãe.

Os valores que a família mais valoriza, na percepção dos informantes, são o respeito e a honestidade. São citados como importantes, também, o casamento e a conquista de um diploma. Entre os jovens, 71% revelaram concordar com os valores assumidos pelos pais.

De acordo com a informação dos estudantes, para a maioria das suas mães (casadas), 87%, é atribuída a responsabilidade pelos cuidados domésticos. No entanto, entre as mães separadas, segundo os seus filhos, estes cuidados são 50% de responsabilidade das mães e 50% dos filhos. Observa-se, ainda, que os filhos de pais separados têm mais responsabilidade com os cuidados domésticos. A direção e a organização do lar cabe a 90% das

mães casadas e a 100% das mães separadas. Entre as mães casadas, 83% são responsáveis pelos cuidados especiais aos filhos (médicos, dentistas, etc.). Entre os casais casados, 98% das mães e 70% dos pais são responsáveis pela educação doméstica dos filhos; enquanto que entre os casais separados, apenas 20% dos pais têm esta responsabilidade, sendo esta tarefa predominantemente desempenhada pelas mães (80%). Observa-se, então, conforme o depoimento dos filhos, que às mães separadas são atribuídas mais responsabilidades em relação à organização do lar e aos cuidados com os filhos do que às mães casadas, haja vista, que estas dividem as tarefas com os parceiros.

Acerca das responsabilidades financeiras, verifica-se que no caso dos casados, estas recaem sobre o pai (98%), enquanto que entre os pais separados é dividida entre os dois.

Com relação ao trabalho fora de casa, 45% das mães casadas o fazem e 90% das mães separadas.

Observou-se, ainda, que as filhas de pais separados têm mais autonomia para decidir questões sobre as suas próprias vidas, tais como: namoro, amizade, divertimento, opiniões, tarefas, que as filhas de pais casados. Para os meninos, estas decisões ocorrem em percentual equivalente, tanto para aqueles de pais casados como os de pais separados. No entanto, em qualquer das situações, os meninos têm maior liberdade de decisão sobre as suas saídas e horários do que as meninas.

Verificou-se que 53% dos filhos consideram as idéias dos seus pais como atualizadas, enquanto que 25% as consideram conservadoras, sendo este número mais expressivo entre os filhos de pais casados.

Para 80% dos jovens entrevistados, família é sinônimo de "união, confiança e apoio". Destes, no entanto, ainda incluíram "o respeito" como sinônimo de família. Para este item não houve diferença entre a opinião dos filhos de pais casados ou separados.

Na percepção dos filhos entrevistados, não há grande diferença entre a expectativa futura dos pais em relação aos meninos ou às meninas. Em geral, seus pais esperam que sejam felizes, responsáveis, honestos, obtenham um diploma e realizem-se profissionalmente para alcançarem os seus objetivos e a sua independência. Observou-se, ainda, que 90% dos jovens acham que correspondem ou corresponderão a estas expectativas.

Entre os entrevistados, 33% acham que nada deve ser mudado em suas famílias. Esta concordância é mais significativa entre os filhos de pais casados. Entre as filhas de pais separados (33%) gostariam que lhes fosse dado o direito de tomar as suas próprias decisões e 33% dos filhos de pais casados gostariam que os seus pais respeitassem a sua individualidade.

A família ideal para os jovens entrevistados é aquela onde há respeito, união e compreensão. No entanto, para os filhos de pais casados o diálogo foi citado como importante e, apenas 8% dos jovens consideram a sua própria família como ideal. Todos os jovens consideram a família indispensável e que a sua base deve ser o amor e a união.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados demonstra que as relações estabelecidas entre os pais e os filhos são diferentes entre os jovens de escolas públicas e de escolas particulares. Constata-se que os filhos que freqüentam escolas particulares, especialmente os filhos de pais separados, têm maior abertura para discutir sobre os seus problemas e sobre sexo. Normalmente, os assuntos mais conversados são os mesmos para os dois grupos: vida escolar e relação com amigos. Em geral, quase todos concordam com a educação que lhes é passada pelos pais, percebendo-se aí uma contradição, pois os alunos de escolas públicas afirmaram que raramente ou nunca conversam com os pais.

Quanto à convivência familiar, a maioria dos jovens entrevistados participa das discussões sobre os problemas familiares e, normalmente, quando expõem as suas idéias, as mesmas são consideradas. Vale ressaltar, que a mãe é o membro da família mais procurado pelos filhos para conversar. Entretanto, a maioria dos filhos de pais separados e que estudam em escolas públicas, preferem procurar amigos que falar com a família.

Com relação à identificação relacionada com as atitudes e comportamentos, a maioria dos filhos identifica-se com o pai. Para as meninas, no entanto, há um equilíbrio entre identificar-se com o pai ou com a mãe.

A partir destas observações, é possível fazer algumas articulações com algumas características da família nuclear burguesa, tendo em vista, ser esta ainda o modelo de família que persiste (Avila, 1987). Esta família estreitou as suas relações em torno do pai, da mãe e dos filhos, devido ao seu número reduzido de membros. Isso, provavelmente, influencia no fato dos pais tornarem-se aqueles com os quais os filhos mais conversam, passando a ser quase que exclusivamente os únicos modelos de identificação para eles.

Acerca das exigências dos pais em relação aos filhos, verifica-se a prevalência do item "respeitar os mais velhos", para os dois grupos (estudantes de escolas públicas e particulares). A exigência de respeito aos mais velhos como prioritária pode indicar, por um lado, o resquício de uma sociedade autoritária, onde a questão da hierarquia ainda é muito presente e, por outro, uma tomada de consciência com relação à importância de todas as pessoas em qualquer fase de sua vida. O que se tem observado nas nossas sociedades, na verdade, é um desrespeito total aos idosos, na medida em que não são mais inseridos no processo produtivo.

Com relação ao grupo de filhos que estuda em escolas particulares, ainda foi verificado, que os pais sempre exigiam informações sobre os lugares onde vão, indicando assim, que as famílias de maior poder aquisitivo procuram ter maior controle sobre os seus filhos. Estes, geralmente, moram com os pais e são completamente dependentes financeiramente dos mesmos. Este tipo de controle nem sempre ocorre com jovens que estudam em

escolas públicas, pois alguns têm uma maior independência, provavelmente, pelo fato de trabalharem.

A expectativa dos pais sobre os filhos gira em torno da realização profissional, da felicidade e da honestidade, não se notando diferença sobre este assunto no depoimento dos jovens tanto de escolas públicas como particulares. No entanto, para as jovens que estudam em escolas públicas, há uma expectativa, por parte dos pais, de que realizem um "bom casamento". Constata-se, ainda, que os jovens entrevistados, em geral, pretendem corresponder às expectativas dos pais, pois as suas expectativas também são estas. Não foram verificados diferenças marcantes nas expectativas dos pais em relação aos filhos e às filhas, provavelmente devido ao fato de que as mulheres cada vez mais estão conquistando o seu espaço na sociedade, mudando, portanto, os objetivos para o futuro.

No que se refere à existência de conflitos ideológicos entre os pais e os filhos, pelas informações coletadas, estes não existem. Pois, pode-se observar que os valores considerados importantes pelos pais, tanto de filhos de escolas públicas como de escolas particulares (o respeito e a honestidade), são também considerados importantes pelos filhos. Questionados sobre as idéias dos seus pais sobre a geração atual, a maioria dos filhos as considera atualizadas. Ao nível geral, não foi verificada a existência de conflitos ideológicos, entretanto, não se pode descartar a possibilidade da sua existência, pois estes podem ser internalizados pelos filhos e não serem externalizados, impedindo a emergência dos mesmos, para evitar problemas de convivência. Estas suposições baseam-se em algumas respostas contraditórias apresentadas por alguns jovens, os quais ao mesmo tempo que concordam com muitas posições da família as criticam.

Observou-se que há uma atribuição diferenciada de papéis para o pai e para a mãe. As mães cabe a responsabilidade dos cuidados domésticos e da educação dos filhos. Aos pais cabe a responsabilidade de manutenção financeira da família. Verificou-se, no entanto, que no caso de casais separados, a responsabilidade financeira é assumida predominantemente pelas mães. Aos filhos cabe somente a obediência às regras estabelecidas pelos pais, tendo o poder de decisão apenas no que se refere a assuntos pessoais (amigos, namoro, vestimentas). Estes dados indicam que estas famílias apresentam características da família nuclear burguesa, onde segundo Aries (1980) há notória dependência dos filhos em relação aos pais, não somente financeira, mas também de realização da afetividade, já que a família nuclear moderna tornou-se o locus por excelência da realização da mesma.

A família para os jovens entrevistados significa respeito, união, confiança e apoio. É considerada como indispensável à vida do indivíduo, por ser um lugar onde ele procura ajuda mútua, satisfação e afetividade. Ressalta-se, ainda, que os jovens quando questionados sobre as características da família ideal, reforçam que a mesma deve necessariamente priorizar a união e o diálogo.

O estudo proporcionou uma grande variedade de informações, que não puderam ser analisadas mais detidamente no escopo deste artigo, no entanto, poderão ser objeto de análises posteriores. A relevância do estudo, entre outras, foi a de poder confirmar que as práticas das famílias proporcionam, ainda, uma representação das mesmas muito próxima daquelas aceitas tradicionalmente pela sociedade e a de constatar a realidade da vida familiar de uma pequena parcela de jovens da cidade de Salvador (BA)

SUMMARY

CHAVES, A.M.; BOTELHO, A.C.; ANDARI, E.; SANTOS, M. e MARANHÃO, W. *Social representation of the family among young students from public and private schools. Estudos de Psicologia, 10(2): 9 - 20, 1993*

Taking into account the social representations that young students have of their families, a questionnaire was applied to 97 students of high school level in the city of Salvador, Bahia, Brazil. The items of this questionnaire were related to the following topics: interpersonal relationships, the roles that each member of the family group play within the family, the meaning of these various roles to the adolescent and his conception of what family is. No significant differences were observed among students from public or private schools as to their concept of family. In general, all of them regard their families as essential to their individual formation and well-being.

Key-words: *social representations, adolescence, family*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIES, P. A família e a cidade. FIGUEIRA, S.A. & VELHO, G. (Coord.). **Psicologia, família e sociedade**. Rio de Janeiro, Campus, 1981, p.13-23.
- AVILA, F.B. de. **Introdução à sociologia**. São Paulo, Agir, 1987.
- MACHADO, A.L. & MACHADO, Z. **Sociologia básica**. São Paulo, Saraiva, 1987.
- MENARDIERE, M.A. de la & MONTMOLLIN, G. de. La representation comme structure cognitive. **Psychologie Française, 30 (3/4): 239-244**, Nov. 1986.
- POSTER, M. **Teoria crítica da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- REIS, J.R.T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S.T.M. & CODO, W. (Org.). **Psicologia social - o homem em movimento**. São Paulo, Brasiliense, 1984, p. 99-124.

OPINIÃO DE CRIANÇAS QUANTO À INFLUÊNCIA DA ESTEREOTIPIA SEXUAL NOS BRINQUEDOS.*

Luciane de Rezende Bonamigo **
Univ.Fed.do Rio Grande do Sul

Sílvia Helena Koller
Univ.Fed.do Rio Grande do Sul

RESUMO

BONAMIGO, L. de R. e KOLLER, S.H. *Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. Estudos de Psicologia. 10 (2): 21- 40, 1993*

Buscou-se verificar a influência dos estereótipos sexuais nos brinquedos das crianças, considerando-se dois aspectos: 1) preferência por determinados brinquedos; e 2) permissão que as crianças concediam ou não para outra criança brincar com um brinquedo estereotipado para o sexo oposto. 14 meninas e 14 meninos, de 9 a 10 anos de idade, de nível sócio-econômico médio-alto, responderam a uma entrevista semi-estruturada, oral e individual. Os dados obtidos foram submetidos a uma análise de conteúdo, que revelou diferenças sexuais entre meninos e meninas quanto à preferência por brinquedos. Não houve diferenças quanto à permissão dada para as crianças brincarem com brinquedos estereotipados para o sexo oposto. Os resultados são discutidos com base na necessidade de evitar a estereotipia sexual para que a criança possa escolher livremente os seus brinquedos, aproveitando melhor o que a brincadeira pode lhe oferecer.

Palavras-chave: brinquedos, estereótipos, papéis sexuais.

INTRODUÇÃO

"Brincar é um negócio sério" (Bruner, 1975, p.81), "é provavelmente o negócio mais sério da infância" (Bonamigo, & Kude, 1991, p.18). **Mas afinal, o que é o brincar?**

*As autoras gostariam de agradecer às colegas Cristina Lhullier e Rosane Maria Thum pela colaboração no trabalho e às professoras Euza Maria de Rezende Bonamigo e Tânia Mara Sperb pelas sugestões dadas.

** Bolsista do PET/CAPES e aluna do Curso de Graduação em Psicologia da UFRGS

Ninguém sabe exatamente o que é o brincar, diz Riley (1973), já que esta é uma experiência bastante complexa e muito variável para ser definida com exatidão. No entanto, esta autora acredita que o brincar é a própria essência da infância.

Brincar é o veículo de crescimento da criança, é o meio que lhe permite explorar o mundo à sua volta e o mundo adulto, do qual irá, um dia, tornar-se parte; é uma atividade que possibilita a descoberta e a compreensão de si mesma, dos seus sentimentos e das suas idéias; é um processo que desenvolve sua relação com seus pares, com sua família e com o universo. Assim, o brincar é para a criança uma parte intrínseca de sua vida (Riley, 1973).

A brincadeira é vista por Scarfe (1962) como o meio que assegura a cada indivíduo a aquisição de conhecimento e de sabedoria. Segundo esta autora, a brincadeira da criança é seu momento de explorar e experimentar, enquanto vai construindo relações com o mundo e consigo mesma. Brincando, a criança vai aprendendo a aprender, vai descobrindo como conseguir harmonia com o mundo, como lidar com as tarefas da vida, como dominar habilidades e vai aprendendo também a adquirir confiança.

Na criança, essa tendência a brincar é, sem dúvida alguma, inata, mas as formas como a brincadeira se exprime, as suas regras e seus objetos são, indubitavelmente, o produto de uma cultura (Belotti, 1987). E, como tal, refletem suas normas, concessões e estereótipos.

Diversos autores, por exemplo, têm mostrado que os meninos brincam mais com brinquedos com alto nível de atividade e agressividade, preferindo brincar com veículos, blocos e materiais de construção, enquanto as meninas preferem brincar com bonecas e materiais domésticos, apresentando um comportamento mais sedentário do que os meninos (Eisenberg et al., 1982; Fein et al., 1975; Smith, & Daghish, 1977; Tauber, 1979).

Da mesma forma, as pesquisas têm demonstrado que as crianças solicitam, em geral, brinquedos estereotipados para o seu sexo (Bradbard, 1985) e brincam com eles preferivelmente do que com brinquedos estereotipados para o sexo oposto (Caldera et al., 1989; Fein et al., 1975; Smith, & Daghish, 1977). Além disso, a escolha destes brinquedos pelas crianças pode começar cedo, já havendo diferenças em crianças com menos de dois anos de idade (Caldera et al., 1989; Fein et al., 1975; Smith, & Daghish, 1977).

De um modo geral, os pais fornecem brinquedos estereotipados para seus filhos. Para meninos, os pais fornecem veículos, materiais de construção, equipamentos para esportes, bolas e armas. Para meninas, os pais fornecem bonecas, materiais domésticos ou itens relacionados à escola (Bradbard, 1985; Maccoby, & Jacklin, 1974; Pomerleau et al., 1990).

Será, no entanto, que os pais comprem brinquedos estereotipados porque as crianças os solicitam ou será que as crianças solicitam brinquedos estereotipados porque já incorporaram quais são os brinquedos apropriados ao seu sexo?

Segundo Belotti (1987), os pais afirmam que seus filhos escolhem espontaneamente os brinquedos apropriados ao seu sexo, manifestando tendências bastante precisas. No entanto, esta autora acredita que quando os adultos dizem que é a própria criança quem faz suas opções a respeito dos jogos e brinquedos, não refletem que, para manifestar preferências por algum tipo específico de jogo ou brinquedo, elas devem ter aprendido isso de alguma forma (TV, por exemplo). E, assim, já foi feita uma opção no lugar da criança, dentro das possibilidades oferecidas. Assim, os jogos e brinquedos são frutos de uma cultura determinada, em cujo âmbito podem ser feitas escolhas aparentemente amplas, mas, na realidade, bastante limitadas. Belotti (1987) segue dizendo que a obstinação da criança para obter justamente aquele brinquedo adequado ao seu sexo não passa, então, de uma pseudo-escolha entre as opções já efetuadas anteriormente pelos adultos.

Considerando que muitas pesquisas têm mostrado que as crianças preferem brinquedos e atividades estereotipadas para o seu sexo (Bradbard, 1985; Caldera et al., 1989; Eisenberg et al., 1982; Fein et al., 1975; Smith, & Daghli, 1977) têm surgido questões que indagam porque as crianças demonstram essas atitudes tão cedo (Fisher-Thompson, 1990).

Uma explicação para essa precoce tipificação de brinquedos de acordo com o sexo, segundo Fisher-Thompson (1990), é que a escolha de brinquedos pela criança seja influenciada indiretamente pelas expectativas de seus pais. Sabe-se que os pais têm expectativas diferentes, considerando a personalidade de seus filhos e filhas (Maccoby, & Jacklin, 1974) e também que eles empregam métodos diferentes para educá-los (Tauber, 1979).

Diversas pesquisas têm encontrado diferenças significativas no modo como os pais tratam seus filhos e suas filhas. Os meninos são mais encorajados a participar de atividades físicas do que as meninas, além de que a eles são dadas mais oportunidades para brincar fora de casa, com mais liberdade, não havendo tão fortemente a supervisão do adulto nas suas brincadeiras. Isso gera, sem dúvida, um contexto importante para o aprendizado da independência. Já as meninas são encorajadas a demonstrar um comportamento dependente e afetivo, sendo a elas permitido a expressão das suas emoções bem mais do que aos meninos (Huston, 1983; Tauber, 1979).

Desta forma, meninos e meninas são encorajados a diferentes tipos de atividades desde a infância e os pais reagem mais favoravelmente quando a criança está ocupada com atividades tipicamente preferidas por crianças do mesmo sexo que ela do que quando a criança está ocupada com

atividades estereotipadas para o sexo oposto (Caldera et al., 1989; Huston, 1983; Maccoby, & Jacklin, 1974; Tauber, 1979).

Já o encorajamento das atividades e a escolha de brinquedos estereotipados sexualmente feita pelos pais para seus filhos seria uma influência direta na escolha destes pela criança, o que serviria como outra explicação para a precoce tipificação de brinquedos por sexo (Fisher-Thompson, 1990).

Cabe ressaltar que os pais enfatizam mais do que as mães a questão da tipificação por sexo nas brincadeiras (Huston, 1983; Maccoby, & Jacklin, 1974; Tauber, 1979), principalmente em meninos, chegando até a puní-los quando brincam com brinquedos não apropriados ao seu sexo (Huston, 1983). Isto demonstra, segundo Maccoby e Jacklin (1974), que há mais pressão social sobre os meninos para que estes evitem atividades ou interesses apropriados ao sexo oposto do que sobre as meninas.

Assim, não existem apenas diferenças nos tipos de brinquedos preferidos por meninos e meninas, mas existem também diferenças na extensão dessas preferências. As pesquisas têm encontrado que as preferências de brinquedos das meninas são mais amplas do que as dos meninos, sendo que a probabilidade de que elas brinquem com brinquedos masculinos é maior do que a probabilidade de que os meninos brinquem com brinquedos femininos (Eisenberg et al., 1982; Fein et al., 1975; Tauber, 1979)).

Uma razão para esse fato pode ser que, apesar de os pais darem brinquedos estereotipados para seus filhos, é mais provável que eles dêem brinquedos masculinos para as meninas do que brinquedos femininos para os meninos (Fein et al., 1975).

A partir dessa revisão teórica, o objetivo deste estudo foi verificar a influência da estereotipia sexual nos brinquedos de crianças de ambos os sexos, considerando-se a preferência que a criança tem por determinados brinquedos e a permissão que a criança concede ou não para outra criança brincar com um brinquedo estereotipado para o sexo oposto. A categorização dos brinquedos baseou-se na escala de Connor e Serbin (1977), com algumas modificações para nossa população. Esse procedimento será melhor detalhado no método deste estudo.

Em face disso, hipotetiza-se que:

1. É mais provável que as crianças brinquem com brinquedos estereotipados para o seu sexo do que com brinquedos estereotipados para o sexo oposto.
2. É mais provável que meninas brinquem com brinquedos tipificados masculinos do que meninos brinquem com brinquedos tipificados femininos.
3. Tanto meninos quanto meninas brincam com brinquedos neutros.

4. Há mais permissão para as meninas brincarem com um brinquedo tipificado masculino do que para os meninos brincarem com um brinquedo tipificado feminino, independente do sexo da criança que concederá esta permissão.

5. A permissão para crianças brincarem com brinquedos estereotipados para o sexo oposto é mais freqüentemente concedida por meninas do que por meninos.

METÓDO

Amostra

Foram entrevistadas 28 crianças, de nível sócio-econômico médio-alto, que cursavam a 4ª série do 1º grau em uma escola particular. As crianças tinham entre 9 e 10 anos de idade. Todas elas moravam com o pai e com a mãe e tinham, pelo menos, um irmão de outro sexo. Metade das crianças era do sexo feminino e a metade restante era do sexo masculino. Formou-se então dois grupos, um com 14 meninas e um com 14 meninos.

MATERIAL

O material utilizado consistiu em uma entrevista (ver exemplo em anexo) baseada em questões direcionadoras para detectar a influência da estereotipia sexual nos brinquedos das crianças, acrescida de alguns dados pessoais dos sujeitos.

Com exceção da última questão da entrevista, que diferia para meninos e meninas, todas as questões eram iguais para todos os sujeitos, apesar de que a ordem das mesmas diferia nas entrevistas para meninos e meninas.

As questões citadas logo abaixo nortearam a entrevista, mas para alguns sujeitos foram acrescentadas outras questões, a fim de explorar ao máximo as suas opiniões ou de clarear possíveis dúvidas com relações às questões realizadas.

Entrevistas das meninas

a. *Dados pessoais*

Nome, idade, escola onde estuda, série que frequenta, número de irmãos, sexo e idade dos mesmos.

b. *Entrevista semi-estruturada*

1. Com que brinquedos você mais gosta de brincar?
2. Por que você gosta desses brinquedos?
3. Com quem você brinca com esses brinquedos?

4. Com que brinquedos as meninas, em geral, mais gostam de brincar?
5. Por que você acha que as meninas gostam desses brinquedos?
6. Você acha que os meninos podem brincar com uma boneca?
7. Com que brinquedos os meninos, em geral, mais gostam de brincar?
8. Por que você acha que os meninos gostam desses brinquedos?
9. Você acha que as meninas podem brincar com um carrinho?
10. Você já brincou alguma vez com um carrinho?

Entrevista dos meninos

a. Dados pessoais

Nome, idade, escola onde estuda, série que frequenta, número de irmãos, sexo e idade dos mesmos.

b. Entrevista semi-estruturada

1. Com que brinquedos você mais gosta de brincar?
2. Por que você gosta desses brinquedos?
3. Com quem você brinca com esses brinquedos?
4. Com que brinquedos os meninos, em geral, mais gostam de brincar?
5. Por que você acha que os meninos gostam desses brinquedos?
6. Você acha que as meninas podem brincar com um carrinho?
7. Com que brinquedos as meninas, em geral, mais gostam de brincar?
8. Por que você acha que as meninas gostam desses brinquedos?
9. Você acha que os meninos podem brincar com uma boneca?
10. Você já brincou alguma vez com uma boneca?

PROCEDIMENTO

As entrevistas foram iniciadas de modo informal, com a finalidade de descontrair o sujeito. Inicialmente, os entrevistadores colhiam alguns dados pessoais dos sujeitos, para só depois partir para a entrevista propriamente dita.

As entrevistas foram realizadas individualmente, de forma oral, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas.

Categorização dos Brinquedos

A categorização dos brinquedos como femininos, masculinos ou neutros baseou-se no estudo de Connor e Serbin (1977). Os brinquedos

foram considerados como femininos, masculinos ou neutros se estivessem assim classificados nas duas escalas de Connor e Serbin - uma que refletia diferenças significativas na classificação de brinquedos por estudantes universitários e outra que refletia diferenças significativas nas preferências dos brinquedos por meninos e meninas pré-escolares.

Como alguns brinquedos não constavam nesta escala, foi elaborada uma tabela com estes brinquedos e 30 estudantes universitários da nossa população gaúcha, de idade entre 17 e 29 anos, classificaram os brinquedos como femininos, masculinos ou neutros. Os brinquedos só foram considerados femininos ou masculinos quando mais de 75% dos sujeitos assim o classificaram. Os demais brinquedos foram considerados neutros.

Juntando a escala de Connor e Serbin (1977) com a classificação realizada por esses estudantes universitários, obteve-se a seguinte classificação:

- Brinquedos tipificados femininos: bonecas, casinhas de bonecas, materiais domésticos.

- Brinquedos tipificados masculinos: carrinhos, bolas, aviões, caminhões, bonecos masculinos (He-Man, Comandos em Ação), brinquedos de luta (espadas, revólveres).

- Brinquedos neutros: jogos, Lego, quebra-cabeças, bicicletas, videogame, brinquedos eletrônicos, ursinho de pelúcia, fazendinha.

RESULTADOS

Os dados obtidos através da entrevista com os sujeitos foram submetidos a uma análise de conteúdo. Houve a categorização das respostas dos sujeitos e, posteriormente, houve um levantamento da frequência destas repostas.

Os resultados desta análise encontram-se a seguir. Para maior clareza, os dois grupos de sujeitos foram legendados da seguinte maneira:

F - crianças do sexo feminino e M - crianças do sexo masculino

Durante a entrevista, a primeira pergunta feita as crianças referia-se aos brinquedos com os quais elas, pessoalmente, gostavam de brincar. A tabela 1 indica os brinquedos que foram citados pelas crianças, de acordo com o sexo das mesmas.

Tabela 1 - Preferência de brinquedos, de acordo com o sexo dos sujeitos

BRINQUEDOS	MENINAS	MENINOS
Bonecas	24% (05)*	0% (00)
Ursinhos de pelúcia	5% (01)	0% (00)
Bicicleta	5% (01)	6% (01)
Jogos e Lego	43% (09)	17% (03)
Videogame e brinquedos eletrônicos	14% (03)	53% (09)
Bola	9% (02)	0% (00)
Bonecos	0% (00)	12% (02)
Carrinhos	0% (00)	12% (02)
TOTAL	100% (21)	100% (17)

(*) Nesta e nas demais tabelas o n° entre parênteses refere-se à frequência bruta.

Pode-se observar que alguns brinquedos foram citados somente por meninas, como é o caso das bonecas, dos ursinhos e da bola. Outros brinquedos foram citados apenas por meninos, como os carrinhos e os bonecos. Os jogos foram o brinquedo mais citado no grupo das meninas, enquanto o videogame foi o brinquedo mais citado no grupo dos meninos, mas ambos apareceram nos dois grupos. Os brinquedos que apareceram tanto no grupo dos meninos quanto no grupo das meninas foram o videogame, os jogos e a bicicleta.

A tabela 2 refere-se a classificação dos brinquedos, que foram citados pelas crianças como os seus preferidos, como tipificados femininos, tipificados masculinos ou neutros (conforme categorização apresentada no método).

Tabela 2 - Classificação dos brinquedos citados como os preferidos pelos sujeitos

BRINQUEDOS	MENINAS	MENINOS
Tipificados femininos	24% (05)	0% (00)
Tipificados masculinos	9% (02)	24% (04)
Neutros	67% (18)	76% (21)

Observa-se que os brinquedos neutros predominam em ambos os grupos. São encontrados brinquedos tipificados femininos e tipificados masculinos no grupo das meninas, mas, no grupo dos meninos, só há brinquedos tipificados masculinos.

As crianças também foram indagadas sobre o motivo pelo qual elas gostavam de brincar com esses brinquedos. O gosto ou interesse pelo brinquedo foi o motivo mais citado, tanto por meninas (43,75%) quanto por meninos (62,5%). Outras razões aparecem também nos dois grupos, como a distração que o brinquedo oferece (F-12,5% e M-6,25%), o fato de ser um hábito para a criança brincar com este brinquedo (F-6,25% e M-6,25%) e o fato deste brinquedo "trabalhar com a cabeça" (F-12,5% e M-6,25%). As crianças que deram esta última resposta brincavam com jogos (quebra-cabeças e jogo de damas) ou com videogame. Outras razões só apareceram em um dos grupos, como a questão da companhia que as crianças têm quando brincam com estes brinquedos, que só aparece no grupo das meninas (12,5%), e a questão do sentimento de aventura que o brinquedo proporciona, que só aparece no grupo dos meninos (6,25%). Alguns sujeitos não souberam dar razões para a escolha destes brinquedos (F-12,5% e M-12,5%).

Quando as crianças foram questionadas a respeito da companhia para esses brinquedos, obteve-se as respostas indicadas na tabela 3.

Tabela 3 - Companhias para as brincadeiras com os brinquedos preferidos pelos sujeitos, de acordo com o sexo dos mesmo

Companhia para brincar	Meninas	Meninos
Crianças do mesmo sexo	61,1% (11)	68,8% (11)
Crianças do sexo oposto	0% (00)	0% (00)
Crianças de ambos os sexos	11,1% (02)	6,2% (01)
Sozinhos	27,8% (05)	25,0% (04)
Total	100,0% (18)	100,0% (16)

Em geral, observa-se que as crianças brincam com estes brinquedos com crianças do mesmo sexo que elas e, dentro desta amostra, nunca brincam com estes brinquedos apenas com crianças do sexo oposto. As crianças que disseram que brincavam em grupos mistos (com crianças de ambos os sexos) gostavam de brincar de jogos (F-2 e M-1). Algumas crianças disseram que com determinados brinquedos elas brincavam com outras crianças, mas que com outros brinquedos - videogame (F-2 e M-1),

jogos (F-1), bicicleta (M-1), boneco (M-1), ursinho (F-1), bonecas (F-1) e brinquedos eletrônicos (M-1) - elas brincavam sozinhas.

Todas as crianças foram questionadas a respeito dos brinquedos que os meninos em geral gostavam de brincar, e as respostas encontram-se na tabela 4.

Tabela 4 - Brinquedos citados por meninos e meninas como os preferidos pelos meninos em geral

Brinquedos preferidos pelos meninos	Meninas	Meninos
Carrinho	44% (11)	40% (13)
Videogame	12% (03)	27% (09)
Bonecos	24% (06)	18% (06)
Jogos e Lego	8% (02)	9% (03)
Bicicleta	8% (02)	6% (02)
Brinquedos de luta	4% (01)	0% (00)
Total	100,0% (25)	100,0% (33)

Percebe-se que houve muita coerência entre as respostas das meninas e dos meninos, ou seja, a frequência da citação desses brinquedos foi bastante semelhantes em ambos os grupos. O único brinquedo em que houve uma maior disparidade foi o videogame, mencionado por 9 meninos e apenas 3 meninas. Além disso, o brinquedo mais citado como o preferido pelos meninos, em ambos os grupos, foi o carrinho.

A tabela 5 indica a classificação dos brinquedos, citados pelos sujeitos como os preferidos pelos meninos em geral, como tipificados femininos, tipificados masculinos ou neutros (conforme categorização apresentada no método)

Tabela 5 - Classificação dos brinquedos citados pelos sujeitos como os preferidos pelos meninos em geral

Brinquedos	Meninas	Meninos	Total
Tipificados femininos	0% (00)	0% (00)	0% (00)
Tipificados masculinos	72% (18)	58% (19)	64% (37)
Neutros	28% (07)	42% (14)	36% (21)

Observa-se que as crianças citaram apenas brinquedos tipificados masculinos ou brinquedos neutros como os preferidos pelos meninos.

As crianças foram então indagadas sobre os motivos pelos quais os meninos gostavam desses brinquedos. As razões atribuídas à preferência dos meninos pelos brinquedos citados foram o gosto e interesse pelo brinquedo (F-14,3% e M-31,2%), o fato desses brinquedos serem divertidos para os meninos (F-21,4% e M-37,5%), o fato de ser um brinquedo "mais de guri" (F-14,3% e M-6,25%), o fato dos meninos terem o hábito de brincar com esses brinquedos (M-18,8%), o fato dos meninos serem mais agitados do que as meninas, preferindo então estes brinquedos (F-7,1%) e o fato de serem estes os brinquedos que são dados para os meninos (F-7,1%). Algumas crianças, no entanto, não souberam justificar a preferência dos meninos por esses brinquedos (F-35,7% e M-6,25%).

As crianças também foram indagadas sobre os brinquedos que as meninas, em geral, gostavam de brincar. Obteve-se, então, as respostas indicadas na tabela 6.

Tabela 6 - Brinquedos citados por meninos e meninas como os preferidos pelas meninas em geral

Brinquedos preferidos pelas meninas	Meninas	Meninos
Boneca	50,0% (12)	64,0% (14)
Jogos e Lego	29,2% (07)	18,0% (04)
Bicicleta	8,3% (02)	4,5% (01)
Bola	8,3% (02)	0% (00)
Fazendinha	4,2% (01)	0% (00)
Casinha de bonecas	0% (00)	4,5% (01)
Videogame	0% (00)	4,5% (01)
Carrinho	0% (00)	4,5% (01)
Total	100,0% (24)	100,0% (22)

Observa-se que o brinquedo mais citado como o preferido pelas meninas foram as bonecas, seguindo dos jogos e Lego.

A tabela 7 indica a classificação dos brinquedos, que foram citados pelos sujeitos como os preferidos pelas meninas em geral, como tipificados femininos, tipificados masculinos ou neutros (conforme categorização apresentada no método).

Tabela 7 - Classificação dos brinquedos citados pelos sujeitos como os preferidos pelas meninas em geral

Brinquedos	Meninas	Meninos	Total
Tipificados femininos	50,0% (12)	68,2% (15)	58,7% (27)
Tipificados masculinos	8,3% (02)	4,5% (01)	6,5% (03)
Neutros	41,7% (10)	27,3% (06)	34,8% (16)

Percebe-se que são citados principalmente brinquedos tipificados femininos ou neutros, mas existem também alguns brinquedos tipificados masculinos citados pelos sujeitos como os preferidos pelas meninas.

As razões para as meninas gostarem destes brinquedos foram o gosto ou interesse pelo brinquedo (F-11,1% e M-29,4%), o fato destes brinquedos serem divertidos (F-22,2% e M-11,8%), o fato das meninas sentirem-se adultas brincando com eles (F-5,5% e M-11,8%), o fato de ser um brinquedo "mais de menina" (F-16,7% e M-23,5%), o fato das meninas estarem habituadas a brincar com esses brinquedos (M-11,8%), o fato das meninas serem mais calmas, preferindo então estes brinquedos (F-5,5%) e o fato de haver uma grande diversidade de bonecas, tornando então a boneca um brinquedo atrativo para as meninas (F-5,5%). Algumas crianças não souberam dar uma justificativa para a preferência das meninas por esses brinquedos (F-33,3% e M-11,8%).

Todas as crianças foram questionadas se elas achavam que os meninos podiam brincar de boneca. A tabela 8 indica os resultados obtidos quanto à permissividade para meninos brincarem de boneca.

Tabela 8 - Permissividade para meninos brincarem de boneca, de acordo com o sexo dos sujeitos

Permissão	Meninas	Meninos	Total
Meninos podem brincar de boneca	78,6% (11)	100%(14)	89,3% (25)
Meninos não podem brincar de bonecas	21,4% (03)	0% (00)	10,7% (03)

Observa-se que a maioria das respostas foi afirmativa, sendo que apenas três meninas deram respostas negativas.

Todas as crianças foram questionadas também se elas achavam que as meninas podiam brincar de carrinho. A tabela 9 indica os resultados obtidos quanto à permissividade para meninas brincarem de carrinho.

Tabela 9 - Permissividade para meninas brincarem de carrinho, de acordo com o sexo dos sujeitos.

Permissão	Meninas	Meninos	Total
Meninas podem brincar de carrinho	100% (14)	92,9% (13)	96,4% (27)
Meninas não podem brincar de carrinho	0% (00)	7,1% (01)	3,6% (01)

Percebe-se que a maioria das respostas também foi afirmativa, sendo que a única resposta negativa foi a de um menino.

A última pergunta diferia para meninos e meninas e tinha como objetivo verificar se a criança já havia brincado alguma vez com um brinquedo estereotipado para o sexo oposto ao seu.

Os meninos foram então indagados se já haviam brincado alguma vez com uma boneca. Nove meninos (64,3%) disseram que sim, quatro (28,6%) disseram que não e um (7,1%) não lembrava se já havia brincado.

Já as meninas foram questionadas se já haviam brincado de carrinho alguma vez. Dez meninas (71,4%) disseram que já haviam brincado e quatro (28,6%) disseram que não.

DISCUSSÃO

Em geral, os resultados obtidos demonstraram que existem diferenças sexuais entre as crianças com relação à preferência por determinados brinquedos, seguindo os padrões tradicionais. Percebe-se que as crianças brincam preferencialmente ou com brinquedos neutros ou com brinquedos estereotipados para o seu sexo. No caso dos meninos, todos os brinquedos citados por eles eram brinquedos tipificados masculinos ou eram brinquedos neutros, não sendo citado nenhum brinquedo tipificado feminino. Já no caso das meninas, a maior parte dos brinquedos citados por elas eram neutros ou tipificados femininos, mas foram citados também brinquedos tipificados masculinos (bola e carrinho).

Esses mesmos resultados foram encontrados quando as crianças foram questionadas a respeito dos brinquedos que os meninos e as meninas, em geral, gostavam de brincar. Segundo as crianças, as meninas gostavam de brinquedos neutros, tipificados femininos e de alguns brinquedos tipifica-

dos masculino. Já os meninos gostavam ou de brinquedos neutros ou de brinquedos tipificados masculinos.

O fato de que as crianças brincam preferencialmente com brinquedos tipificados para o seu sexo confirma nossa hipótese 1 e concorda com os achados de Caldera et al. (1989), Fein et al. (1975) e Smith e Daghish (1977).

A hipótese 2, que se referia à extensão da preferência dos brinquedos de meninas e meninos, também foi confirmada. O fato de existirem meninas que brincam com brinquedos tipificados masculinos e de não existirem meninos que brincam com brinquedos tipificados femininos concorda com os achados de Eisenberg et al. (1982), Fein et al. (1975) e Tauber (1979), que demonstram que a extensão da preferência dos brinquedos das meninas é maior do que a extensão da preferência dos brinquedos dos meninos. Segundo Maccoby e Jacklin (1974), isso pode ser explicado porque há mais pressão social sobre os meninos para que eles evitem atividades ou interesses apropriados ao sexo oposto do que sobre as meninas.

O fato de que meninos e meninas brincam com brinquedos neutros confirma a hipótese 3, já que, obsevando a tabela 2, percebe-se que a maior parte dos brinquedos citados tanto pelas meninas quanto pelos meninos eram neutros.

O grande número de brinquedos neutros (jogos, videogame, brinquedos eletrônicos, bicicleta) citados tanto por meninos quanto por meninas pode ser explicado porque, nesta idade, a criança já consegue andar de bicicleta, jogar a maioria dos jogos que exijam pontaria no agarrar e no lançar uma bola e fazer outras atividades que requerem considerável coordenação motora (Bee, 1986), como brincar com o videogame. Além disso, a criança entre 9 e 10 anos de idade encontra-se no estágio das operações concretas do desenvolvimento cognitivo, sendo que assim ela já consegue raciocinar indutivamente e já domina as operações como a soma, a subtração, a ordenação serial, além de estar alcançando acuidades visuais e auditivas ao nível dos adultos, o que permite que ela focalize a sua atenção (Bee, 1986). Assim, é o próprio desenvolvimento intelectual e perceptivo da criança que permite que ela consiga brincar com certos jogos e com o videogame ou com outros brinquedos eletrônicos.

Com relação à permissividade para uma criança brincar com um brinquedo estereotipado para o sexo oposto ao seu, não houve grandes diferenças, nem com relação ao sexo do sujeito nem com relação ao sexo da outra criança, sendo que as hipóteses 4 e 5 não foram confirmadas. Além disso, em geral, a permissividade para crianças de um sexo brincarem com um brinquedo estereotipado para o outro sexo foi bastante grande, sendo que, no total, a permissão para as meninas brincarem de carrinho foi de 96,4% e para os meninos brincarem de boneca foi de 89,3%.

Este fato talvez possa ser explicado porque grande parte das crianças entrevistadas já tinha brincado alguma vez com um brinquedo estereotipado para o sexo oposto ao seu, o que pode levá-las a considerar esta uma situação bastante comum. Além disso, outra razão para explicar essa grande permissividade pode ser o fato que crianças mais velhas, apesar de conhecerem melhor os estereótipos sexuais, estão mais conscientes das exceções e da relatividade cultural (Huston, 1982). Segundo esta autora, quando a criança ainda possui um pensamento pré-operacional, seu pensamento é mais rígido. Na medida em que o pensamento da criança vai se desenvolvendo, ele vai se tornando mais flexível, o que faz com que a criança com pensamento no nível das operações concretas seja mais tolerante aos desvios nos estereótipos sexuais (Huston, 1983).

Observando as tabelas 8 e 9, cabe ressaltar o fato de que todas as crianças permitiram que as crianças do mesmo sexo brincassem com um brinquedo estereotipado para o outro sexo, sendo que as únicas crianças que não deram essa permissão o fizeram para crianças do sexo oposto ao delas.

Assim, se levarmos em conta o sexo dos sujeitos, os resultados mostram uma leve tendência a contrariar o esperado. Segundo Huston (1982), os meninos, em qualquer idade, são mais estereotipados do que as meninas. Nesta amostra, entretanto, as meninas acabaram sendo um pouco mais estereotipadas do que os meninos (três meninas não permitiram que uma criança brincasse com um brinquedo estereotipado para o sexo oposto enquanto apenas um menino não deu essa permissão).

No entanto, com relação ao sexo da criança para a qual o sujeito concederia ou não a permissão para brincar com um brinquedo estereotipado para o sexo oposto, os resultados tendem a ir na direção do esperado, já que houve mais permissão para as meninas brincarem com um brinquedo tipificado masculino do que para os meninos brincarem com um brinquedo tipificado feminino, o que tenderia a comprovar a hipótese 5.

Como o número de sujeitos, assim como a diferença entre os resultados não foi muito grande, não se pode tirar uma conclusão mais exata a respeito desses dois aspectos. Assim, não temos dados suficientes para comprovar as hipóteses 4 e 5, que merecem ser melhor investigadas.

Cabe ressaltar ainda outros resultados encontrados na análise dos dados.

Quando as crianças atribuíram motivos à sua preferência por determinados brinquedos, a razão mais atribuída por meninos e meninas foi o gosto ou o interesse pelo brinquedo. Nenhuma criança justificou sua preferência pelos brinquedos neutros ou estereotipados para o seu sexo através de um pensamento orientado pelos estereótipos sexuais. Não apareceram

respostas como "eu gosto desse brinquedo porque ele é de menina(o)". Esses resultados concordam com os de Eisenberg et al (1982), que encontrou raras justificativas dadas pelas crianças para a própria preferência por determinados brinquedos com referências aos estereótipos sexuais.

Vale ressaltar que as crianças não citaram os pais como influências expressivas na escolha dos seus brinquedos, apesar de que alguns autores acreditam na importância desta influência. Belotti (1987) têm questionado se a escolha da criança por determinados brinquedos já não foi determinada a priori pelas opções que a ela foram oferecidas pelos adultos, e Fisher-Thompson (1990) acredita que os pais influenciam de forma direta ou indireta na precoce tipificação de brinquedos feita pelas crianças. Deste modo, mesmo que as crianças não tenham citado tal influência na sua preferência por determinados brinquedos, esta pode ser bastante importante e talvez as crianças simplesmente ainda não tenham tomado consciência deste fato.

No entanto, quando as crianças atribuíram razões para as outras crianças preferirem determinados brinquedos, apareceram justificativas baseadas nos estereótipos sexuais ("é mais de guri" ou "meninos são mais agitados", no caso dos brinquedos dos meninos, e "porque é de menina" ou "as meninas são mais calmas", no caso dos brinquedos das meninas). Tal fato concorda com Eisenberg et al. (1982) que também encontrou justificativas baseadas em estereótipos sexuais nas respostas de crianças sobre as preferências de brinquedos de outras crianças.

Com relação aos companheiros com os quais as crianças brincam com os brinquedos preferidos por elas, a maior parte das crianças (61,1% das meninas e 68,8% dos meninos) brinca geralmente com crianças do mesmo sexo, mas algumas crianças disseram que também brincam sozinhas ou em grupos mistos. Uma possível explicação para o fato de que as crianças ou brincam com crianças do mesmo sexo ou brincam sozinhas ou em grupos mistos, mas nunca brincam somente com crianças do sexo oposto deve-se a própria escolha de brinquedos dessas crianças. Como as crianças brincam com brinquedos estereotipados para o seu sexo, elas acabam procurando crianças do mesmo sexo que elas. Isso é coerente com o fato de que as crianças que disseram que brincam em grupos mistos gostavam de brincar com jogos, que são brinquedos neutros e podem ser então jogados por crianças de ambos os sexos. Tal explicação concorda com Papalia e Olds (1981) que afirmam que, nessa fase do desenvolvimento, as crianças, em geral, formam grupos com crianças do mesmo sexo, pela mutualidade de interesses, pela diferença de maturidade entre meninos e meninas e ainda como um resultado da função do grupo de ensinar comportamentos apropriados ao sexo.

CONCLUSÕES

Essa preocupação com a influência da estereotipia sexual nos brinquedos surgiu para nós porque acreditamos que muitos aspectos dos tradicionais esteriótipos sexuais são prejudiciais para as crianças porque possibilitam somente às meninas ou somente aos meninos determinados tipos de experiências que são essenciais para um bom desenvolvimento afetivo e intelectual.

Segundo Bettelheim (1988, p.185), é um "azar" para os meninos que eles só tenham raras oportunidades de brincar de bonecas, pois são impedidos muitas vezes de lidar com questões como a rivalidade entre os irmãos e a constelação familiar desse modo tão simbólico. Através dessa brincadeira, este autor acredita que as crianças tornam-se capazes de enfrentar melhor a pressão dos problemas familiares, além de que ela pode ajudar a criança a equacionar outros problemas nas suas relações sociais.

Além disso, Connor e Serbin (1977) demonstraram que o desenvolvimento da habilidade visual e espacial está relacionado com certas atividades masculinas (como o uso de blocos de construção), o que pode levar as meninas a terem um desempenho inferior neste tipo de habilidade por não poderem desenvolvê-la tão bem nas suas brincadeiras. Huston (1982) também acredita que as atividades masculinas podem ajudar a criança a adquirir habilidades de liderança e a desenvolver a independência, já que os meninos brincam mais em atividades não estruturadas pelos adultos, podendo então criar sozinhos a estrutura da brincadeira. Segundo esta autora, através dessa criação, a criança é capaz de praticar a iniciativa, a liderança e a inovação.

Assim, acreditamos que é importante evitar muitos dos estereótipos sexuais que influenciam as brincadeiras das crianças para que elas possam ser mais livres na sua escolha de brinquedos. Sabemos que toda a socialização de papéis sexuais não se dá apenas através dos brinquedos, mas eles são, sem dúvida alguma, uma via muito importante, já que a criança passa grande parte da infância brincando e já que, segundo Papalia e Olds (1981), no jogo a criança aprende o comportamento apropriado ao seu sexo.

Deste modo, no momento em que existe a permissividade para as crianças brincarem daquilo que quiserem, mesmo que meninos e meninas continuem brincando preferencialmente com brinquedos estereotipados para o seu sexo, eles estarão livres para experimentarem situações diferentes quando julgarem necessário, sem serem punidos ou criticados por isso. Assim, a criança enriquecerá sua vida lúdica e será capaz de aproveitar muito melhor tudo aquilo que a brincadeira pode lhe oferecer

SUMMARY

RONAMIGO, L. de R. e KOLLER, S.H. *Sexual stereotypes in children's play.* *Estudos de Psicologia.* 10(2): 21 - 40, 1993

The purpose of the present study was to investigate the influence of sexual stereotypes in children's play. The subjects were 28 children, 9 to 10 years of age, of both sexes, and of uppermiddle class. These children were asked about what were the toys with which they would like to play most. Then, they were asked if a child could play with an opposite-sex-stereotyped toy. Content analysis of the data showed difference in the preference for toys. There was no differences regarding the permission to play with opposite-sex-stereotyped toys. These results demonstrated the need for reducing sexual stereotypes so that children may choose their toys freely and benefit as much as possible from them.

Key-words: toys, stereotypes, sex roles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bee, H. (1986). **A Criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harbra.
- Belotti, E.G. (1987). **Educar para submissão.** Petrópolis: Vozes.
- Bettelheim, B. (1988). **Uma Vida para seu filho.** Rio de Janeiro: Campus.
- Bonamigo, E. M. R., & Kude, V. M. (1991). **Brincar: brincadeira ou coisa séria.** Porto Alegre: Educação e Realidade Edições.
- Bradbard, M.R. (1985). Sex differences in adults' gifts and children's toy requests at Christmas. **Psychology Reports**, 56: 969-970.
- Bruner, J. (1975). Play is serious business. **Psychology Today**, (Jan.): 81-83.
- Caldera, Y. M.; Huston, A. C., & O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine and neutral toys. **Child development**, 60: 70-76.
- Connor, J. M., & Serbin, L.A. (1977). Behaviorally based masculine-and-feminine-activity-preference scales for preschoolers: correla-

- tes with other classroom behaviors and cognitive testes. **Child Development**, 48: 1411-1416.
- Eisenberg, N.; Murray, E., & Hite, T. (1982). Children's reasoning regarding sex-typed toy choices. **Child Development**, 53: 81-86.
- Fein, G. G.; Johnson, D.; Kosson, N.; Stork, L., & Wasserman, L. (1975). Stereotypes and preferences in the toy choices of 20-month-old boys and girls. **Development Psychology**, 11: 527-528.
- Fisher-Thompson, D. (1990). Adult sex-typing of children's toys. **Sex Roles**, 23 (5/6): 291-303.
- Huston, A.C. (1982). **Sex typing and socialization**. trabalho apresentado no Annual Meeting of the American Psychological Association (90th, Washington, DC, August 23-27, 1982).
- Huston, A.C. (1983). Sex-typing. In p.H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.). **Handbook of child psychology**, Vol. 4. **Socialization, personality and social development** (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). **The psychology of sex differences**. Stanford, Calif.: Stanford University press.
- papalia, D. E., & Olds, S.W. (1981). **O mundo da criança**. São Paulo, Mc Graw-Hill.
- Pomerleau, A; Bolduc, D.; Malcuit, G., & Cossette, L. (1990). Pink or blue: enviromental gender stereotypes in the first two years of life. **Sex Roles**, 22 (5/6): 359-367.
- Riley, S.S. (1973). Some refleitions on the value of children's play. **Young Children**, 28 (3): 146-153.
- Rubin, K.H.; Fein, G.G., & Vanderberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.). **Handbook of child psychology**.. Vol. 4. **Socialization, personality and social development** (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Scarfe, N.V. (1962). Play is education. **Childhood Education**, 39 (3): 117.
- Smith, P.K., & DGLISH, L. (1977). Sex differences in parent and infant behavior in the home. **Child development**, 48: 1250-1254.
- Tauber, M. A. (1979). Parental socialization techniques and sex differences in children's play. **Child Development**, 50: 225-234.

ANEXO

Exemplo de entrevista

Nome: A.P.

Idade: 9 anos

Escola: A (particular)

Série que frequenta: 4ª série

Nº de irmãos: 2

Idade dos irmãos: 12,15

Sexo dos irmãos: Masculino, Masculino

1. Com que brinquedos tu mais gostas de brincar?

Eu gosto muito de brincar com jogos, com quebra-cabeça, Lego. Às vezes, eu brinco de boneca também.

- Tu lembra de outros brinquedos que tu também gostes de brincar?

Acho que esses são os que eu mais gosto.

2. E por que tu gostas de brincar com jogos, quebra-cabeças, Lego e com boneca?

Porque eles são brinquedos interessantes e divertidos.

3. E com quem tu costumavas brincar com estes brinquedos?

Com as minhas amigas, a Fabi e a Ana, lá da rua, que estudam aqui no colégio também, só que na 3ª série.

4. E com que brinquedos tu achas que as meninas, em geral, gostam de brincar? Com que brinquedos as meninas que tu conheces gostam mais de brincar?

A maioria gosta mesmo é de boneca, eu acho que é de boneca que elas mais gostam.

5. Por que tu achas que as meninas gostam de brincar de boneca?

Porque é um brinquedo divertido e interessante. Acho que é por isso. Também porque é um brinquedo de menina, né, que a maioria das meninas brincam.

6. Tu achas que os meninos podem brincar com uma boneca?

Podem, é só eles quererem.

7. E com que brinquedos os meninos, em geral, mais gostam de brincar?

Gostam mesmo é de carrinho, de videogame e de bicicleta.

8. Por que tu achas que os meninos gostam de brincar com esses brinquedos?

Porque eles divertem os meninos e também porque eles já estão acostumados a brincar com eles.

9. Tu achas que as meninas podem brincar com um carrinho?

Podem, só que não é tão de menina como a boneca, mas as meninas também podem brincar.

10. Tu já brincou alguma vez com um carrinho?

Já, quando eu era menor eu brincava, quando os meus irmãos tinham uns 8, 10 anos eu sempre brincava com eles, mas agora eles cresceram e é mais difícil eu brincar porque eles não brincam mais. Mas eu acho legal e, às vezes, eu até brinco com um primo meu que tem seis anos.

O QUE ESTÃO AVALIANDO OS TESTES DE PRONTIDÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO?*

Quinha Luíza de Oliveira
FFCL/RP/USP

RESUMO

OLIVEIRA, Q.L. de *O que estão avaliando os testes de prontidão para a alfabetização?* *Estudos de Psicologia*, 10 (2): 41 - 62, 1993

Este trabalho teve por objetivo verificar o desempenho de 140 alunos da 1ª série e, através de um estudo psicométrico, investigar quais são as habilidades mais avaliadas nos seguintes testes: teste Metropolitano de Prontidão (TMP), Teste Diagnóstico das Habilidades do Pré-Escolar (DHP), Teste de Prontidão para a Leitura (TPL) e Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR). Houve superioridade significativa dos sujeitos da classe média-alta e dos que freqüentaram o pré-primário. Os testes foram precisos e válidos. Os subtestes mais difíceis para a classe média-baixa foram os relativos às habilidades numéricas e de raciocínio: análise-síntese. Os testes estão avaliando mais as habilidades de coordenação viso-motora e numéricas, seguindo-se das perspectivas e verbais; por último as de raciocínio: análise-síntese.

Palavras-chave: testes, prontidão, fidedignidade

INTRODUÇÃO

Na investigação da repetência e evasão, principalmente nas primeiras séries do primeiro grau, diferentes estudos são realizados com o objetivo de se identificar as causas desse fracasso.

Dos estudos consultados, nota-se que há uma tendência de alguns autores (Maluf, 1981; Mello, 1982) em associar as causas do insucesso às características próprias do aluno e do seu meio familiar e sócio-econômico, enquanto outros (Teixeira e col., 1980; Gatti e col., 1981 e Leite, 1988) aliam a estes aspectos as variáveis escolares e, até mesmo, sócio-culturais.

*Parte da Tese de Doutorado em Psicologia Escolar apresentada no Instituto de Psicologia da USP, sob a orientação do Dr. José Fernando Bitencourt Lomônaco

Desta forma, pode-se constatar a ênfase dada à complexidade de fatores que atuam na aprendizagem. Assim, não se pode mais responsabilizar somente o aluno, mas deve-se considerar também sua família, seu grupo social, devendo-se fazer uma análise de natureza não somente psicológica, mas também econômica, social educacional e cultural (Rosenberg, 1984; Patto, 1987 e 1990).

Dentre todas essas variáveis que devem ser consideradas, a avaliação do aluno merece um destaque especial. De acordo com Ribeiro e col. (1985), as estatísticas sobre reprovação poderiam se tornar mais confiáveis se fossem estabelecidos critérios mais objetivos para se chegar a um consenso sobre o que é "ser alfabetizado", para que o aluno seja avaliado de acordo com o seu desempenho e não pelo seu baixo nível sócio-econômico ou por falta de assistência familiar, ou qualquer outro fator. Estes autores e também Brandão e col. (1983) acentuam a expectativa do professor no sentido de prever, subjetivamente, com bastante antecedência, o fracasso do aluno.

A professora está, constantemente, sendo solicitada a identificar problemas ou dificuldades da criança e, na maioria das vezes, é a responsável pela avaliação dos aspectos que envolvem a alfabetização. Apesar de alguns estudos (Glazzard, 1979; Oliveira, 1984) terem demonstrado a eficiência das professoras, na maioria das vezes, estas se acham inabilitadas para realizar uma avaliação mais eficaz, devido a sua própria falta de formação, de material ou de tempo.

Deste modo, muitos estudos (Barros, 1983 a e b; Goes, 1984, Condemarín e col., 1986) têm sido realizados no sentido de fornecer à professora uma instrumentalização mais objetiva para avaliar as habilidades ou noções da criança em relação à leitura e escrita.

Dentre os instrumentos mais objetivos, destacam-se os testes padronizados, pelo fato deles terem se mostrado como os melhores preditores, segundo estudos de Abrahamson e Bell (1979) e Linchtenstein (1982). Embora, os testes tenham se mostrado eficientes, eles devem ser acrescidos de outras informações relativas às situações econômica, familiar e de saúde da criança, bem como às condições escolares.

Os testes, por sua vez, devem também ser utilizados com uma certa cautela. Muitas vezes, estudos de precisão e validade são efetuados somente quando da sua elaboração, não se atualizando mais esses dados, como é o caso do Teste ABC, de Lourenço Filho. Como Oliveira (1984) constatou, este teste revelou-se preditivo apenas para os meninos do nível sócio-econômico baixo, apresentando-se como um teste relativamente fácil para nossas crianças de hoje. Num outro estudo não publicado, a mesma autora verificou que essa preditividade se resumia somente aos subtestes referentes à coordena-

ção viso-motora (subtestes 1, 3 e 7). Os demais subtestes não foram preditivos. Assim, pode-se dizer que este teste está avaliando somente a coordenação viso-motora.

Diante de tais constatações, acentua-se a necessidade de se efetuar estudos constantes de atualização dos testes, não somente considerando-se o seu escore total, como também os seus itens e subtestes quanto à validade, precisão e dificuldade. Isso porque as crianças, nesta fase escolar apresentam uma certa instabilidade no seu temperamento e interesse (Cataldo, 1981), havendo uma heterogeneidade entre elas, o que leva a uma alteração da fidedignidade e validade dos testes (Lidz, 1977; Beers e Beers, 1980).

Baseando-se nestas considerações e devido à relativa falta de estudos realizados no Brasil com instrumentos que avaliam a "prontidão para a alfabetização", o presente trabalho se dirige para investigar o que realmente os instrumentos mais utilizados estão avaliando, partindo de uma análise da precisão, validade e dificuldade dos subtestes e do total, realizando-se uma comparação entre eles.

Desta forma o teste Metropolitano de Prontidão (Poppovic, 1966) foi escolhido por ser o teste mais preditivo dentre os estudados por Oliveira (1984) e pelo fato da autora não ter realizado estudos referentes à precisão e validade de cada subteste, bem como não ter realizado uma análise em função do nível sócio-econômico.

O Teste Diagnóstico das Habilidades do Pré-Escolar (Cunha, 1974) foi escolhido pelo fato da autora não ter verificado a sua validade preditiva.

Escolheu-se também o Teste de Prontidão para a Leitura (Kunz, 1979) por não ter sido realizado um estudo sobre a precisão e validade de seus subtestes.

O autor (Leite, 1984) do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização não realizou nenhum tratamento estatístico quando o elaborou, merecendo, pois, um estudo mais objetivo, uma vez que vem sendo amplamente utilizado e divulgado.

Oliveira (1986) realizou um estudo pormenorizado destes quatro instrumentos investigando a precisão e a validade preditiva dos subtestes e do escore total, bem como o índice de dificuldade dos itens, dos subtestes e do total, em função das classes sociais média-alta, média-baixa e total, estabelecendo normas de percentil para estas classes sociais. O estudo do primeiro teste é apresentado por Oliveira (1990) e dos três últimos por Oliveira (no prelo).

O presente trabalho se propões aos seguintes **objetivos**:

1. verificar se o desempenho dos sujeitos nos testes varia em função da classe social, sexo e freqüência ao pré-primário;

2. investigar a precisão, a dificuldade e as validades concorrente e preditiva dos quatro testes;
3. realizar comparações entre os subtestes de todos os testes e avaliações pedagógicas que avaliam habilidades específicas comuns;
4. verificar quais habilidades estão sendo melhor avaliadas pelos testes.

MÉTODOS

Sujeitos

Serviram como sujeitos 818 alunos do ciclo básico do 1º grau de escolas estaduais localizadas na zona central e na periferia da cidade de Araraquara.

Deste total de alunos, foram selecionadas duas amostras representativas das classes sociais média-alta e média-baixa.

Para determinar a classe social, tomou-se por base a avaliação elaborada para a pesquisa intercultural "Coping Styles and Achievement: a cross national project" (1965-1972), coordenada, no Brasil, por Arrigo Leonardo Angelini, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. De acordo com esse procedimento, atribui-se peso 3 ao índice referente à profissão paterna, classificada pela Escala de Prestígio Ocupacional de Hutchinson (1960) e peso 2 ao nível educacional dos pais. Desta maneira, obtém-se uma escala que varia de 5 pontos (o nível mais alto) a 30 (o nível mais baixo).

A classe média-alta foi constituída por somente alunos das escolas localizadas no centro da cidade, cujos pais apresentavam um resultado entre 5 e 15 pontos e a média-baixa, por alunos das escolas localizadas na periferia da cidade, cujos pais apresentavam resultados entre 21 e 30 pontos. Os sujeitos cujos pais se situavam entre 16 e 20 pontos foram eliminados para que houvesse uma maior diferenciação entre as duas classes. Foram eliminados também os sujeitos cujos pais eram falecidos, separados ou aposentados e também aqueles que saíram da escola durante o ano ou que não participaram de alguma avaliação.

A amostra final, desta maneira, ficou constituída por 140 sujeitos, dos quais 67 (43 masculinos e 24 femininos) representavam a classe média-baixa.

Não havia aluno repetente e a idade dos sujeitos, no início do ano, variava entre 6 e 8 anos. Dos 67 alunos da classe média-alta, 66 haviam

frequentado o pré-primário e somente um não havia, ao passo que dos 73 alunos da classe média-baixa 58 haviam frequentado, enquanto 15 não haviam frequentado o pré-primário.

Material

Foram utilizados quatro testes de prontidão para a alfabetização, uma Prova de Aproveitamento, elaborada pela experimentadora e os conceitos atribuídos pelas professoras.

Os testes foram os seguintes:

1. Teste Metropolitano de Prontidão - TMP (Poppovic, 1966).
2. Teste Diagnóstico das Habilidades do Pré-Escolar - DHP (Cunha, 1974).
3. Teste de Prontidão para a Leitura - TPL (Kunz, 1979)
4. Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização - IAR (Leite, 1984).

A prova de Aproveitamento em Língua Portuguesa (PA) foi elaborada pela experimentadora, com o objetivo de verificar a aprendizagem da leitura e da escrita. Para a elaboração desta prova, foram mantidos contatos frequentes com as professoras para se verificar o conteúdo programático utilizado por elas, bem como os alunos foram observados em sala de aula durante o ano, e os seus cadernos e cartilhas foram consultados. Esta prova constou de oito frases e 15 palavras em forma de ditado, separar sílabas de 15 palavras e formação de cinco orações com cinco palavras dadas.

Os conceitos escolares atribuídos pelas professoras, durante todo o ano, referiam-se ao desempenho dos alunos em todas as disciplinas.

Procedimento

Foram escolhidas as escolas cujas professoras seguiam o mesmo método de alfabetização, isto é, atendiam a classe como um todo, acompanhando o ritmo médio de aprendizagem da classe, utilizando a cartilha Caminho Suave (Lima, 1985).

A experimentadora e mais sete aplicadoras, previamente treinadas, aplicaram os quatro testes em todos os alunos, após a primeira semana de aula. Cada aplicação era realizada com somente metade da classe e por duas aplicadoras. Houve uma alternância na sequência de aplicação dos testes a fim de contrabalançar as possíveis influências de um teste sobre o outro.

Solicitou-se às professoras que não iniciassem o processo de alfabetização antes do término da aplicação dos testes. Durante este mesmo período, os pais responderam o questionário a respeito da profissão e grau de escolaridade. A partir daí, selecionou-se a amostra.

Durante todo o ano, a experimentadora observou a classe e acompanhou o conteúdo programático das professoras, solicitando os conceitos atribuídos por estas aos alunos.

No final do ano, solicitou-se a cada professora que aplicasse, na presença da experimentadora, a Prova de Aproveitamento.

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em suas partes, ou seja, uma referente à análise do desempenho dos sujeitos intra e entre grupos, em função das variáveis classe social, sexo, teste e frequência ao pré-primário. A outra parte se refere à análise dos testes quanto à validade, precisão e índice de dificuldade.

Desempenho dos sujeitos nos testes

Utilizou-se a Análise de Variância para se fazer comparações entre e intra-grupos, em função das variáveis teste, classe social, sexo e frequência ao pré-primário.

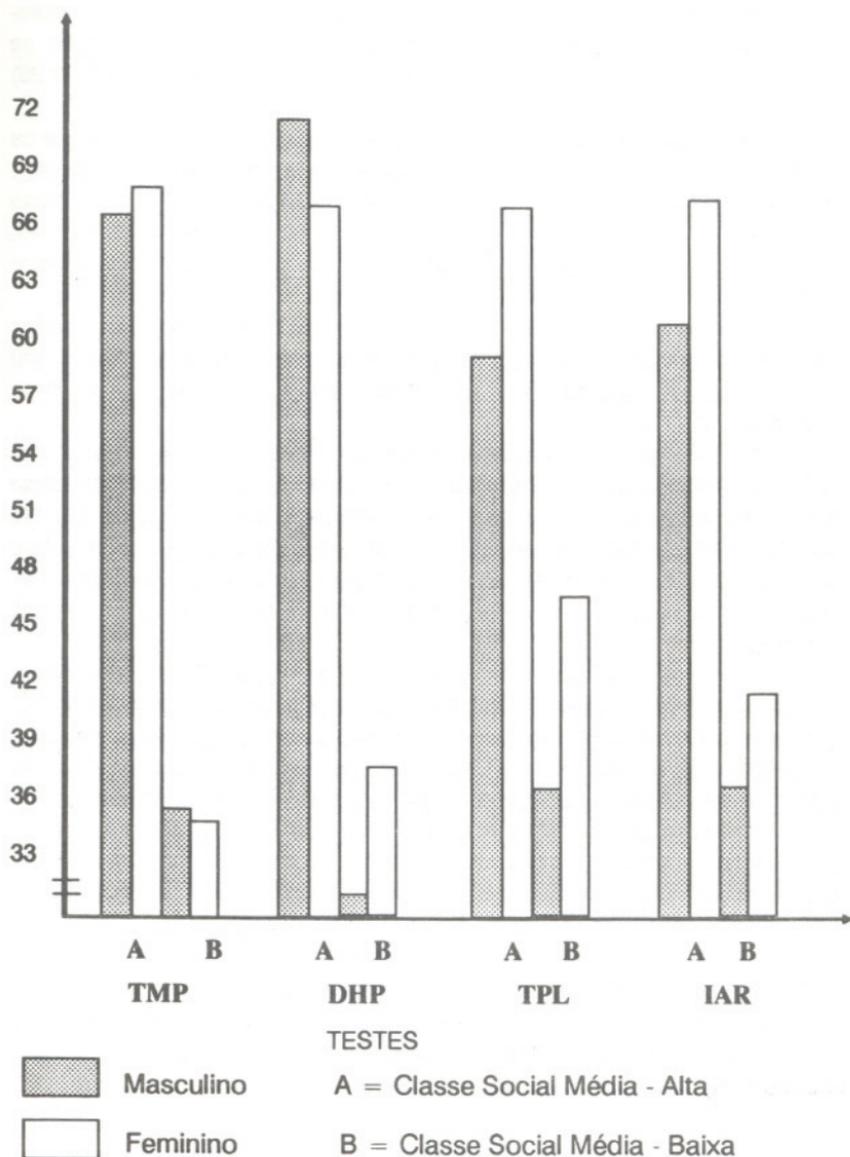
Como o número de itens diferia de teste para teste, os escores brutos foram transformados em percentis.

A Análise de Variância realizada sobre os resultados individuais (2 (classe social) x 2 (sexo) x 4 (testes)), com medida repetida no último fator, mostrou que as diferenças entre classes sociais foram altamente significantes ($F(1,136) = 49,58, p < 0,001$). As diferenças relativas ao sexo não foram significantes ($F < 1$).

Nas comparações intra-grupos, esta mesma análise mostrou que a interação entre classe social e teste foi altamente significativa ($F = (3,408) = 6,15, p < 0,001$) e que as diferenças relativas às demais variáveis não foram significantes, ou seja: teste ($F < 1$) sexo-teste ($p = 0,124$) e classe social-sexo-teste ($p = 0,354$).

Os dados em percentil referentes ao desempenho dos sujeitos de ambos os sexos e classes sociais nos quatro testes são apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Médias dos percentis dos sujeitos masculinos e femininos das classes sociais média-alta e média-baixa nos quatro testes de prontidão



Os sujeitos masculinos da Classe média-alta obtiveram uma média de 63,30 nos quatro testes, enquanto que os femininos obtiveram uma média de 64,39. Na Classe Média-Baixa, os sujeitos masculinos obtiveram uma média de 34,35 e os femininos, de 38,87.

Pode-se observar na Figura 1 a nítida superioridade da classe média-alta em todos os testes. Enquanto o DHP (66,51) e o TMP (66,21) se mostraram mais fáceis para a classe média-alta, o TPL (40,41) e o IAR (37,26) foram mais fáceis para a classe média-baixa.

Na maioria das vezes, as meninas obtêm escores mais altos que os meninos. Os meninos obtiveram escores mais altos somente no DHP (68,48), na Classe Média-Alta e no TMP (34,73) na Classe Média-Baixa. Na Classe Média-Baixa, as meninas se sobressaem na sua superioridade no TPL (45,16). Sobressaem também o resultado bem baixo dos meninos da Classe Média-Baixa no DHP (31,70).

A diferença mais marcante é em relação ao DHP, onde há resultados extremos dos meninos; enquanto na Classe Média-Alta estes obtêm seu resultado máximo (68,48), na Classe Média-Baixa eles obtêm o resultado mais baixo (31,70).

As meninas da Classe Média-Alta não diferiram muito em relação aos resultados médios em todos os testes, apresentando uma variação da média de 63 a 66. A variação da média dos meninos foi maior, ou seja, de 68 a 58. Na Classe Média-Baixa, a variação da média dos meninos foi de 31 a 35 e das meninas, de 34 a 45. Portanto, na Classe Média-Alta, a variação nos resultados foi maior entre os meninos e na Classe Média-Baixa foi entre as meninas.

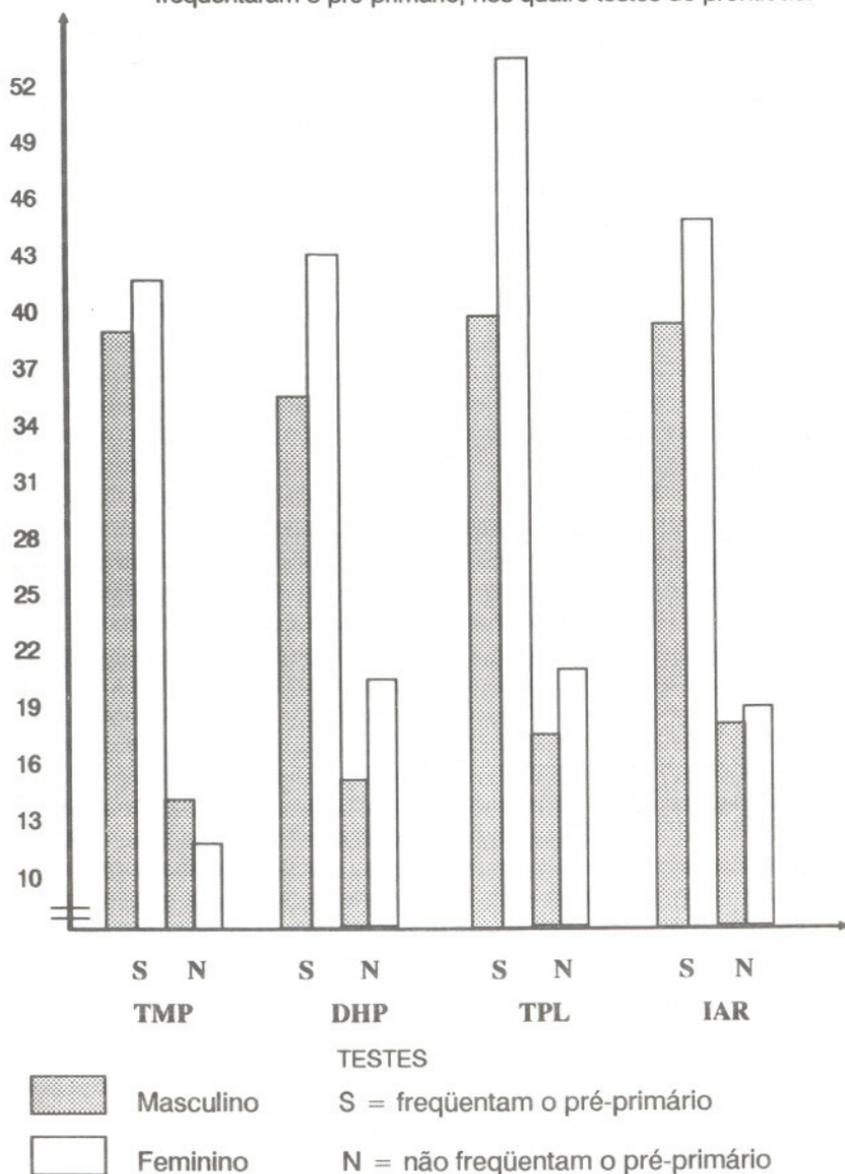
Com relação à variável referente à freqüência ao pré-primário, não foi possível realizar o tratamento estatístico com a Classe Média-Alta, uma vez que dentre as 67 crianças da amostra, apenas uma não havia freqüentado o pré-primário. Já na Classe Média-Baixa, 15 crianças não haviam freqüentado e 58 o haviam. Deste modo, pôde-se realizar o tratamento destes dados.

A Análise de Variância, realizada sobre os resultados individuais (2 (pré-primário) x 2 (sexo) x 4 (teste)), mostrou que a freqüência ao pré-primário levou a diferenças altamente significantes ($F(1,69) = 13,90, p < 0,001$).

No tocante às comparações intra-grupos, esta mesma análise não revelou diferenças significantes entre as variáveis analisadas: teste ($p = 0,141$), pré-primário x teste; sexo x teste; pré-primário x sexo x teste ($F < 1$).

Os dados em percentil referentes ao desempenho dos sujeitos de ambos os sexos da Classe Média-Baixa que freqüentaram e que não freqüentaram o pré-primário são apresentadas na Figura 2.

Figura 2 - Médias dos percentis dos sujeitos masculinos e femininos da classe social média-baixa que freqüentaram e que não freqüentaram o pré-primário, nos quatro testes de prontidão.



Nos quatro testes, os sujeitos masculinos que freqüentaram o pré-primário alcançaram uma média de 37,98, enquanto que os que não freqüentaram tiveram uma média de 16,20. As meninas que freqüentaram o pré-primário tiveram uma média de 45,30 e as que não freqüentaram, 17,67. A média geral dos que freqüentaram foi de 41,64 e dos que não freqüentaram foi de 16,93.

O TPL continuou sendo o mais fácil, para esta classe social, tanto para os sujeitos que freqüentaram quanto para os que não freqüentaram o pré-primário. Para os que não freqüentaram o pré-primário, o TMP se mostrou o teste mais difícil.

Na maioria das vezes, as meninas obtiveram resultados melhores que os meninos. Apenas no TMP, os meninos que não freqüentaram o pré-primário foram superiores às meninas. Sobressai a grande diferença existentes entre o desempenho no TPL das meninas e dos meninos que freqüentaram o pré-primário, mesmo entre este teste e os demais, cujo percentil atingido pelas meninas foi de 52,78, distanciando-se dos demais. Os resultados mais baixos foram os obtidos no TMP pelas meninas que não freqüentaram o pré-primário (12,69). As meninas apresentaram uma amplitude maior na variação de seus resultados.

Validade, Precisão e Dificuldade dos Testes

A validade considerada é a relativa do critério, que abrange tanto a validade concorrente ou de conceito como a validade preditiva. Utilizou-se o Coeficiente de Correlação Produto-Momento de Pearson.

O nível de significância adotado foi de 1% e os níveis entre 1% e 5% foram considerados como de tendência à significância. Com um $n = 140$ e um $gl = 138$, o α de 0,01, = 0,2540 e o α de 0,05 = 0,1946.

Foram realizadas correlações entre os escores totais dos testes, os conceitos das professoras e a prova de aproveitamento. Os dados são apresentados na Tabela I.

Tabela 1 - Coeficientes de correlação entre os quatro Testes de Prontidão, os Conceitos das Professoras e a Prova de Aproveitamento.

M = Média

DP = Desvio Padrão

- 1 - Teste Metropolitano de Prontidão (TMP)
- 2 - Teste Diagnóstico de Habilidades do Pré-Escolar (DHP)
- 3 - teste de Prontidão para a Leitura (TPL)

- 4 - Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR)
 5 - Conceitos das Professoras - Total (CPT)
 6 - Conceitos das Professoras - Língua Portuguesa (CPLP)
 7 - Conceitos das Professoras - Matemática (CMP)
 8 - Prova de Aproveitamento (PA)

	1	2	3	4	5	6	7	8
M	72,99	41,36	46,45	107,97	74,77	14,71	14,81	328,71
DP	18,88	10,61	8,95	15,62	18,20	3,69	3,81	135,15
1	-----							
2	0,82	-----						
3	0,81	0,81	-----					
4	0,81	0,80	0,78	-----				
5	0,69	0,68	0,74	0,64	-----			
6	0,70	0,72	0,74	0,66	0,97	-----		
7	0,68	0,67	0,74	0,63	0,99	0,97	-----	
8	0,69	0,64	0,65	0,65	0,76	0,78	0,76	-----

Pode-se notar que todas as correlações foram significantes a nível de 0,01. É importante ressaltar que as maiores correlações se deram entre os testes, com uma variação de 0,82 a 0,78.

As correlações entre os Conceitos Totais das Professoras e os quatro testes variaram de 0,74 a 0,64. As correlações entre a Prova de Aproveitamento e os quatro testes variaram de 0,69 a 0,64.

Foram realizadas correlações entre os Subtestes de todos os testes bem como dos Conceitos das Professoras e a Prova de Aproveitamento que avaliam habilidades comuns. O resultado foi o seguinte:

Com relação à **Área Numérica**, a correlação maior (0,64) foi entre os Conceitos das Professoras em matemática e o Subteste 6 (Prontidão para Números) do TMP. Os Conceitos das Professoras apresentaram uma correlação de 0,56 com a Área Numérica do DHP e de 0,52 com o Subteste 7 (Quantidade) do IAR. O Subteste 6 do TMP apresentou uma correlação de 0,62 com a Área Numérica do DHP e de 0,56 com o Subteste 7 do IAR. A Área Numérica do DHP apresentou uma correlação de 0,54 com o Subteste 7 do IAR. Todas estas correlações foram significantes a nível de 0,01.

Com relação à **Área Verbal**, a correlação maior (0,63) foi entre os Subtestes Palavras e Sentenças do TMP, seguida da correlação (0,52) entre

o Subteste 1 (Vocabulário) do DHP e o Subteste 1 (Palavras) do TMP. A Prova de Aproveitamento apresentou correlação de 0,50 com o Subteste 2 do TMP, de 0,48 com Subteste 1 do TMP, de 0,47 com o Subteste 2 (Compreensão Verbal) do DHP, de 0,35 com o Subteste 1 do DHP e de 0,27 com o Subteste 8 (Compreensão) do TPL. O Subteste 2 do DHP apresentou uma correlação de 0,43 com o Subteste 1 do TMP e de 0,37 com os Subtestes 2 do TMP e 8 do TPL. O Subteste 1 do DHP apresentou uma correlação de 0,43 com o Subteste 2 do TMP e de 0,41 com o subteste 2 do DHP. O subteste 2 do TMP apresentou uma correlação de 0,33 com o Subteste 8 do TPL. Apesar de baixas, estas correlações foram significantes a nível de 0,01. As correlações entre o subteste 8 do TPL e o Subteste 1 do DHP (de 0,24) e entre o Subteste 8 do TPL e o Subteste 1 do TMP (0,23) tenderam à significância.

Com relação à **Coordenação Viso-Motora**, o Subteste 13 (Coordenação Motora Fina) do IAR apresentou uma correlação de 0,61 com o subteste 7 (cópia) do DHP e de 0,60 com o Subteste 6 (Coordenação Viso-Motora) do DHP. Os subtestes 6 e 7 do DHP apresentaram entre si uma correlação de 0,60.

Com relação à **Discriminação Visual**, o Subteste 4 (Semelhanças) do TMP apresentou uma correlação de 0,72 com o Subteste 3 (Identificação) do TPL, de 0,69 com o Subteste 9 (Discriminação Visual) do IAR e de 0,65 com o Subteste 2 (Percepção de Diferença) do TPL. O Subteste 9 do IAR apresentou uma correlação de 0,68 com o Subteste 2 do TPL e de 0,57 com o Subteste 3 do TPL. Os subtestes 2 e 3 do TPL apresentaram entre si uma correlação de 0,51.

Com relação à **Discriminação Auditiva**, o Subteste 10 (Discriminação Auditiva) do IAR apresentou uma correlação de 0,41 com o Subteste 5 (Discriminação Visual e Auditiva) do DHP e de 0,40 com o Subteste 7 (Discriminação Auditiva) do TPL. O Subteste 7 do TPL apresentou uma correlação de 0,33 com o Subteste 5 do DHP.

Com relação à **Lateralidade**, o Subteste 3 (Posição) do IAR apresentou uma correlação de 0,27 com os Subtestes 3 (Lateralização) do DHP e 2 (Lateralidade) do IAR. Os Subtestes 3 do DHP e 2 do IAR apresentaram entre si uma correlação de 0,37. Apesar de baixas, estas correlações foram significantes a nível de 0,01.

Com relação ao **Raciocínio: Análise - Síntese**, a Área de raciocínio: Análise-Síntese do DHP apresentou uma correlação de 0,55 com o Subteste 12 (Análise-Síntese) do IAR.

Os subtestes de todos os testes referentes às habilidades específicas que apresentaram uma maior preditividade (coeficientes acima de 0,50) são apresentados a seguir em suas áreas correspondentes.

Área de Coordenação Viso-Motora: Subteste Cópia do TMP = 0,54. Coordenação Viso-Motora do IAR = 0,65.

Área Numérica: Prontidão para Números do TMP = 0,67. Área Numérica do DHP = 0,55. Conceitos de Números do DHP = 0,55. Vocabulário Aritmético do DHP = 0,62. Quantidade do IAR = 0,58.

Área Perceptivo-Visual e Auditiva: Semelhanças do TMP = 0,62. Área Perceptivo-Espacial do DHP = 0,61. Percepção Espaço-Visual do DHP = 0,53. Percepção de Diferenças do TPL = 0,63. Tendências à Inversão do TPL = 0,55. Discriminação Auditiva do TPL = 0,50. Discriminação Visual do IAR = 0,54. Tamanho do IAR = 0,54.

Área Verbal: Prontidão para Leitura do TMP = 0,64. Informação do TMP = 0,55. Sentenças do TMP = 0,50. Área Verbal do DHP = 0,50.

Área de Raciocínio: Análise-Síntese: Recomposição de um Todo do TPL = 0,50. Análise-Síntese do IAR = 0,56.

Foi calculada a precisão de todos os Subtestes e do total dos quatro testes utilizando-se o coeficiente de correlação de Kuder-Richardson.

O TMP apresentou um coeficiente de 0,96 no total e coeficientes que variaram de 0,81 a 0,94 nos subtestes, com exceção do subteste "Sentenças" que apresentou um coeficiente de 0,61.

O DHP apresentou um coeficiente de 0,91 no total e uma variação de 0,37 a 0,79 nos subtestes.

O TPL apresentou um coeficiente de 0,92 no total e uma variação de 0,45 a 0,78 nos subtestes.

O IAR apresentou um coeficiente de 0,96 no total e uma variação de 0,16 a 0,95 nos subtestes.

Quanto à dificuldade, os índices totais foram os seguintes: TMP = 0,72; DHP = 0,69; TPL = 0,77 e IAR = 0,81.

Os itens e os subtestes mais adequados em termos de precisão, validade e dificuldades, de todos os testes, de acordo com as diferentes áreas, são apresentados, seguindo-se uma ordem crescente de dificuldade.

Área de Coordenação Viso-Motora: 1. Cópia do TMP = itens 3,5, 10 e 6; 2. Coordenação Motora Fina do IAR = 7 e 8. Esta área apresenta uma preditividade de 0,59 e um índice médio de dificuldade igual a 0,78.

Área Verbal: 1. Palavras do TMP = 7, 17, 18, 10, 19, 8 e 9. 2. Informação do TMP = 4, 9, 14, 8, 12 e 13. 3. Compreensão Verbal do DHP = 3, 5, 7 e 6. 4. Sentenças do TMP = 3, 4, 8, 13, 11, 10 e 14. Esta área apresenta uma preditividade de 0,50 e um índice médio de dificuldade igual a 0,75.

Área Perceptivo-Visual: 1. Percepção de Diferenças do TPL = 4. 2. Identificação do TPL = 5. 3. Reconhecimento do TPL = 5. 4. Tendência à Inversão do TPL = 5. 5. percepção Espaço-Visual do DHP = 2. 6. Semelhanças do TMP = 10, 15, 16, 17, 19, 11, 12, 13 e 18. 7. Discriminação Visual do

IAR = 9, 10, 3, 13, 2 e 12. 8. Lateralização do DHP = 4. 9. Conceito do TPL = 14. 10. Forma do IAR = 2 e 4. Esta área apresenta uma preditividade de 0,51 e um índice médio de dificuldade igual a 0,73.

Área Perceptivo-Auditiva: 1. Discriminação Auditiva do TPL = 5, 6 e 1. Preditividade de 0,50 e índice de dificuldade de 0,73.

Área de raciocínio: Análise-Síntese: 1. Análise-Síntese do IAR = 1, 2, 4, 5, 6 e 7. 2. recomposição de um Todo do TPL = 1, 4 e 5. preditividade de 0,53 e índice médio de dificuldade de 0,70.

Área Numérica: 1. prontidão para Números do TMP = 1, 19, 6, 4, 9, 17, 10, 8, 22, 11, 21, 5, 15, 18 e 24. 2. Conceito do TPL = 7. 3. Vocabulário Aritmético do DHP = 4. Preditividade de 0,64 e índice médio de dificuldade de 0,70.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Com relação ao desempenho dos sujeitos nos testes, os dados do presente trabalho vêm confirmar as afirmações feitas por muitos estudiosos (Bonamigo e Firme, 1980; Maluf, 1981; Gatti e col., 1981; Sá, 1982; Poppovic, 1984) no sentido de constatar a influência da classe média-alta.

Pôde-se observar também que os sujeitos da classe média-alta obtiveram uma média de acertos maior nos testes TMP e DHP, enquanto os sujeitos da classe média-baixa obtiveram médias maiores, embora inferiores, aos da classe média-alta, no TPL e no IAR. Isso pode ser, talvez, pelo fato da criança da classe média-alta estar acostumada com o tipo de tarefas que são exigidas por este teste e, devido a uma maior estimulação e, conseqüentemente, maior desenvolvimento e aprendizagem, estar, dessa forma, um passo além, em termos dessas habilidades, em relação à criança da classe média-baixa.

Embora a diferença entre os sexos não tenha sido significativa, sobressai o desempenho inferior dos meninos da classe média-baixa no DHP, em contraposição com os meninos da classe média-alta que obtiveram, neste teste, o melhor desempenho em relação aos outros.

De maneira geral, as maiores dificuldades encontradas pelos sujeitos da classe média-baixa nos subtestes de todos os testes, em ordem decrescente, foram as seguintes:

TMP = Prontidão para Números, Semelhanças e Sentenças. DHP = Área Numérica (Problemas), Lateralização, Área de Raciocínio: Análise e Síntese (Complementação de Séries Figurais, Reconhecimento de Absurdos e Organização Perceptual) e Discriminação Visual e Auditiva. TPL = Recom-

posição de um todo. IAR = Forma. Discriminação Visual, Discriminação Auditiva e Análise-Síntese.

De todos os quatro testes, os subtestes que mais diferenciaram os sujeitos da classe média-alta e média-baixa, em ordem decrescente de dificuldade, foram os seguintes: 1. Prontidão para Números do TMP (diferença de 0,30 nos índices de dificuldade), 2. Forma do IAR (0,28). 3. Complementação de Séries Figurais do DHP (0,27). 4. Semelhanças do TMP (0,26). 5. Problemas do DHP (0,24). 6. Organização Perceptual do DHP (0,23). 7. Vocabulário Aritmético do DHP (0,22). 8. Cópia do TMP (0,20). 9. Informação do TMP (0,19). 10. Coordenação Viso-motora do DHP (0,18). 11. Recomposição de um Todo do TPL (0,18). 12. Discriminação Visual do IAR (0,17). 13. Percepção de Diferença do TPL (0,16). 14. Análise-Síntese do IAR (0,15). 15. Coordenação Motora Fina do IAR (0,15). 16. Identificação do TPL (0,14).

Como se pode observar, as habilidades consideradas mais difíceis são as numéricas e de raciocínio: análise-síntese, que exigem uma elaboração mental maior, e que são mais dominadas pela criança da classe média-alta. As crianças da classe média-baixa apresentam um desempenho melhor em testes nos quais não há predominância destas habilidades, voltando-se mais para habilidades mais concretas e que exigem menos elaboração mental.

Esta influência do meio também se verificou com relação à frequência ao pré-primário, favorecendo as crianças que o freqüentaram. Como assinalam Filp e col. (1984), a criança da classe baixa se beneficia bastante com o treino oferecido no pré-primário fazendo grandes progressos em relação a si mesma, até mais do que a da classe-alta. Brandão e col. (1983) também confirmam esse fato, afirmando que os fatores intra-escolares têm uma influência maior nas crianças desfavorecidas.

Seria interessante verificar, em outros estudos, em quais habilidades específicas a criança de classe média-baixa apresentou progresso para melhorar o seu desempenho nas atividades de 1ª série. Mesmo apresentando esse progresso, nota-se que a criança da classe média-baixa, que freqüenta o pré-primário, ainda não apresenta um desempenho que possa ser comparado com o da criança da classe média-alta. Por isso é necessário que a professora considere esse fato e ofereça uma programação adequada a essa criança, valorizando o progresso dela, comparando e seu desempenho em relação a si mesma e não em relação a outras crianças de classes sociais mais favorecidas.

Apesar da diferença entre os sexos não ter sido significativa entre as crianças que freqüentaram o pré e as que não o freqüentaram, nota-se aqui também uma superioridade das meninas. É interessante notar que a diferença entre os meninos e as meninas que freqüentaram o pré é maior (7,32), a

favor das meninas, do que entre os meninos e meninas que não freqüentaram (1,47). Daí, conclui-se que as meninas se beneficiaram mais com o pré. Poder-se-ia verificar como as professoras estão estimulando seus alunos e se realmente, elas se voltam mais para as meninas.

O estudo psicométrico dos testes revelou que todos eles apresentaram coeficientes de precisão altamente satisfatórios, indicando que são dignos de confiança em relação a sua consistência interna. Demonstra-se também que eles abrangem conteúdos semelhantes que conduzem a uma certa homogeneidade nas respostas, bem como que as habilidades específicas avaliadas estão relacionadas entre si, contribuindo, no seu conjunto, para determinar a capacidade geral para a aprendizagem da leitura e escrita.

O teste que apresentou maiores coeficientes de precisão em seus subtestes foi o TMP. O número de itens que compõem cada subteste, relativamente maiores do que nos outros testes, pode ter contribuído para aumentar a sua precisão.

Outros fatores podem também ter contribuído para aumentar a precisão destes testes, como por exemplo, a objetividade de correção que eles oferecem e o índice de dificuldade. Sabe-se que quanto menor a amplitude de dificuldade dos itens, maior a precisão do teste. Isso pode ser confirmado pela distribuição dos percentis e pelos índices de dificuldade. A forma com que os escores, transformados em percentis, se distribuíram, assemelhou-se em todos os testes, sempre apresentando uma curva, apesar de normal, tendendo à assimetria negativa, isto é, com a maioria dos sujeitos obtendo escores elevados. Isso é confirmado pelos índices médio de 0,50.

Com relação à validade concorrente, os escores totais dos testes apresentaram altas correlações entre si. É importante ressaltar as correlações do IAR com os demais testes, uma vez que não foi realizada uma análise estatística desse instrumento quando de sua elaboração.

Quanto à validade preditiva, verificou-se que os quatro testes estudados revelaram-se instrumentos adequados para avaliar a prontidão para a alfabetização escolar de crianças de primeira série.

O TMP mostrou-se, no seu total, como o mais válido, dentre os testes estudados, com um coeficiente de preditividade igual a 0,69. Este resultado está de acordo com o obtido por Poppovic (1966), quando da padronização e adaptação deste teste para o Brasil, e também com outros estudos realizados por Reynolds (1979), Oliveira (1984) e Arcaro e Stirbulov (1985) que comprovaram o valor preditivo deste teste. Em seguida, aparecem o TPL e o IAR, com um coeficiente de 0,65 e o DHP, com 0,64.

Quanto à deficiência preditiva, estes testes apresentaram os seguintes resultados: TMP = 28%, TPL e IAR = 24% e DHP = 23%, que são valores

aceitáveis, uma vez que Poppovic (1966) considerou aceitável a preditividade do TMP com 0,50 e com uma eficiência preditiva de 14%.

Apesar de baixos, estes coeficientes de preditividade são tidos como razoáveis e aceitáveis para testes de prontidão, como afirmam vários estudos (Abrahamson e Bell, 1979; Beers e Beers, 1980; Cataldo, 1981) alegando que vários fatores podem contribuir para isso. Estes testes podem avaliar um conjunto limitado de habilidades e não abranger outras variáveis, como a situação de classe, a metodologia e o conteúdo programático utilizados pela professora. Outro fator, dentre outros, é a própria instabilidade da criança em relação ao seu desenvolvimento.

Uma vez que estes testes não devem ser utilizados como um fim (somente para classificar as crianças), mas sim para levantar os pontos fortes e fracos a fim de orientar a professora para a organização das suas atividades, é comum, na prática, a utilização de vários instrumentos, selecionando-se os subtestes referentes às habilidades que se pretende avaliar, de acordo com as áreas específicas.

Com relação à área numérica é interessante notar que tal habilidade, como está sendo avaliada por estes testes, está sendo mais preditiva da aprendizagem da leitura e escrita do que as habilidades perceptivas e verbais. Esta habilidade correlaciona-se tanto com a realização acadêmica como com as habilidades perceptivas. Como Silva (1983) aponta, as habilidades numéricas têm muito a ver com as habilidades perceptivas utilizadas na leitura e escrita, como os conceitos de tamanho, comprimento, quantidade, forma, orientação espacial e temporal, lateralidade, discriminação de semelhanças e diferenças, etc.

A área de coordenação motora e perceptivo-visual mostraram-se também preditivas, sendo variáveis importantes a serem consideradas na aprendizagem da leitura e escrita, como é ressaltado por diversos estudos (Kak e Brown, 1979; Wilson e col., 1979; Rohrlack e Col., 1982 e Durães, 1983). A habilidade de discriminação auditiva é pouco explorada nos presentes testes. Ela é avaliada somente pelo TPL e DHP, apresentando coeficiente de preditividade de 0,50.

Outra área que é pouco explorada é a de Raciocínio: Análise-Síntese, principalmente, quando se refere a letras, sílabas e frases que são importantes na aprendizagem da leitura e escrita. Nesse conjunto de testes, somente dois subtestes, um do TPL (Recomposição de um Todo) e um do IAR (Análise-Síntese) se mostraram preditivos. Esta área também poderia ser mais elaborada no sentido de aumentar o número de itens e enriquecer mais o conteúdo, uma vez que é uma habilidade que está diferenciando os sujeitos provenientes de diversos meios sociais e que contribui para se verificar uma aprendizagem mais significativa.

Devido à importância da área verbal na aprendizagem da leitura e escrita, ela também está sendo pouco explorada, com poucos subtestes preditivos. mesmo assim, está predizendo o desempenho na leitura e escrita. Muitos autores (Gray e col., 1980; Fletcher e col., 1981) afirmam que a avaliação das habilidades de linguagem é imprescindível, uma vez que elas desempenham um papel marcante na alfabetização.

Portanto, de maneira geral, estes testes estão avaliando mais as habilidades de coordenação viso-motora e numéricas. Em um segundo momento avaliam as habilidades perceptivas e verbais e por último as de raciocínio: análise-síntese.

Com base nos resultados do presente estudo pode-se chegar às seguintes **conclusões**:

1. Os quatro testes estudados apresentaram-se como altamente fidedignos e com uma preditividade aceitável no seu total, com coeficientes menores nos subtestes.
2. De maneira geral, os sujeitos não apresentaram muita dificuldade para responder aos testes propostos.
3. A classe social média-alta apresentou um desempenho significativamente superior em todos os testes.
4. A classe média-baixa demonstrou mais dificuldade nas habilidades numéricas e de análise-síntese.
5. Não houve diferença significativa em relação ao sexo.
6. O TMP apresentou os maiores coeficientes de precisão e validade tanto no total quanto nos subtestes.
7. Houve diferença significativa de desempenho nos testes em função da frequência ao pré-primário, com superioridade das crianças que o freqüentaram,
8. Os testes estão avaliando mais as habilidades de Coordenação Viso-Motora e Numéricas; seguindo-se das habilidades perceptivo-visual e auditiva e verbal; por último Raciocínio: Análise-Síntese.

SUMMARY

OLIVEIRA, Q.L. de - *What are evaluating the reading literacy tests?* **Estudos de Psicologia**, 10(2): 41 - 62, 1993

This study had as a goal to verify the performance of 140 first grade students and, by means a psychometric study, to investigate the most evaluated abilities in the followings tests: Teste Metropolitano de Prontidão (TMP), Teste Diagnóstico das Habilidades do Pré-Escolar (DHP), Teste de Prontidão para a Leitura (TPL) e Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR): Significant superiority was noted among the uppermiddle class students and those who attended preschool. The most difficult subtests for the lower-middle class students were those concerned with numerical abilities and reasoning: analysis-synthesis. The tests evaluated primarily numerical and visual-motor coordination abilities; secondly verbal and perceptive abilities and finally reasoning: analysis-synthesis abilities.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAMSON, D.S. e BELL, A.E. Assessment of the School Readiness section of the Early Detection Inventory: Preschool prediction across situational factors. **Journal of School Psychology**, 1979 17(2): 162-171.
- ARCARO, N.T. e STIRBULOV, S. de S.L. O Teste Metropolitano e sua adequação a crianças de baixo nível sócio-econômico. **Boletim de Psicologia**, 1985, 35(84): 44-53.
- BARROS, C.F.M. de Prontidão para a alfabetização - resultado de um trabalho psicomotor. **Amae Educando**, 1983a (158): 45-47 e 1983b (159/160): 27-44.
- BEERS, C.S. e BEERS, J.W. Early identification of learning disabilities: facts and fallacies. **The Elementary School Journal**, 1980, 81(2): 67-76.

- BONAMIGO, E. e FIRME, F.P. **Repetência na 1ª série de 1º grau, uma nova perspectiva de análise**. Porto Alegre: UFRS/INEP, 1980.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A.M.B. e ROCHA, A.D.C. da **Evasão e Repetência no Brasil: A Escola em Questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- CATALDO, C.Z. Early childhood assessment in schools: its needs and renghths. **School Psychology-Internatinal**, 1981, 2(2): 10-13.
- CONDEMARÍN, M., CHADWICK, M. e MILICIC, N. **Maturidade Escolar-Material de Avaliação e Desenvolvimento das Funções Básicas para a Aprendizagem Escolar**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1986.
- CUNHA, E. **Teste Diagnóstico de Habilidades do Pré Escolar (DHP)**. Rio de Janeiro, CEPA, 1974.
- DURÃES, R.M. da G. A discriminação visual e sua relação com o aprendizado da leitura. **Amae Educando**, 1983 (153): 3-6.
- FILPDONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, C.C.E.; DIÉGUEZ, E. e TORRES, Efeito da Educação pré-escolar formal sobre o rendimento escolar de crianças no final do primeiro ano básico: um estudo de acompanhamento no Chile. **Cadernos de Pesquisa**, 1984 (49): 15-25.
- FLETCHER, J.M.; SATZ, P. e SCHOLES, R.J. Developmental changes in the linguistic performance correlates of reading achievement. **Brain and Language**, 1981, 13(1): 78-90.
- GATTI, B.A.; PATTO, M.H.; COSTA, M.L. da; COPIT, M. e ALMEIDA, R. M. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, 1981, (38): 3-13.
- GLAZZARD, P. Kindergarten predictors of school achievement. **Journal of Learning Disabilities**, 1979, 12(10): 689-694.
- GOES, M.C.R. de Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. **Cadernos de Pesquisa**, 1984, (49): 3-14.
- GRAY, R.A.; SASKI, J.; Mc ENTIRE, M.E. e LARSEN, S.C. Is proficiency in oral language a predictor of academic success? **The Elementary School Journal**, 1980, 80(5): 260-268.

- HUTCHINSON, B. **Mobilidade e Trabalho**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1960.
- KAKAVEBROWN, D.R. Visual patten perception: a multidimensional analysis of development of children's reading skills. **Perceptual and Motor Skills**, 1979 **49**(3): 819-830.
- KUNZ, R. **Teste de Prontidão para a Leitura (TPL)**. Rio de Janeiro, CEPA, 1979.
- LEITE, A. da S. **Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização (IAR)**. São Paulo: Edicon, 1984.
- LEITE, S.A.S. **Alfabetização e Fracasso Escolar**. São Paulo: Edicon, 1988.
- LICHTENSTEIN, R. New instrument, old problem for early identification. **Exceptional children**, 1982, **49**(1): 70-72.
- LIDZ, C. Issues in psychological assessment of preschool children **Journal of School Psychology**, 1977, **15**: 129-135.
- LIMA, B.A. de **Caminho Suave- Alfabetização pela Imagem**. 91ª ed. renovada e ampliada. São Paulo: Editora Caminho Suave, 1985.
- MALUF, M.R. Escolas de periferia urbana- considerações críticas sobre sua problemática. **Anais da 1ª CBE**, São Paulo, Ed. Cortez 1981.
- MELLO, G.N. de **Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político**. São Paulo: Ed. Cortez, 1982.
- OLIVEIRA, Q.L. de Validade preditiva de alguns testes de prontidão para a alfabetização: um estudo comparativo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 1984, **36**(3): 108-124.
- OLIVEIRA, Q.L. de **Estudo Psicométrico de Quatro Instrumentos de Avaliação da Prontidão para a Leitura e Escrita**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1986.
- OLIVEIRA, Q.L. de **Teste Metropolitano de Prontidão**. Série Pesquisa. São Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, 1990.
- OLIVEIRA, Q.L. de Três instrumentos de avaliação de habilidades para a aprendizagem da leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, UnB (no prelo).

- PATTO, M.H.S. **Psicologia e Ideologia**. São Paulo: T.A. Queiroz, Ed. 1987.
- PATTO, M.H.S. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, Ed., 1990.
- POPPOVIC, A.M. **Teste Metropolitano de Prontidão**. Adaptado e padronizado para o Brasil. São Paulo: Vetor Ed. Psico-pedagógica, 1966.
- POPPOVIC, A.M. Em defesa da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, 1984 (50): 53-57.
- REYNOLDS, C.R. The invariance of the factorial validity of the Metropolitan Readiness Tests for blacks, whites, males and females. **Educational and Psychological Measurement**, 1979, 39(4): 1047-1052.
- RIBEIRO, E.E.T.; MAIMONI, E.H.; OLIVEIRA, F.A.L. de e CESAR, S.M. de T. Critérios de aprovação de alunos de 1ª série do 1º grau pesquisados junto a supervisores oficiais de Uberlândia. **Cadernos de Pesquisa**, 1985, (53): 71-74.
- ROHRLACK, C.R.; BELL, B.J. e Mc LAUGHLIN, T.F. The value of auditory blending skills for reading readiness programs. **Educational Research Quarterly**, 1982, 7(1): 41-47.
- ROSENBERG, L. **Educação e Desigualdade Social**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- SÁ, M.I. de A pré-escola como fator diferencial no rendimento escolar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 1982, 34(1): 80-92.
- SILVA, E.M. Matemática na pré-escola e na 1ª série. **Amae Educando**, 1983 (157): 9-17.
- TEIXEIRA, M.E.L.; ALMEIDA, V.M.L.; STEFANELLO, V.V.L.; ALMEIDA, J. A. de J. e ROSSATO, R. Evasão escolar: aspectos psico-educacionais. **Revista do Centro de Educação - UFSM**, 1980, 4(2): 31-44.
- WILSON, R.; PARKER, T.; STEVENSON, H.W. e WILDINSON, A. Perceptual discrimination as a predictor of achievement in reading and arithmetic. **Journal of Educational Psychology**, 1979, 71(2): 220-225.

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OPINIÕES E MOTIVAÇÕES ACERCA DA ADOÇÃO. *

Ana Lúcia Gatti**
PUCCAMP

Marlizete Maldonado Vargas**
PUCCAMP

Dinael Correa de Campos**
PUCCAMP

RESUMO

VARGAS, M.M., GATTI, A.L. e CAMPOS, D.C. de - Estudo exploratório sobre opiniões e motivações acerca da adoção. *Estudos de Psicologia*, 10(2): 63 - 80, 1993

Apesar da relevância da adoção, poucos trabalhos tratam do tema. Realizamos uma pesquisa exploratória sobre opiniões e motivações entre pessoas (N=24) com nível superior completo (G1) e outros níveis de escolaridade (G2), utilizando um questionário. Os resultados destacam oito itens de opinião, sendo o mais freqüente a relevância social, em ambos os grupos pesquisados. Emergiram quatro itens de Motivação Favorável e quatro de Motivação Contrária. Quanto às Motivações Favoráveis, a correlação ($r=-0,50$) demonstrou relação inversa entre os dois grupos e nas Motivações Contrárias, correlação positiva não significativa ($r=0,40$). Nos grupos entrevistados, ainda que com motivações diversas, há preponderância dos interesses pessoais quanto à adoção.

Unitermos: adoção, motivações, opiniões.

INTRODUÇÃO

"Adotar. Acolher o filho não biológico e convertê-lo no filho escolhido, fruto do desejo." (Caramuru, 1990, p.9).

Crianças abandonadas e adoção existem desde o início de nossa civilização. Da mitologia e da tragédia grega, da religião ou da história do império romano nos vêm exemplos de abandonados-adotados "transformadores" (Robert, 1989).

* Trabalho realizado sob orientação da Prof. Dra. Geraldina Porto Witter.

** Mestrandos em Psicologia da PUCCAMP - Bolsistas do CNPq.

Temos, na mitologia grega, a história de Hércules (ou Hércacles), possuidor da força que lhe permitirá realizar os doze trabalhos (Brandão, 1987). Moisés, o "filho das águas", adotado pela filha do faraó e criado como membro da corte egípcia, beneficia-se de sua dupla identidade para conduzir o povo hebreu à "terra prometida" (Êxodo). Os gêmeos abandonados Remo e Rômulo, segundo o mito, são os fundadores de Roma (Commelin, 1968). A linha imperial que parte de Otávio, o "Augusto", adotado por Júlio César, reinou por mais de um século no império romano, através de seus filhos adotivos, Tibério, Calígula, Nero, Trajano, os Antônios e Marco Aurélio. Foram os romanos que estabeleceram as bases da adoção legal na idéia de filiação conferida por um certificado aos pais adotivos e na transmissão do nome de família por meio de adoção (Robert, 1989).

Édipo tornou-se um dos mais célebres abandonados-adotados, não por sua condição, e sim pelas implicações que, na busca de sua origem o personagem de Sófocles sofreu (Brandão, 1987). A leitura estruturada por Freud da tragédia incestuosa vivida por Édipo e seus pais é um dos destaques do desenvolvimento psicosexual proposto pela psicanálise, evidenciando a importância da origem enquanto elemento tanto real quanto imaginário (Freud, 1917).

Encontramos também na literatura infantil o herói "Superman", com ampla difusão no cinema e na televisão, como mais um exemplo de adotado (Caramuru, 1990), que é, segundo Maldonado (1989), um dos heróis favoritos das crianças adotivas por ela trabalhadas.

Como exemplificamos, em várias histórias célebres contadas sobre a adoção a criança é o centro de interesse.

De acordo com as disposições gerais da Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, subseção IV, Art. 41 - "A adoção atribui a condição de filho ao adotado com os mesmos direitos e deveres, inclusive sucessórios, desligando-o de qualquer vínculo com pais e parentes, salvo os impedimentos matrimoniais", versando ainda, no Art. 43 que "A adoção será deferida quando apresentar reais vantagens para o adotando e fundar-se em motivos legítimos" e destaca no Art. 48 que tal condição "é irrevogável" (Freire, 1991, pg. 181 a 183).

Quando se considera a natureza da adoção, uma constatação feita por vários autores (Caramuru, 1990; Costa, 1988; Lisondo, 1984; Cohen, 1986; Maldonado, 1989; Robert, 1989; Videla et alii, 1984; Woiler, 1989) aponta que os adotantes são, em geral, casais que não podem gerar os próprios filhos e para quem a adoção constitui a única via possível para formarem uma família completa, assegurarem uma descendência.

Citando Caramuru (1990, p.10):

"O filho adotivo vem para ocupar o lugar do filho biológico nunca nascido, substituir o filho perdido, ser o filho do outro sexo, resolver conflitos conjugais, elevar a auto-estima, corresponder a expectativas sociais da função procriadora feminina".

Mais raro são os adotantes que possuindo filhos, às vezes já adultos, desejam adotar para realizar um desejo humanitário de ajudar uma criança (Robert, 1989).

De uma forma ou de outra, a adoção é usada por tais pessoas como uma tentativa de compensar seus conflitos, preencher lacunas em seus propósitos de vida.

Sobre a qualidade da motivação dos pais adotivos ou biológicos, ela pode variar desde uma formação reativa a uma sublimação, segundo Santos (1987). O essencial para a referida autora é que "os pais adotivos consigam reencontrar o ser amado na criança, numa identificação especular pois se esta não for conseguida o filho se tornará um mau objeto, cujo destino será o de ser rejeitado" (p.127).

Porém, o que muitos pais adotivos fazem é um contrato do tipo "eu ajudo você lhe adotando e você me ajuda resolvendo meus problemas pessoais, conjugais, etc." (Zimeo, 1992, p.3).

Vários estudos (Humphrey e Humphrey, 1989; Hajal e Rosemberg, 1991; Meller, 1987; Piccini, 1986; Verhulst, 1991; Woiler, 1987) mencionam problemas que as pessoas adotadas tendem a apresentar tais como: dificuldades de aprendizagem, sociopatias, distúrbios psicomotores ou psiquiátricos. Tais estudos nos evidenciam uma maior preocupação com a problemática do adotado do que com a problemática da adoção.

Caramuru (1989) estudou os processos psicológicos inconscientes e presentes na mente da mãe e da criança adotiva. Constatou que a experiência é complexa, mobilizando vários sentimentos, às vezes ambivalentes, e concluiu que as intensas vivências emocionais, uma vez elaboradas por seus protagonistas podem tornar-se uma "genuína lição de vida, gesto de amor e gratidão" (p.116).

Santos (1987) comparou alguns aspectos da interação pais-filhos biológicos e pais-filhos adotivos não encontrando diferenças significativas entre os dois grupos. Conclui a autora que as possibilidades de satisfação na relação pais-filhos adotivos são praticamente as mesmas que as dos pais-filhos biológicos desde que os processos de adoção sejam bem trabalhados nas famílias.

Realizando trabalho na área da Antropologia Social, Costa (1988) trata o tema da adoção de forma ampla, e nos apresenta o panorama da "adoção à brasileira" na classe média desde suas raízes históricas até o papel dos intermediários de hoje, cuja atuação é mais intensa nos estados sulinos

(Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), pela maior disponibilidade de "crianças louras e de olhos azuis" (Costa, 1988, p.19). É nestes estados, principalmente no Paraná, que ocorre, segundo a autora, a maior incidência de adoções interestaduais.

Pode-se dizer que enquanto os brasileiros procuram os lourinhos recém-nascidos no sul, o nordeste é o maior "exportador" de crianças negras ou mestiças, tanto recém-nascidas como maiores de três anos (Costa, 1988).

A maioria dos autores até aqui citados faz referência à escassez de publicações acerca do tema da adoção. Visto que não se trata de tema novo pois, como já mencionamos, a adoção é tão antiga quanto a nossa civilização, achamos importante a discussão sobre tal silêncio. Interpretando tal "silêncio", Giberti e De Gore (1992, p.2), dizem que "se trata de omissões significativas e deve indicar zonas de mal estar ou conflito para os interessados e para a comunidade".

Caramuru (1989) ressalta que o material disponível à investigação psicanalítica da adoção provém de trabalho clínico tanto de consultório como de instituições assistenciais, porém pouco se tem divulgado sobre as vivências do próprio terapeuta neste campo, o que reflete preconceitos e tabus sócio-culturais "incorporados a esta forma especial de exercer a maternidade/paternidade" (Caramuru, 1989, p.4).

Concordamos, após exaustiva busca, com Giberti e De Gore (1992) acerca da carência de publicações sobre o tema da adoção em nosso meio e constatamos, como tais autores, que quando surgem publicações, as mesmas se apresentam isentas de "formalizações teóricas ou descrições que permitam abrir uma discussão técnica" (Giberti e De Gore, 1992, p.4).

Não existe também uma cultura da adoção no país (Costa, 1988; Freire, 1991). Segundo Munir Cury, do Ministério Público de São Paulo, em declaração ao jornal **Folha de São Paulo** (03/05/1991) é por conta dessa "falta de cultura da adoção que milhares de crianças brasileiras são adotadas por estrangeiros". Os brasileiros são seletivos em sua maioria e procuram adotar uma criança que tenha as características do casal.

Segundo Freire (1991) é preciso desenvolver tal cultura pois muitas experiências são mal resolvidas por omissão da sociedade principalmente por falta de acompanhamento de técnicos e especialistas.

A falta de acompanhamento, de esclarecimentos básicos aos adotantes e adotados é a principal causa de "fantasmas" em relação à adoção. Caramuru (1989) enumera os temores dos pais: (1) que os pais biológicos venham tomar a criança; (2) temor por sua má herança biológica; (3) medo de que a criança vá procurar seus pais biológicos; (4) temor à censura da sociedade pela ausência do processo biológico da gestação; (5) exaltação

do aspecto filantrópico. O segundo item é também referido por Hajal e Rosemberg (1991) e Santos (1987).

Acrescentamos a esta lista o temor dos adotantes, conforme Marin (1990), em confrontarem-se mais uma vez com seu fracasso pessoal ao serem checados pelo filho quanto à sua origem ou quanto às dificuldades e dúvidas típicas da adolescência.

Todos os adotantes precisam enfrentar a dúvida sobre as origens da criança pois, na maioria dos casos, não há nenhum contato entre a família adotiva e a biológica (Maldonado, 1992). Esta autora refere que um modo de evitar pensar nessa inquietação é representado nas verbalizações de alguns pais como "eu nem lembro que ele é adotado" (Maldonado, 1992, p.4).

A problemática do segredo da adoção foi analisada por Costa (1988). A autora nos alerta que o segredo, os "acordos velados" entre os parentes e os amigos mais íntimos das famílias que adotam, sobre a origem do filho adotivo, não é algo tipicamente brasileiro, mas que tem uma tradição e simbolismo mais amplo na cultura ocidental. Por outro lado, reconhece especificamente em nossa sociedade a importância das representações sobre o "sangue" no contexto das relações de parentesco e a tendência a constituir e conceber o caráter e o comportamento humano como resultado de uma ordem biológica. Esse dado "biológico" se apresenta como "qualificador da distinção do adotivo" (p.8). Às relações genealógicas, são atribuídos conteúdos ideológicos. Diante da crença de que laços de parentesco biológicos são permanentes porque são "naturais" e "sagrados", a concepção de que os genitores mantêm direitos inalienáveis sobre seus filhos, sugere uma fragilidade dos laços mantidos pela adoção e justifica o temor de que estes venham a se romper. Coloca ainda outra causa para o segredo da adoção, além do temor à ruptura dos laços, que é a "circulação vertical" da criança adotiva. Explica que isto compreende um processo em que "a criança se situa, em suas origens, numa classe social inferior" (p.154), tratando-se então da evidente transposição de "fronteira de classe" que a criança faz através das pessoas envolvidas na mediação, fronteiras simbólicas de uma ordem social hierarquizada.

Estando o moral e o biológico imbricados, a adoção traz o problema de abalar uma ordem estabelecida com a incorporação de um "estranho" a família e, principalmente, da idéia do risco assumido com esta incorporação, que não atende à "lógica" da herança genética na seleção de parentes.

Concluindo, Costa (1988) defende que o segredo da adoção tem como funções a garantia do "pertencimento a um (novo) grupo de parentes e também do pertencimento a um (novo) estrato social. De um status e de uma nova identidade" (p.155).

A atual legislação brasileira e o estatuto da criança e do adolescente facilitou o processo jurídico quanto à elegibilidade de postulantes à adoção e prevê um acompanhamento antes e durante o período de adaptação por equipe técnica multidisciplinar para "garantir a proteção integral da criança", que inclui sua família.

Embora tenha havido uma facilitação quanto à elegibilidade de postulantes à adoção e quanto à agilização dos processos legais para a sua consecussão, o número de postulantes brasileiros não sofreu aumento significativo e as famílias estrangeiras continuam adotando de quatro a cinco crianças por dia mesmo com a criação de mecanismos para dificultar a adoção internacional. Segundo os dados publicados na **Folha de São Paulo** (03/11/91) existiam 172 casais cadastrados na Vara Central da Criança e da Juventude de São Paulo para adoção. Desse total, 138 (80,2%) eram estrangeiros ou brasileiros domiciliados no exterior. Na Vara de Santo Amaro, a maior do país, dos 278 casais cadastrados, 125 (44,9%) eram estrangeiros. Enquanto isso, esperavam por quem as aceitasse, 184 e 253 crianças nas Varas de Santo Amaro e Central, respectivamente, sendo que 75% do total eram mulatas e negras.

Frente ao grande contingente de crianças abandonadas, principalmente mestiças e negras, e à resistência quanto à adoção destas crianças por brasileiros, além das referidas menções sobre a falta de uma cultura da adoção, estabelecemos como objetivo deste trabalho uma exploração preliminar das opiniões e motivações explícitas acerca da adoção entre pessoas com nível universitário e outros níveis de escolaridade.

MÉTODO

Sujeitos

Os sujeitos das pesquisa (N=24), foram divididos em dois grupos, em função do grau de escolaridade.

Denominamos o primeiro grupo como G 1 e ficou composto de 14 pessoas, todas com nível superior completo, com idades variando entre 24 e 42 anos (média de 31 anos e seis meses), sendo que 50% de cada um dos sexos. Destes sujeitos, seis pessoas eram solteiras (42,7%), sete casadas (50%) e uma pessoa separada. Dentre as pessoas casadas, o tempo de casamento variou de menos de um ano até 19 anos, sendo que do total de entrevistados do grupo, 28,6% possuíam de um a dois filhos.

Chamamos o outro grupo de G 2 e ficou composto por 10 pessoas que possuíam outros níveis de escolaridade que não o superior completo, com idades variando entre 26 e 58 anos (média de 38 anos e sete meses),

sendo que seis pessoas eram do sexo masculino (60%) e quatro do sexo feminino (40%). Quanto ao estado civil, seis eram casadas (60%) e quatro solteiras (40%). Os casados tinham entre 5 e 34 anos de união matrimonial, sendo que os entrevistados com filhos, dentro do grupo, somaram 60%, com prole variando de um a quatro filhos.

Os sujeitos da pesquisa foram pessoas que se dispuseram a colaborar, escolhidas assistematicamente.

Material

O material que utilizamos consistiu de um questionário simples, onde constavam dados de identificação do sujeito, uma primeira pergunta aberta, genérica: "Qual a sua opinião sobre a adoção de crianças?". Após esta questão, introduzíamos uma outra: "Você adotaria uma criança?", seguida de espaço para a exposição dos motivos.

Um primeiro questionário utilizado, ao ser pré-testado, revelou-nos não estar operacional, por induzir os sujeitos a vincularem as respostas, onde a segunda resposta era explicativa da primeira. Alteramos a ordem das perguntas e acrescentamos mais alguns dados para identificação, ficando com o formato aqui descrito.

Procedimento

Solicitamos aos sujeitos que respondessem a algumas questões, sem lhes darmos quaisquer explicações adicionais sobre o conteúdo e a finalidade das mesmas.

Enunciávamos as questões e anotávamos as respostas emitidas pelos sujeitos, sendo que quando as mesmas não se mostravam suficientemente completas ou claras, pedíamos esclarecimentos para que as respostas fossem registradas fidedignidade.

As entrevistas ocorreram segundo a disponibilidade de cada um dos sujeitos. Sendo assim, as mesmas foram realizadas em residências ou em consultórios psicológicos, mas sempre os sujeitos foram entrevistados individualmente sem que houvesse a presença de outra pessoa.

RESULTADOS

Realizamos a tabulação de todas as respostas dos sujeitos, tanto para a pergunta: "Qual a sua opinião sobre a adoção de crianças?", quanto para a questão: "Por que?", além das respostas "sim" e "não" à questão: "adotaria uma criança?".

Quanto à resposta à pergunta: "Adotaria uma criança?", os resultados obtidos foram: para o total dos sujeitos pesquisados, 54,2% de respostas

"sim" (45,8% de respostas "não"), sendo que no grupo de escolaridade superior completo (G 1), as respostas "sim" obtiveram 57,1%, enquanto que no grupo 2 (G 2- outros níveis de escolaridade) tais respostas representaram 50,0%.

Aplicando a prova de χ^2 a tais resultados, obtivemos $\chi^2_o = 0,35$, valor que não se apresenta como estatisticamente significativo ($\chi^2_c = 3,84$) no nível de 0,05, revelando que não há qualquer tendência na distribuição dos resultados.

Entretanto, quando fizemos a pergunta "Por que?", muitos dos respondentes que haviam afirmado que adotariam, em sua justificativa revelavam que tais respostas eram condicionais. Por exemplo: "se eu não pudesse ter filhos", "mas com ressalvas". Isto faz com que as mesmas não possam ser, realmente, aceitas como totalmente afirmativas. Situação semelhante ocorreu em alguns casos com as respostas negativas, pois a despeito do sujeito dizer que não adotaria, por vezes admitia a possibilidade quando da justificativa de sua opção. Por ex: "agora, se fosse para tirar uma criança da rua, acho que até dava".

Tendo em vista que tais respostas não eram capazes de propiciar análises suficientemente confiáveis, optamos por trabalhar com as verbalizações de ambos os grupos frente às questões abertas.

As respostas A pergunta: "Qual a sua opinião sobre a adoção de crianças?", categorizamos, tendo por base o discurso dos sujeitos, ao longo de oito itens, assim definidos:

1. Juízos Valorativos Positivos - classificamos nesta categoria respostas que envolviam uma valorização positiva da adoção, como, por exemplo, "necessária", "ótima", etc.;
2. Juízos Valorativos Neutros - incluímos aqui as respostas que envolviam uma valorização neutra, a qual não era possível de ser avaliada como sendo representativa de uma visão favorável ou desfavorável da adoção, como, por exemplo: "escolha", "normal", "depende das circunstâncias", etc.;
3. Juízos Valorativos Negativos - assinalamos nesta categoria as expressões que denotavam aspectos negativos da adoção e/ou negavam a validade da mesma, como em respostas do tipo "é um risco", "sou contra", "não é solução", etc.;
4. Relevância Social - cotamos nesta categoria as respostas que evidenciam a relevância da adoção para a sociedade e/ou fatores filantrópicos, como benefício ou valor para as crianças adotadas, sendo o caso de "solução para as crianças abandonadas", "neces-

sidade de equilíbrio social", "evitar a FEBEM", "solução ótima para a criança", etc.;

5. Relevância Pessoal - registramos aqui as respostas que envolviam aspectos de importância para os adotantes, quer como forma de solução para problemáticas específicas, quer por razões pessoais outras, como em "realização para quem não pode ter filhos", "necessidade de troca", etc.;
6. Motivações Filosóficas - quando na resposta havia envolvimento de aspectos que se referiam à visão filosófica ou dogmas por parte do sujeito, como ocorreu com "os nossos filhos não são nossos filhos, e adotar é uma forma de vivenciar isto", "um aspecto mágico", incluímos nesta categoria;
7. Dificuldades Pessoais - registramos aqui a resposta quando a opinião do sujeito evidenciava dificuldades para assumir o papel de pais, receios quanto ao preconceito, dificuldade para o enfrentamento dos problemas legais, preocupação quanto à disponibilidade de recursos, como por exemplo em "responsabilidade perene", "difícil criar os próprios", "existe o preconceito", "difícil por causa da burocracia", etc. e
8. Problemáticas da Criança - incluímos nesta categoria respostas mencionando fatores de ordem genética, seqüelas emocionais ou físicas, necessidade de conhecimento ou preocupação quanto à identidade original, quando aventada a hipótese de interferência ao nível da adaptação, como obtido em respostas do tipo "crianças adotadas são problemáticas", "não apagar a origem da criança", etc..

Dois juízes independentes tabularam as respostas. Adotamos o critério de tabular apenas uma vez quando a resposta de um mesmo sujeito expressava de duas maneiras diferentes opinião concernente a um mesmo item. Para se aferir a adequação do sistema, realizamos um teste de fidedignidade, no qual utilizamos a seguinte fórmula: $IC = (A/A + D) \cdot 100$, onde A é o número de vezes que os sujeitos concordaram quanto à tabulação do item e D o número de vezes em que ocorreu desacordo entre os mesmos. Frente aos oito itens, considerados conjuntamente, o resultado de tal aferição revelou-se suficiente (81,8%), dado que acima dos padrões científicos esperados (75,0%).

Na Tabela 1 apresentamos os resultados, em termos absolutos e percentuais, da frequência de ocorrência de cada um dos itens para ambos os grupos e para o total da amostra.

Tabela 1 - Ocorrência dos itens de opinião quanto à adoção enunciados por sujeitos com nível universitário e sujeitos com outros níveis de escolaridade

SUJEITOS ITENS	G 1		G 2		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
1. Juízos Val. Positivos	9	20,9	3	13,6	12	18,5
2. Juízos Val. Neutros	2	4,7	1	4,5	3	4,6
3. Juízos Val. Negativos	4	9,3	1	4,5	5	7,7
4. Relevância Social	11	25,6	8	36,4	19	29,2
5. Relevância Pessoal	7	16,3	4	18,2	11	16,9
6. Motivações Filosóficas	2	4,7	-	0,0	2	3,1
7. Dificuldades Pessoais	6	13,9	3	13,6	9	13,8
8. Problemática da Criança	2	4,7	2	9,1	4	6,2
TOTAL	43	100,0	22	100,0	65	100,0

O item 4 (Relevância Social) foi o que apresentou a maior frequência de citações em ambos os grupos questionados. Vemos, que a seguir, para o total dos sujeitos, os itens de ocorrência mais frequente forma os itens 1 (Juízos Valorativos Positivos) e 5 (Relevância Pessoal).

Aplicando a prova de χ^2 , observamos que o χ^2_o para o conjunto dos oito itens definidos é de 44,07, portanto estatisticamente significativo no nível de 0,05 ($\chi^2_c = 14,07$), revelando que a distribuição dos itens apresenta padrão não casual. O mesmo encontramos quando a prova foi aplicada aos grupos G 1 e G 2 separadamente, onde obtivemos $\chi^2_o = 38,29$ ($\chi^2_c = 14,07$) e 50,43 ($\chi^2_c = 12,29$) respectivamente (Siegel, 1956).

Ao aplicar a prova de correlação de Spearman para os dois grupos, obtivemos $r=0,92$ e coeficiente de alienação (k) de 0,39, o que indica a existência de alta relação positiva entre as opiniões dos dois grupos.

Quanto à pergunta "Por que?", dividimos as respostas em duas categorias mais gerais: "Motivação Favorável" e "Motivação Contrária". Para cada uma das categorias mais gerais fizemos quatro sub-categorias ou itens.

Na categoria "Motivação Favorável", os quatro itens que definimos foram:

1. Relevância Social - cotamos neste item as respostas que envolviam fatores de relevância da adoção para a sociedade. Exemplo: "estaria contribuindo com a sociedade e o futuro da mesma", "tem muitas crianças no país sem família", "dar uma boa educação para a criança", etc.;

2. Relevância Pessoal - incluímos aqui as respostas quando a expressão dos sujeitos revelava a adoção como solução para os problemas dos adotantes, como em "não poder ter filhos", "bebê completaria", "criança de outro sexo", etc.;
3. Condições Pessoais - neste item arrolamos as respostas que envolviam fatores que possibilitam a adoção, como a explicitação de boas condições financeiras, psicológicas, de educação, etc. Exemplo: "saberia dividir o amor que tenho", "se tivesse condições de dar educação", etc.;
4. Fatores Extremos - incluímos aqui respostas em que foi colocada uma situação extrema como fator motivacional para a adoção. Exemplo: "no caso de um acidente, ficou uma criança órfã".

Novamente utilizamos o critério de não cotar respostas pertencentes ao mesmo item, emitida pelo mesmo sujeito, mais do que uma vez.

Na testagem da adequação para as definições, obtivemos, através do índice de concordância para o julgamento de dois juizes, 85,7%.

Na categoria "Motivação Contrária", os quatro itens que definimos foram:

1. Pouca Disponibilidade Pessoal - tabulamos aqui respostas indicativas de sentimentos próprios do sujeito, como medo, incapacidade, idade, quando foram explicitadas como fator de impedimento. Exemplo: "teria medo de não dar certo", "acho que não tenho mais idade", "não saber criar" e outras;
2. Já Ter Filhos ou Poder Tê-los - incluímos aqui as respostas quando este fator surgiu como motivação contrária ou de impedimento para a adoção. Exemplo: "é que temos os nossos próprios filhos", "se não pudesse ter um filho, sim; mas antes faria todos os tratamentos possíveis";
3. Solução Não Satisfatória - quando a verbalização do sujeito expressou a adoção como sendo incapaz de atender a qualquer tipo de necessidade, como "por não atender ao lado instintivo" registramos neste item;
4. Problemática da Criança - inserimos aqui respostas em que foram apontados fatores de ordem genética, seqüelas físicas e/ou emocionais. Exemplo: "pela genética e pela dinâmica você não sabe que tipo de coisa vai desencadear aquela marca", "é muito perigoso, a criança sofre influências não só genéticas mas durante a gestação".

Utilizamos o mesmo critério para a tabulação das respostas, e para os itens de "Motivação Contrária", o índice de concordância obtido para o julgamento dos dois juízes foi de 81% (também suficiente).

Na Tabela 2 apresentamos os resultados, em termos absolutos e percentuais para ambos os grupos e para o total da amostra quanto à distribuição dos quatro itens de "Motivação Favorável".

Tabela 2 - Ocorrência dos itens de "Motivação Favorável" quanto à adoção por sujeitos com nível universitário e sujeitos com outros níveis de escolaridade

SUJEITOS ITENS	G 1		G 2		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
1. Relevância Social	3	23,1	4	50,0	7	33,3
2. Relevância Pessoal	4	30,8	2	25,0	6	28,6
3. Condições Pessoais	6	46,2	1	12,5	7	33,3
4. Fatores Extremos	-	0,0	1	12,5	1	4,8
TOTAL	13	100,0	8	100,0	21	100,0

Enquanto que no total da amostra, tanto o item 1 (Relevância Social) quanto o item 3 (Condições Pessoais), obtiveram o mesmo nível de referências, quando os resultados são vistos para cada um dos grupos separadamente, no G 1 o fator preponderantemente apontado foi o item 3 (Condições Pessoais- 46,2%), seguido do item 2 (Relevância Pessoal- 30,8%), enquanto que para o G 2, o item 1 (Relevância Social) foi o mais apontado (50,0%), seguido do item 2 (Relevância Pessoal- 25,0%)

Aplicando a prova de correlação de Spearman, obtivemos o índice de -0,50, e coeficiente de alienação (k) de 0,87, demonstrando desta maneira que há uma correlação inversa entre as motivações preferencialmente citadas pelos respondentes com nível superior completo (G 1) e pelas pessoas com outros níveis de escolaridade (G 2).

Na Tabela 3 apresentamos os resultados, em termos absolutos e percentuais para ambos os grupos e para o total da amostra quanto à distribuição dos quatro itens de "Motivação Contrária".

Tabela 3 - Ocorrência dos itens de "Motivação Contrária" quanto à adoção por sujeitos com nível universitário e sujeitos com outros níveis de escolaridade.

SUJEITOS ITENS	G 1		G 2		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
1. Pouca Disponibilidade	5	41,7	3	50,0	8	44,4
2. Já Ter Filhos/Pode Ter	4	33,3	-	0,0	4	22,2
3. Sol. Não Satisfatória	-	0,0	1	16,7	1	5,6
4. Problemática da Criança	3	25,0	2	33,3	5	27,8
TOTAL	12	100,0	6	100,0	18	100,0

No resultado englobando ambos os grupos, observamos que o item 1 (Pouca Disponibilidade) é o mais freqüente (44,4%), seguido do item 4 (Problemática da Criança - 27,8%), sendo entretanto, importante salientarmos que o item 2 (Já Ter Filhos/Poder Tê-los), o segundo mais citado no G 1 (33,3%), não se apresenta no G 2.

Aplicando a prova de correlação de Sperman, obtivemos o índice 0,40 (coeficiente de alienação - $k=0,91$), revelando que a despeito de haver correlação positiva entre as motivações de ambos os grupos, ela é baixa e não significativa, denotando pouca relação entre os motivos explicitados pelos sujeitos com nível superior completo e os sujeitos com outros níveis de escolaridade, quanto à motivação contrária.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os resultados obtidos evidenciam grande concordância geral, entre os sujeitos pesquisados, independentemente de seu nível de escolaridade, quanto às opiniões frente à adoção. A valorização positiva da prática e o reconhecimento de sua relevância social são fatores citados tanto por pessoas com nível de escolaridade superior quanto por pessoas com outros níveis.

Entretanto, paralelamente a estas referências surgem também, com destaque, a atribuição da adoção como relativa à relevância pessoal e colocações quanto a dificuldades pessoais que seriam impecilhos à sua concretização.

Neste sentido, nos parece que os dados coletados apontam uma divergência de interesses sociais, por um lado, e pessoais, por outro, refletindo a ambivalência citada na literatura (Costa, 1988; Caramuru, 1989).

Quando sondadas quanto às motivações frente à adoção, podemos verificar que as pessoas dos dois grupos pesquisados apresentam motivos bastante diferentes, quer no sentido de aceitá-la, quer no sentido de oporem-se a ela.

É interessante destacarmos que as pessoas com nível superior completo enfatizam a necessidade de possuírem muitas condições pessoais para poderem adotar uma criança. Considerando-se que tais pessoas são as que possuíam melhores condições culturais e, possivelmente, econômico-sociais para acolher uma criança, parece-nos relevante a consideração de Costa (1988) quanto à transposição de fronteira de classe que acaba por se constituir um fator de impedimento para a aceitação deste outro, que seria a criança adotiva. A relevância pessoal é outro fator bastante citado neste grupo, revelando que tais sujeitos priorizam a adoção como forma de solução de necessidades próprias, como assinalado por Caramuru (1989) e que a relevância social que era fator predominante enquanto opinião, passa a ser o terceiro fator citado quando tais sujeitos enumeram as motivações favoráveis à adoção.

Já as pessoas com níveis de escolaridade diferente do superior completo, mantêm como prioritária a relevância social, seguida da relevância pessoal, sugerindo-nos que talvez entre tais pessoas possa existir uma maior aceitação da transposição destas fronteiras de classe, ou que estas fronteiras se apresentam mais fluídas, na medida em que tais crianças pertenceriam a estratos sociais de origem menos distantes do que no caso das pessoas com nível superior completo.

De qualquer forma, é importante salientarmos que as pessoas com nível superior completo acabam por priorizar elementos diferentes quando opinam frente ao tema e quando são requisitadas a expressar motivações mais pessoais, o que não ocorre em pessoas com menor nível cultural formal.

Quando das motivações contrárias, ficou patente em ambos os grupos que há pouca disponibilidade das pessoas para a adoção, dado ter sido este motivo o mais cotado em ambos os grupos.

Nas justificativas quanto à posição de não adotar, o grupo com escolaridade superior destaca o item "Já Ter Filhos ou Poder Tê-los" revelando que a adoção, em tal grupo é vista como uma possibilidade de preenchimento quando por algum motivo não se é possível exercer a paternidade/maternidade ao nível biológico.

No grupo com escolaridade diferente do superior completo o fator "Já Ter Filhos ou Poder Tê-los" não é referido. Tal fato carece de explicação, sendo necessárias outras pesquisas.

Outro item bastante citado em ambos os grupos pesquisados é "Problemática da Criança", que reflete uma preocupação, já encontrada na literatura, quanto às dificuldades que as crianças adotivas acabam por apresentar. Tal fator nos remete à necessidade dos pais de minimizar riscos, dos quais não estariam isentos caso tivessem seus filhos "biológicos". Lembramos as afirmações de Costa (1988) e Santos (1987) quanto ao risco assumido frente à incorporação que não atende à "lógica" da herança genética, de um membro que não está ligado por laços de sangue.

Do conhecimento das motivações contrárias e favoráveis quanto à questão da adoção poderíamos, através de incentivos e esclarecimentos que, de fato, atinjam a população, trabalhar preconceitos e tabus sociais que cercam a prática da adoção em nosso país, no sentido de transformar a adoção em prática mais ampla, buscando, desta maneira, uma integração das crianças abandonadas a meios familiares que possam se dispor a acolhê-las.

O presente estudo, restrito em sua abrangência, evidenciou, entre outros pontos, que as motivações predominantes em diferentes níveis de escolaridade não são as mesmas. Desta forma, uma política que visasse uma maior aceitação e esclarecimento quanto à prática da adoção deveria levar em consideração tais diferenças.

É importante também destacarmos que as respostas apresentadas pelos sujeitos referiram-se unicamente ao aspecto racional ligado à questão da adoção, quando tal assunto apresenta, como é sabido, componentes subjacentes de alto cunho emocional, o que limita a validade das conclusões aqui apresentadas.

Outros trabalhos se fazem necessários no sentido de dimensionar melhor tais motivações e opiniões, trabalhos estes que abranjam classes econômicas e faixas etárias específicas e que possam verificar em amostras populacionais mais amplas se os dados aqui obtidos não sofreram alguma forma de viés quando de sua coleta, dado que não houve uma casualização da amostra e a mesma não foi estratificada nos diferentes segmentos culturais, sociais, etários e restringiu-se a pessoas residentes em meio urbano. As motivações emocionais são também de vital importância e trabalhos que se proponham a abordá-las são fundamentais para uma compreensão mais ampla a respeito do tema.

Consideramos importante que se realizem estudos sobre a aceitação de determinados tipos de crianças (idade, sexo, cor, etc.) dado que as

estatísticas apresentadas revelam franca preferência por crianças brancas e recém-nascidas.

SUMMARY

VARGAS, M.M., GATTI, A.L. e CAMPOS, D.C. de - *Exploratory Research on Opinion and Motivation about Adoption*. **Estudos de Psicologia**, 10(2): 63- 80, 1993.

Resides adoption importance, few papers approach the subject. An exploratory research on opinion and motivation among college (G1) and other degree (G2) people was conducted using a questionnaire. The results point out eight opinion items being the most often in both groups the social prominence. Four items of Favorable Motivation and four of Opposite Motivation emerged. Between the two groups the correlation ($r=-0,50$) in favorable motivations reveals inverted relationship, and in opposite motivations positive non significant correlation ($r=0,40$). Personal interests are prevalent in both group although divergences in their motivation.

Key words: adoption, opinion, motivation.

BIBLIOGRAFIA

- BÍBLIA SAGRADA. **Êxodo**. Trad. Centro Bíblico Católico. 69ª edição. Ed. Ave maria, São Paulo, 1989: 101-144.
- BRANDÃO, J.S. (1987). **Mitologia Grega**. Editora Vozes. Petrópolis, 1987, vol. III: 91-96 e 233-271.
- CARAMURU, M.M.F.S. **O vínculo do desejo: uma compreensão psicanalítica da adoção**. Dissertação de Mestrado - PUCCAMP, Campinas, 1990.
- COHEN, C. Aspectos psicológicos da adoção e inseminação artificial **Boletim do Centro de Estudos e Pesquisa em Psiquiatria**. 1986, 4(2): 79-81.
- COMMELIN, P. (sd) **Nova mitologia grega e romana**. Trad. Thomaz Lopes. Tecnoprint, Rio de Janeiro, 1967: 358-360.
- COSTA, M.C.S. **Os filhos do coração: adoção em camadas médias brasileiras**. Tese de Doutorado - UFRJ - Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1988.

FOLHA DE SÃO PAULO Caderno 4, de 03/11/1991 :5.

FREIRE, F. **Abandono e adoção - contribuições para uma cultura da adoção.** Gráfica Vicentina, Curitiba, 1991.

FREUD, S. (1917) **Lecciones introductórias al psicoanálisis - Desarrollo de la libido y organizaciones sexuales.** Trad. Ballesteros y De Torres. 3ª edição. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1973. :2329-2330.

GIBERTI, E. & DE GORE, S.C. **Adopcion y silencios.** Sudamericana, Buenos Aires, 1991.

HAJAL, M.D. & ROSEMBERG, M.S.W. Damaged identity and search for kinship in adult adoptees. **American Journal of Orthopsychiatry.** 1991, 61(2): 75-85.

LISONDO, A.B.D. Quando a adoção leva a marca da esterilidade dos pais. **Jornal de Psicanálise.** São Paulo, 1984, 17(35): 5-9.

MALDONADO, M.T. **Maternidade e Paternidade - situações especiais e de crise na família.** Editora Vozes, Petrópolis, 1989.

Aprendendo a ler nas entrelinhas. **Adoção in Terre des Hommes,** 1992, ano IV (34): 1-4.

MARIN, I.K. **Alternativas de atendimento à criança e ao jovem abandonados - subsídios para a prática 1.** Convênio Funabem/Instituto Sedes Sapientiae. Sedes Sapientiae, São Paulo, 1990.

MELLER, N. & LYLE, K. Attention deficit disorder in childhood. **Primary Care,** 1987, 14(4): 745-749.

PICCINI, A.M. A criança que não sabia que era adotiva. **Psicologia Teoria e Pesquisa,** 1986, 2: 116-131.

ROBERT, A. **L' adoption- et aprPs.** Ergopress, Paris, 1989.

SANTOS, N.P.F. **As possibilidades de satisfação na adoção.** Dissertação de Mestrado. FGV, ISOP, C.P.G.P., Rio de Janeiro, 1897.

SIEGEL, S. **Nonparametric statistics for the behavioral sciences.** Mc Graw-Hill Book, New York, 1956.

VERHULST, F.C. & VAN DER ENDE, J. Assessment of child psychopathology: relationships between different methods, different infor-

- mats and clinical judgment of severity. *Acta Psychiatr. Scand.*, 1991, **84**(2): 155-159.
- VIDELLA, M. & MALDONADO, M.T. **Hemos adoptado un hijo**. Trieb, Buenos Aires, 1981.
- WOILER, E. **A condição afetivo-emocional da criança adotada: repercussões na aprendizagem escolar**. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 1987.
- ZIMEO, A.M. Nas entrelinhas da adoção: uma abordagem psicológica. *Adoção in Terre des Hommes*, 1992, ano **IV**(34): 1-4.

INVENTÁRIO DE ANSIEDADE TRAÇO-ESTADO: CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS^(*)

Jorge La Rosa

(Univ. Fed. do Rio Grande do Sul)

RESUMO

La ROSA, J. - *Inventário de ansiedade traço-estado: características psicométricas*. *Estudos de Psicologia*, 10(2): 81 - 92, 1993

O objetivo da investigação foi verificar as características psicométricas do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE). Participaram do estudo 1008 estudantes do 1º, 2º e 3º graus. As análises estatísticas evidenciaram: 1) o poder discriminativo dos itens ($p = 0,001$); 2) validade de construto, através de análise fatorial; 3) satisfatórios índices de consistência interna das escalas ($\alpha = 0,70$ e $\alpha = 0,78$); 4) diferenças significativas entre homens e mulheres, e entre sujeitos de nível sócio-econômico baixo e alto em ansiedade traço-estado, observadas com as amostras de 1º e 2º graus. Os resultados indicam a validade e fidedignidade do IDATE.

Palavras-chave: ansiedade, psicometria, IDATE

O objetivo principal da pesquisa é a produção de conhecimento, potencialmente utilizável, especialmente em um país em desenvolvimento.

Os métodos qualitativos e quantitativos, nas ciências humanas, constituem as duas vertentes metodológicas, a partir das quais o conhecimento é produzido, de modo rigoroso e segundo estratégias específicas. São abordagens complementares, não antitéticas, e múltiplos estudos utilizam ambas as perspectivas. O estudo de caso, desde uma perspectiva fenomenológica, representaria a vertente qualitativa; um estudo correlacional entre variáveis, exemplificaria a perspectiva quantitativa. O objeto e o contexto em que está situado é que indicarão a abordagem mais adequada, já que uma não é superior à outra.

(*) Pesquisa realizada com o apoio do CNPq. O autor agradece a participação dos bolsistas Bettina Steren dos Santos e André Fernando Wilges.

Na abordagem dos métodos quantitativos, o instrumento de medida representa um aspecto crucial, já que deve reunir um conjunto de observações ou indicadores do que está sendo avaliado (Nunnally, 1978), sob pena de frustrar a produção do conhecimento. A validade e a fidedignidade do teste são pré-condições para a explicação do real (Magnusson, 1982).

A validade e a fidedignidade de uma prova não são, contudo, estabelecidas de uma vez e para sempre (Brown, 1980; Cronbach e Meehl, 1955). Ao contrário, são específicas da situação. Isto não significa, entretanto, que a cada aplicação do teste, para amostras semelhantes e próximas temporalmente do estudo de padronização, se deva verificar as características psicométricas do instrumento. Recomenda-se, por outro lado, que para amostras distintas, ou semelhantes, mas distantes temporalmente do referido estudo, se teste a validade e a consistência da prova.

O tempo é uma variável importante na avaliação de um instrumento de medida psicológica: introduz novos costumes, novas maneiras de agir e reagir, sensibiliza os indivíduos para determinados aspectos da realidade, revoluciona os valores, modifica atitudes, elicia comportamentos. Os indivíduos se modificam através do tempo. Modifica-se e revoluciona-se a cultura.

O teste psicológico é construído a partir de amostras situadas espacial e temporalmente, quer dizer, marcadas culturalmente. Nada mais necessário, portanto, do que testar, periodicamente, sua atualidade para dar conta do real ou verificar a sua condição de ultrapassado.

No que se refere à duração, existirão provas de vida mais longa e outras de efêmera existência. O que está sendo avaliado pode ser uma realidade mais presente na condição humana ou episódica, mais universal através do tempo e do espaço ou mais conjuntural.

A longevidade de um teste depende, crucialmente, de tratar matéria estrutural/conjuntural. O vocabulário, a estrutura de linguagem, a amostra de itens, entre outros, constituem aspectos também importantes na determinação da duração de um instrumento.

Biaggio, Natalício e Spielberger (1977) publicaram há quinze anos um estudo que tratava do desenvolvimento da forma experimental do Inventário de Ansiedade Traço-Estado, em português, e que fora elaborado, originalmente, por Spielberger, baseado na concepção de ansiedade traço e ansiedade estado (Spielberger, 1972).

O estado de ansiedade é caracterizado como um estado emocional transitório, marcado por sentimentos de tensão e apreensão, e por um aumento da atividade do sistema nervoso autônomo.

Ansiedade traço, por sua vez, se refere a diferenças individuais relativamente estáveis no que concerne à ansiedade, e que repercute na elevação maior ou menor do estado de ansiedade, como conseqüência de

exposição a situações percebidas como ameaçadoras. Esperar-se-ia, portanto, como decorrência de exposição a situações ameaçadoras, que uma pessoa que tivesse um alto escore em ansiedade traço estaria sujeita a uma maior elevação do estado de ansiedade, do que um indivíduo com uma baixa pontuação em ansiedade traço.

Um tipo de ansiedade é mais permanente, o outro é mais transitório. Um é a matriz; o outro, a derivação.

O inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) consta de duas escalas de auto-relatório e avalia dois conceitos de ansiedade: ansiedade estado e ansiedade traço.

As escalas de A-traço e A-estado constam, cada uma, de vinte afirmações. A primeira solicita que o indivíduo descreva como geralmente se sente; como o indivíduo se sente em um determinado momento, é a tarefa solicitada pela outra.

O IDATE pode ser utilizado como um instrumento de pesquisa e, também, em trabalho clínico, tendo sido traduzido para mais de vinte idiomas.

O trabalho de tradução e padronização do Inventário foi realizado por Biaggio et al. (1977), aportando, os autores, indicadores da validade e consistência do instrumento para uso com amostras brasileiras.

Julgou-se oportuno, quinze anos após o estudo de padronização, reavaliar as características psicométricas do IDATE para verificar a sua atualidade ou não, e em que grau.

MÉTODOS

Sujeitos

A amostra, constituída de estudantes do 1º (8ª série), 2º e 3º graus, alcançou a cifra de 1008 sujeitos, sendo 503 do sexo masculino e 478 do feminino (os faltantes não responderam a questão). Os alunos do 1º e 2º graus estavam subdivididos em dois grupos distintos. Um, constituído de 263 sujeitos, era do nível sócio-econômico alto e freqüentava cursos diurnos de duas conceituadas escolas particulares. Representando o nível sócio-econômico baixo, 227 estudantes freqüentavam cursos noturnos de duas escolas públicas de bairros populares (73 alunos não tiveram registrado o nível sócio-econômico).

A amostra universitária esteve constituída de 444 alunos de diversos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e a respeito dos quais não se verificou a situação sócio-econômica. Os cursos representados foram das quatro áreas da Universidade: tecnologia e ciências exatas, ciências biológicas, filosofia e ciências humanas e letras e artes.

Os alunos do 1º, 2º e 3º graus, e os de cada nível sócio-econômico tinham um número aproximado de sujeitos por sexo.

A média de idade foi 19,34 e o desvio padrão 7,27. Os sujeitos de 13, 14 e 15 anos representaram 19,3% da amostra enquanto que os alunos com 30 anos ou mais alcançaram 9,3%.

Os critérios utilizados na determinação do nível sócio-econômico (NSE) foram o tipo de escola (pública ou particular), sua situação geográfica (bairro de classe média alta e bairro popular), o turno freqüentado (diurno ou noturno), tempo dedicado aos estudos (integral ou parcial), salário dos alunos que trabalhavam, a profissão dos pais e o nível de instrução dos mesmos.

Instrumentos e Procedimentos

Foram aplicados um questionário de variáveis demográficas, o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) e dois outros instrumentos de avaliação de personalidade.

O inventário de ansiedade está amplamente descrito por Biaggio et al. (1977) e foi editado pelo Centro Editor de Psicologia Aplicada Ltda. (CEPA).

Os instrumentos foram aplicados em sala de aula, para grupos que oscilavam entre 10 e 40 sujeitos.

Os itens "invertidos" foram recodificados, de modo que 1=4, 2=3, 3=2, 4=1. Exemplo de item invertido: "Sinto-me calmo", já que a direção do item é no sentido contrário da ansiedade. Tanto a escala de A-Traço como a de A-Estado possuem diversos itens indicando um sentido contrário à ansiedade.

Análises Estatísticas

Foram realizadas as seguintes estatísticas:

- tabulações cruzadas para verificar a distribuição de freqüência da amostra;

- Testes "t" de Student para verificar o poder discriminativo dos itens, contrastando-se a média dos sujeitos acima e abaixo da mediana, para cada item. Procurou-se, assim, aproveitar toda informação e não apenas os 25% superiores e inferiores (aliás, com muito mais chance de que o contraste resulte significativo). Teste t, também, para contrastar as amostras universitárias;

- análise fatorial, com rotação varimax e oblíqua;

- cálculo da correlação de Pearson de cada item com a escala;

- cálculo da correlação da escala de ansiedade traço com a escala de ansiedade estado;

- cálculo do índice de consistência interna das escalas, através do alfa de Cronbach;
- cálculo das estatísticas das escalas;
- análise de variância (2/2), envolvendo o NSE (nível sócio-econômico) e sexo como variáveis independentes;
- teste post hoc (Duncan) para identificar as diferenças entre os quatro grupos formados a partir de NSE e sexo.

Utilizou-se o pacote estatístico SPSS (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner e Bent, 1975) e os cálculos foram realizados pelo computador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Discriminação dos Itens

Todos os itens de ambas as escalas são portadores de alto poder discriminativo ($p=0,001$), segundo indicam os resultados do teste "t". Tal resultado evidencia a capacidade de diferenciação das alternativas de resposta e sinaliza para a possibilidade de contrastar grupos de diversas populações em situação de pesquisa, ou comparar o desempenho de um grupo antes e depois de um experimento.

Análise fatorial

A análise fatorial com os itens da escala de ansiedade estado (A-Estado) indicou a explicação de 59,4% da variância da prova pelos três primeiros fatores (eigenvalue acima de 2,0). Observou-se que na análise de fatores principais todos os itens da escala apresentaram cargas fatoriais significativas no fator 1. Foram 17 itens com pesos superiores a 0,30 e 3 itens situados acima de 0,20, o que indica a consistência e a unidade do construto.

As matrizes rotadas (ortogonal e oblíqua) foram analisadas, observando-se estruturas semelhantes em ambas as matrizes: três fatores, de difícil identificação e discriminação conceituais, com alguns itens com cargas fatoriais significativas em mais de um fator, aspectos que revertem em favor da unidimensionalidade do construto, tendo em vista a conjugação deste resultado com o verificado na análise de fatores principais.

No que se refere à escala de ansiedade traço (A-Traço), a análise fatorial indicou um percentual de 56,7 da variância da prova explicado pelos três primeiros fatores (eigenvalue acima de 1,0). O fator 1 da matriz de fatores principais apresentou o seguinte perfil: 11 itens com pesos fatoriais acima de 0,65, 3 acima de 0,20, 5 além de 0,10 e 1 abaixo desse limiar, o que significa, também, uma concentração dos itens no fator 1. Nota-se, por outro lado, que

enquanto a maioria dos itens (11) possuem elevada carga fatorial, alguns possuem uma carga média e outros uma carga relativamente baixa, o que indica uma certa heterogeneidade dos itens no que concerne à consistência da escala.

As matrizes rotadas (ortogonal e oblíqua) foram, também, analisadas. E os resultados foram, igualmente, semelhantes aos das matrizes rotadas com os dados da escala de ansiedade estado: três fatores indistinguíveis, do ponto de vista conceitual, com itens apresentando cargas fatoriais significativas em dois fatores ou, em um ou outro caso, até nos três. Onze itens, contudo, tiveram pesos fatoriais acima de 0,60 no fator 1, tanto na rotação ortogonal quanto na rotação oblíqua, com a normalização de Kaiser. Os resultados das rotações varimax e oblíqua e os da análise de, fatores principais apontam para a unidimensionalidade do construto, embora se observe uma certa heterogeneidade dos itens no caso da ansiedade traço.

Consistência das Escalas

A correlação de cada item com a escala total, no caso da ansiedade estado é apresentada na tabela 1.

TABELA 1 - Correlação item/escala de ansiedade estado

Item	Correlação
1	0,52
2	0,06
3	0,49
4	0,36
5	0,55
6	0,40
7	0,43
8	0,20
9	0,35
10	-0,02
11	0,45
12	0,43
13	0,38
14	0,37
15	0,52
16	0,10
17	0,52
18	0,40
19	0,40
20	0,36

O alfa de Cronbach da referida escala, com os vinte itens, foi 0,78. Os itens 2 e 16 tiveram baixas correlações com a escala total, enquanto que o item 10 teve correlação negativa (Item 2: "Sinto-me seguro"; item 10: "Sinto-me em casa"; item 16: "Sinto-me satisfeito"). Tratava-se, evidentemente, de itens invertidos e que foram recodificados. Na percepção e experiência dos respondentes, contudo, o contrário dessas afirmações não foi sentido como uma experiência ansiôgena, ainda que a teoria o possa ter consignado. Modifica-se, então, a teoria em função dos dados ou se lhe atribui uma abrangência cultural relativa: verdadeira para um grupo mas não necessariamente para outro. Biaggio et al. (1977) apresentam baixas correlações para os itens 4 e 6, mas não para os citados, com amostras do Rio de Janeiro e dados de meados da década de 70. As amostras do presente estudo são de Porto Alegre, extremo-sul do Brasil. As diferenças de amostras teriam provocado tais diferenças? Ou resultam do tempo transcorrido entre um estudo e o outro? Ou, ainda, de uma conjugação de ambos os fatores? Sabe-se, por outro lado, que a linguagem (significado, estrutura) tem uma importância fundamental nos testes verbais: uma palavra ou expressão pode ter alterado o seu significado através do tempo ou, ainda, em um mesmo tempo mas em espaços diferentes. O contrário de "Sinto-me em casa" não foi percebido como uma experiência provocadora de ansiedade: o sujeito pode estar em território desconhecido, em terra estranha, mas nem por isso sentir-se ansioso. Análogas análises poderão ser feitas com os itens "Sinto-me seguro" e "Sinto-me satisfeito". A insegurança é hóspede permanente do ser humano: quantas incertezas na ordem cognitiva, se estará vivo ou morto no dia de amanhã, no que concerne à atuação dos políticos (na Câmara Federal, os deputados acabam de se dar um generoso aumento). A experiência de insegurança faz parte da condição humana e só a não aceitação desta condição poderá transformar qualquer insegurança em ansiedade. A fonte de ansiedade, no caso, é muito mais profunda... É de se supor que um aprofundamento da condição humana concorra para a paz de espírito.

Parece, à primeira vista, que o item peca por certa concepção unidimensional de insegurança. Há, contudo, tantas inseguranças, com muitas das quais o indivíduo conviverá do nascimento à morte. O fato gerador de ansiedade, em muitos casos será uma presumida e falsa segurança, tributária da repressão dos fatores desencadeantes de insegurança (Freud, 1968). A complexidade cognitiva dos respondentes poderá ter distinguido diversos tipos de insegurança/segurança e não a ter relacionado com ansiedade.

O item "Sinto-me satisfeito" apresentou, também, uma baixa correlação com a escala total. Há, porém, indicadores de que a satisfação/insatisfação é um fenômeno multidimensional: há fatores no sujeito e fora dele que são desencadeantes de insatisfação. E algumas insatisfações são cataliza-

doras dos melhores esforços para o aperfeiçoamento do eu (Allport, 1970; 1974) ou, dito de outro modo, para a auto-realização (Maslow, s.d).

Resolveu-se, a partir dos resultados, calcular um novo alfa para a escala de ansiedade estado, sem os itens 2, 10 e 16. E o ganho foi significativo: o alfa alcançou 0,84.

Apresenta-se, a seguir, a tabela 2, contendo as informações relativas às correlações item/escala total, para o caso de ansiedade traço.

TABELA 2 - Correlação item/escala de ansiedade traço

Item	Correlação
1	0,13
2	0,32
3	0,20
4	0,50
5	0,37
6	0,13
7	0,11
8	0,36
9	0,39
10	0,20
11	0,46
12	0,23
13	0,36
14	0,07
15	0,53
16	0,20
17	0,28
18	0,53
19	0,08
20	0,45

Os resultados indicam que 10 itens possuem correlações com a escala total acima de 0,30, enquanto que no caso da escala de ansiedade estado tal número elevou-se a 16. Há, por outro lado, 6 itens com correlações abaixo de 0,20, dentre os quais dois apresentam correlações abaixo de 0,10 (os itens 14 e 19). Percebe-se, pelos dados, que a consistência da escala, se explicita nos diferentes índices de correlação com a escala total.

O alfa de Cronbach, com todos os itens, foi 0,70, o qual pode ser reconhecido como satisfatório. Sem os itens 14 e 19 o alfa alcançou o índice 0,72, o que não representa um ganho significativo.

Biaggio et al. (1977), trabalhando com uma amostra pequena de estudantes bilingües, encontraram alfas superiores para ansiedade traço: 0,93 com a amostra masculina e 0,87 com os sujeitos femininos.

A correlação de ansiedade estado com ansiedade traço foi calculada, encontrando-se um $r = 0,57$, para a amostra total, a qual se aproxima do índice encontrado por Biaggio et al. (1977) com a amostra feminina de estudantes universitários do 2º ao 5º anos: $r = 0,56$.

Estadísticas das Escalas - Diferenças entre grupos

Foram calculados, também, a média e o desvio padrão dos diversos grupos da amostra, tanto para a escala de ansiedade estado como para a de ansiedade traço, os quais são apresentados nas tabelas 3 e 4.

TABELA 3 - Média e desvio padrão das amostras em ansiedade estado

	Estudantes do 1º e 2º Graus				Universitários	
	Masculino		Feminino		Masc.	Femin.
	NSE	NSE	NSE	NSE	-	-
	alto	baixo	alto	baixo		
\bar{X}	36,84	38,45	38,20	42,21	37,42	38,15
DP	9,99	8,48	10,42	9,74	8,96	9,75
N	139	112	120	106	206	228

TABELA 4 - Média e desvio padrão das amostras em ansiedade traço

	Estudantes do 1º e 2º Graus				Universitários	
	Masculino		Feminino		Masc.	Femin.
	NSE	NSE	NSE	NSE	-	-
	alto	baixo	alto	baixo		
\bar{X}	36,35	39,69	40,47	42,30	37,62	38,67
DP	8,45	8,49	9,12	9,96	9,53	9,21
N	139	112	120	106	206	228

Análises de variância foram realizadas com os resultados obtidos com os estudantes do 1º e 2º grau, cujo nível sócio-econômico (NSE) foi observado, e o teste "t" de Student com a amostra universitária, cujo nível sócio-econômico não foi registrado.

A análise de variância (2x2) - nível sócio-econômico, sexo) realizada para ansiedade estado revelou efeito principal de NSE ($\bar{X}_1 = 40,28$, $\bar{X}_2 = 37,47$, $F = 9,491$, $P = 0,002$), com os sujeitos de NSE baixo mais ansiosos (ansiedade estado) do que os de NSE alto, e as mulheres apresentando escores mais altos do que os homens, quando se observou o efeito principal do sexo ($\bar{X}_1 = 40,08$, $\bar{X}_2 = 37,55$, $F = 7,641$, $p = 0,006$). As mulheres de NSE baixo apresentaram mais ansiedade estado do que os outros grupos (médias na tabela 3, $gl = 3$, $F = 6,442$, $p = 0,003$), na análise de variância (oneway) seguida pelo teste post hoc de Duncan ($\alpha = 0,05$).

A análise de variância para ansiedade traço evidenciou, também, efeito principal de sexo e de NSE: os indivíduos de NSE baixo manifestaram, outra vez, mais ansiedade traço do que os de NSE alto ($\bar{X}_1 = 40,96$, $\bar{X}_2 = 38,26$, $F = 10,077$, $P = 0,002$) e os sujeitos do sexo feminino, igualmente, superaram os do masculino quando o objeto de análise foi ansiedade traço ($\bar{X}_1 = 41,33$, $\bar{X}_2 = 37,84$, $F = 17,301$, $P = 0,001$). No que respeita aos quatro grupos formados a partir do NSE e do sexo, os homens de NSE alto evidenciaram escores significativamente mais baixos do que os demais grupos (médias na tabela 4, $gl = 3$, $f = 9,606$, $p = 0,001$) e, também, os sujeitos masculinos e de NSE baixo manifestaram menor ansiedade traço do que os sujeitos femininos e de mesmo NSE (oneway e test post hoc de Duncan, $\alpha = 0,05$).

Biaggio et al. (1977) com amostras do 2º grau encontraram, também, escores superiores das mulheres quando comparados com os dos homens, em ansiedade traço-estado, evidenciando a consistência do resultado e, também, a potencialidade do instrumento para discriminar os grupos. As amostras universitárias do referido trabalho apresentam médias ligeiramente superiores às médias universitárias do presente estudo. Há, ainda, uma relativa similitude entre o desvio padrão das amostras de Biaggio et al. (1977) e os aqui encontrados.

Relativamente aos estudantes universitários do presente estudo, cujo NSE não foi registrado, e conforme os resultados do teste "t", não se evidenciaram diferenças em ansiedade traço-estado como decorrentes de sexo.

Considerações Finais

Após a análise dos dados do presente estudo, pode-se concluir que o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) quando aplicado a uma amostra gaúcha de estudantes do 1º, 2º e 3º graus, apresentou indicadores de validade de construto e consistência das escalas, a partir das análises fatoriais realizadas, correlação item/escala total e alfa de Cronbach. O inventário serviu, também, para discriminar grupos constituídos a partir das variáveis sexo e nível sócio-econômico.

Observa-se, por outro lado, certa superioridade da escala de ansiedade estado relativamente à de ansiedade traço, decorrente de um mais alto índice de consistência interna e pesos fatoriais significativos de todos os itens no fator 1, quando da realização da análise de fatores principais.

Uma outra ponderação que cabe, também, é o efeito do fator tempo ou espaço, ou de ambos, quando comparados os resultados do estudo de Biaggio et al. (1977), com amostras do Rio e São Paulo, com as amostras de Porto Alegre do presente trabalho, no que concerne à consistência do instrumento como decorrente da atualidade dos itens. Retirando-se três itens da escala de ansiedade estado, o alfa de Cronbach elevou-se de 0,78 para 0,84. Brown (1980), Cronbach e Meehl (1955), Magnusson (1982) e Nunnally (1978) enfatizam, reiteradamente, que a validade e fidedignidade de um instrumento são específicas da situação e, jamais, universais no tempo e no espaço.

SUMMARY

La ROSA, J. - *State-trait anxiety inventory: psychometric characteristics*. **Estudos de Psicologia**. 10(2): 81 - 92, 1993

The study investigated the psychometric characteristics of the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). The 1008 subjects were of elementary school, high school, and college. The analysis demonstrated: 1. the discriminative power of items ($p = 0.001$); 2. construct validity, through factor analysis; 3. the coefficients of internal consistency of the scales were 0.70 and 0.78 (Cronbach's alpha); 4. significant differences between men and women, and subjects of high and low socioeconomic status in state-trait anxiety. The results indicate the validity and reliability of STAI.

Key-words: anxiety, psychometry, STAI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLPORT, G.W. **Desenvolvimento da personalidade** (3ª ed.). São Paulo: Ed. Herder, 1970.
- ALLPORT, G.W. **Personalidade - Padrões e desenvolvimento**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ed. da USP, 1974.
- BIAGGIO, A.M.B., NATALÍCIO, L. & SPIELBERGER, C.D. Desenvolvimento da forma experimental em português do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE), de Spielberger. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, 29(3), 31-44, 1977.
- BROWN, F.G. **Principios de la medición en Psicología y Educación**, México, DF: El Manual Moderno, 1980.
- CRONBACH, L.J. & MEEHL, P.E. Construct validity in psychological tests. **Psychological Bulletin**, 2(4), 281-302, 1955.
- FREUD, S. Introducción al psicoanálisis. In S. Freud, **Obras completas** (Vol.2). Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 1968.
- MAGNUSSON, D. **Teoría de los testes** México, DF: Ed. Trillas, 1982.
- MASLOW, A.H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, s.d.
- NIE, N.H., HULL, C.H., JENKINS, J.G., STEINBRENNER, K. & BENT, D.H. **Statistical package for the social sciences** (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, 1975.
- NUNNALLY, J.C. **Psychometric theory** (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, 1978.
- SPIELBERGER, C.D. Anxiety as an emotional state. In C.D. Spielberger (Ed.), **Anxiety: current trends in theory and research** (Vol. 1.). New York: Academic Press, 1972.

OPERAÇÕES FORMAIS: ESTRUTURA DE CONJUNTO COMO MERA PROPOSIÇÃO TEÓRICA?

Fermino Fernandes Sisto
UNICAMP

RESUMO

SISTO, F.F. - *Operações formais: estrutura de conjunto como mera proposição teórica?* *Estudos de Psicologia*, 10(2): 93 - 105, 1993

Analisa-se estudos que usaram a análise fatorial para verificar a unicidade estrutural do pensamento operatório formal. O fato de se encontrar algumas vezes mais de um fator, pode ser explicado por dois motivos diferentes. Por um lado, verifica-se que quando o número de sujeitos não está adequado ao número de variáveis, via de regra, encontra-se mais de um fator, o mesmo praticamente não ocorrendo quando esse critério é satisfeito. Por outro lado, quando se aplica apenas uma prova de controle de variáveis, proporção e combinação emerge um fator, mas quando se aplica mais de uma prova de cada um dos tipos, sóe encontrar-se mais de um fator.

Palavras-chave: operações formais, análise fatorial, psicometria

O livro em que a equipe de Genebra analisa exclusiva e exaustivamente a gênese e desenvolvimento do pensamento operatório formal é 'De la logica del niño a la logica del adolescente' (1972). Nesta obra os autores explicitam que toda parte experimental foi desenvolvida por Inhelder e os últimos capítulos, que tratam da análise teórica, foram escritos por Piaget. Informam que Piaget escreveu sua parte paralela e independentemente das pesquisas que foram levadas a cabo por Inhelder e colaboradores, e apenas acoplaram uma à outra, utilizando a proposta teórica para analisar e explicitar os raciocínios realizados pelos sujeitos nos diferentes experimentos. Em função disto, Piaget acreditou ter comprovado que a dedução lógica da estrutura que caracteriza o pensamento operatório formal foi possível, considerando os estudos realizados anteriormente a nível de pensamento operatório concreto e outras estruturas matemáticas já estabelecidas, e a experimentação viria apenas confirmá-la.

Inhelder e Piaget (1972) afirmam serem quatro as características do pensamento operatório formal. Tem um tipo de funcionamento que integra a possibilidade combinatória, é um pensamento à segunda potência, é hipotético-dedutivo, e encerra a lógica proposicional. Esses quatro aspectos seriam manifestações de uma mesma estrutura operatória, denominada INRC, que constitui o grupo das quatro transformações de Klein.

Essa obra demonstra em vários momentos que o pensamento operatório formal é caracterizado pela combinatória de duas formas diferentes e complementares. Uma delas é com um experimento específico, o da combinação dos corpos químicos incolores, e a outra, ao mostrar a presença da combinatória tanto em raciocínios utilizados em outros experimentos, como na parte de discussão e explicitação lógica das estruturas INRC e reticulado. Quanto a ser uma manifestação quadrática, pensamento à segunda potência, a demonstração é de cunho mais teórico e pode ser encontrada em várias obras, como por exemplo no Ensaio de Lógica Operatória (1949). O mesmo ocorre com a afirmação de que o pensamento operatório formal é hipotético-dedutivo. Neste caso específico, trata-se mais um aspecto conclusivo de várias análises e deduções do que de determinação empírica ou demonstrações categóricas a respeito. A demonstração da utilização da lógica proposicional binária (estrutura de reticulado) é fartamente apresentada em muitos dos experimentos descritos e analisados.

Um grande número de estudos levados a cabo durante principalmente os anos 70 procuraram ampliar e replicar os resultados de Inhelder e Piaget (1972) em maiores e mais diversificados grupos de adolescentes. No geral a maior parte dos resultados indica sua consistência, mas ainda pode-se citar pelo menos quatro situações de exceção.

Primeiramente, Wietz, Bynum, Thomas, e Steger (1973) colocaram que em algumas provas, tal como a magnetização invisível, algumas operações são simplesmente não executáveis pelos sujeitos, ainda que as pessoas possam resolvê-las lançando mão de outras operações operatórias. Em suas conclusões sugerem a possibilidade de que nem todas as operações formais descritas por Piaget sejam utilizadas pelas pessoas, ou pelo menos que nas provas operatórias formais as pessoas podem resolvê-las sem necessariamente proceder apenas pelos raciocínios explicitados pelos pesquisadores suíços. Em outros termos, parece que a forma descrita como usual para enfrentar aquela situação pode não ser tão comum. Resta comentar que apesar destas colocações estes autores não demonstram que algumas das operações formais não existam ou não são executáveis pelas pessoas.

Em segundo lugar, a literatura atestou muita dificuldade em comprovar a universalidade de aquisição do pensamento operatório formal verifica-

do pelas provas descritas pelos suíços. Dale (1970), por exemplo, encontra apenas 25% de pessoas de 15 anos apresentando ainda que rudimentos de habilidades relacionadas ao processo formal de raciocínio. É de se notar que nas pesquisas realizadas, principalmente quatro tipos de problemas tem ocorrido com freqüência. Um deles é a hoje conhecida facilidade que certas provas possuem, talvez pela forma de colocação do problema, ou para captar o início da incorporação do pensamento operatório formal, ou para captar sua equilíbrio. Desta forma, se escolhe provas que facilitam a captação de pensamento operatório equilibrado, diminui-se sensivelmente o número de pessoas que a ele chegaram. Outro problema comumente encontrado, e relacionado ao anterior, é a dificuldade que certas provas apresentam para se distinguir a simples incorporação do raciocínio experimental de sua equilíbrio. Além disto, há muitas tentativas de se averiguar a presença de pensamento operatório formal com provas de papel e lápis, o que então complica exageradamente a distinção de sua incorporação, transição e equilíbrio. Finalmente, protocolos comuns a diferentes amostras atestam a dificuldade de se encontrar a linearidade dos comportamentos descritos como característicos do aparecimento do pensamento operatório formal. A multiplicidade dos comportamentos encontrados, o que de certa forma evidencia a existência do conjunto dos possíveis, característica do pensamento operatório formal, e a possibilidade das pessoas trabalharem também de forma idiossincrática, distancia-se dos protocolos apresentados como exemplos pelos pesquisadores suíços. Isto, por um lado, tem dificultado a análise e caracterização dos dados, e por outro, facilitado a interpretação da inexistência do pensamento operatório formal.

Em terceiro lugar, algumas replicações, como por exemplo a prova do plano inclinado, foi colocada como se não impossível, muito difícil de ser executada, talvez pela inabilidade dos pesquisadores em montar o aparato. O questionamento colocado então é se profissionais apresentam dificuldades para montagem de um aparato de tal natureza, os sujeitos experimentais deverão apresentá-las em graus mais elevados, como também outras de natureza diversa. Torna-se difícil, conseqüentemente, em determinadas provas, saber exatamente o que foi feito a nível instrumental, ainda que na maioria delas este problema ou não aparece ou é facilmente solucionável.

Finalmente, nas provas em que os sujeitos apresentam um desempenho razoável e sua replicabilidade, a nível de material é bastante tranqüila (pêndulo, flexibilidade das varas, balança e combinações químicas) a consistência entre provas foi bastante questionada. Em outros termos, os sujeitos parecem apresentar defasagens entre os resultados das provas operatório formais, o que decerta forma confronta a afirmação feita por Piaget no sentido de que o pensamento operatório formal aparece simultaneamente

em toda sua extensão e conteúdos, enquanto consequência da relação íntima entre reticulado e grupo INRC. Hoje tal defasagem é amplamente conhecida e tudo sugere que a aquisição do raciocínio experimental, pelos diferentes conteúdos é semelhante à do pensamento operatório concreto, no que tange à existência de defasagens horizontais. Entretanto, pesquisas mais especificamente montadas para este fim, onde o sistema amostral e o modelo de análise de dados não seja de cunho correlacional, são necessárias.

Em função da possível não replicabilidade de algumas provas piagetianas ou a dificuldade de aplicação e/ou avaliação de outras, estabeleceu-se sua questionabilidade. No entanto, a precisão e validade de provas tais como pêndulo, flexibilidade das varas, balança, flutuação de corpos, e a combinação dos corpos químicos incolores podem ser consideradas bastante estudadas e não se tem encontrado maiores dificuldades tanto na parte instrumental, quanto no que se refere a sua avaliação. Deve-se ressaltar também que essas mesmas provas são as que têm se prestado mais a adaptações para testes de papel e lápis.

De fato a defasagem da manifestação operatório formal, pode, numa primeira análise ser considerada como nítida contradição para a proposta piagetiana de sincronismo e unidade estrutural, e parece que esta tendência tem sido bastante constante. Entretanto, tem-se que considerar que uma medida acurada, tal como se discute e na maioria das vezes se supõe ter feito, é tarefa extremamente complexa e não há nenhuma razão para se acreditar que qualquer medida realizada possa ser inteiramente fidedigna. A partir disso, em princípio, pode-se atenuar a contradição em função da imprecisão da própria prova, dificuldades de entrevista, ou talvez maior ou menor cooperação por parte dos sujeitos, pela apresentação mais ou menos interessante das várias provas aos diferentes sujeitos. Apesar de se ter que conviver com a constância de possíveis defasagens, a heterogeneidade e a assimetria dos resultados conseguidos dificultam tanto a posição de Piaget como a de outros investigadores com resultados díspares.

Estudos realizados por Neimark (1970), Raven (1973), Arlin (1975), Lawson, Nordland e DeVito (1975), Martorano (1977), Linn e Levine (1978), Lawson (1979), e Tschopp e Kurdek (1981), entre outros, correlacionaram resultados obtidos no que se refere ao desempenho frente às diferentes provas formais, no mesmo e entre experimentos, dentre as apresentadas por Inhelder (1970). As correlações encontradas variaram bastante, e bem abaixo de uma predição esperada (1.0) se colocadas em função de um conjunto uníssono de operações mentais. Por outro lado, as correlações são o suficientemente altas (bem acima de 0.0) para serem simplesmente atribuídas ao acaso. nestes trabalhos, entretanto, pode-se objetar que para se

analisar o desenvolvimento sincrônico, a seleção dos sujeitos é extremamente importante, o que de fato não foi devidamente considerado.

Para uma análise mais acurada do desenvolvimento, principalmente o sincrônico, tem-se discutido e considerado como necessário que se construa amostras onde se leve em consideração principalmente três aspectos. Um deles é que todos os sujeitos devem pertencer a um intervalo etário pequeno, para se evitar a possibilidade de interferência de sua variabilidade e suas outras relações. Ao mesmo tempo apresentar uma variabilidade suficientemente ampla na incorporação das operações formais, para que haja a possibilidade de ocorrência de graus de correlações, que se darão em função da amplitude do intervalo de comportamento mensurado. Finalmente, os sujeitos devem também estar em fase de desenvolvimento de tal forma que todos estejam em movimento em direção ao equilíbrio final do pensamento operatório formal, posto que se os sujeitos já se distanciaram bastante desta etapa de desenvolvimento outras variáveis começam a disputar a explicação do fenômeno, ou no mínimo interferir nele.

Bart (1971) com 90 sujeitos, onde dois destes critérios encontravam-se presentes, e estudando as provas da sombra, balança, pêndulo e conservação de movimento, constata intercorrelações variando entre 0,45 a 0,73. Bentley (1977), por sua vez controlando os três aspectos anteriormente comentados, observou correlações de 0,73 e 0,65, respectivamente nas provas do pêndulo e da flexibilidade das varas, em duas amostras diferentes no que se refere a faixas etárias. Nesta mesma pesquisa, em questões relativas ao período do pêndulo e o quanto de flexibilidade das varas, as correlações foram de 0,84 e 0,70, respectivamente. Lawson (1977) estudando 28 indivíduos de 11 e 13 anos, e também considerando os três critérios, acusa em provas de flexibilidade de varas, balança e combinação de corpos químicos, correlações entre 0,60 e 0,70.

Considerando os dados destes três pesquisadores as correlações aumentam substancialmente fornecendo suporte à hipótese piagetiana de que o pensamento operatório formal pode ser controlado por um conjunto único de operações mentais.

Na literatura, as pesquisas utilizando a análise fatorial como instrumento de validação da hipótese de fator único - o pensamento operatório formal compostos de várias formas operatórias integradas - fornecem resultados que podem ser agrupados como considerando desde apenas provas operatórias formais (Shayer e Adey, 1971; Lawson, 1977) até múltiplas medidas e múltiplos tratamentos (Pallrand, 1977; Lawson, Karplus e Adi, 1978; Baird e Borich, 1985; Gipson e Abraham, 1985), passando por provas operatórias concreta e formal (Lawson e Renner, 1974; e Lawson e Nordland, 1976), provas operatórias formais e diferentes variáveis cognitivas (Lovell e

Shields, 1967; Bart, 1971; Ross, 1973; Lawson, Nordland e DeVito, 1975; Blake, Lawson e Nordland, 1976; Lawson, 1978; e Staver e Gabel, 1979; Lim, 1988); como também medidas alternativas de pensamento operatório formal (Tobin e Capié, 1980).

A quantidade de provas e os tipos variam de pesquisa para pesquisa. As provas utilizadas nos trabalhos antes citados são: flexibilidade das varas, balança, combinações químicas, pêndulo, plano inclinado, volume com cilindros, flutuação de corpos, conservação de movimento, correlação, proporção, controle de variáveis, probabilidade, combinação, bolas de bilhar, e sombras.

1 - Estudos fatoriais sobre a unicidade do pensamento operatório formal

Lovell e Shields (1967) aplicaram 17 testes envolvendo volume, balança, combinações químicas e pêndulo em 50 crianças, de 8 a 10 anos de idade, com pontuação verbal igual ou superior a 140 no WISC. As provas da balança, combinações químicas, e pêndulo saturaram fortemente o componente principal, e a prova do pêndulo saturou em menor grau também outros dois fatores. Pese a que o pequeno número de sujeitos comprometa o resultado da análise fatorial, há forte sugestão da unicidade fatorial.

Bart (1971), em estudo já citado anteriormente, utilizou as provas de pêndulo, conservação de movimento, balança e sombras, e em testes de conteúdos de biologia, história e literatura, assim como em inteligência verbal. Muito pouco efeito pode ser atribuído à inteligência verbal, já que quando parcialmente retirado as correlações não decresceram substancialmente. A análise fatorial revelou um único fator explicando as provas operatórias e outro as provas de conteúdo, deixando claro que as provas de conteúdo exigem outro tipo de habilidade diferente das operações formais.

Ross (1973) trabalhou com 65 sujeitos e lançou mão de 5 provas formais e 11 outras variáveis sendo que suas análises forneceram 5 fatores: o pensamento operatório formal saturou em 3 dos fatores. Seus resultados entretanto devem ser vistos com parcimônia, haja vista o número de sujeitos e variáveis envolvidas. Apesar disso, deve-se notar que a unicidade do pensamento operatório formal não foi encontrada.

Layson e Renner (1974) relatam resultados de três análises de componentes principais, que incluem provas concretas e formais. Na primeira, 514 estudantes responderam provas de conservação de quantidade, peso, volume com massa e com cilindros, flutuação de corpos e pêndulo. Esperavam obter dois fatores para explicar, respectivamente, o pensamento operatório concreto e o operatório formal, e tal foi resultado. No segundo estudo

relatam os resultados sobre cinco provas administradas por Mckinnon (1970), quais sejam, volume utilizando massa, bola de bilhar, flexibilidade das varas, flutuação de corpos e pêndulo, em 143 estudantes. Novamente a predição em termos operatórios concreto e formal se confirmou. O terceiro estudo englobou 134 sujeitos e aplicou-se provas de conservação de peso, de volume com cilindros, balança, proporção, quebra cabeça 'islands' e flexibilidade das varas. A análise fatorial revelou um componente para explicar a maior parte da variância (62%).

Lawson, Nordland e DeVito (1975) utilizaram conservação de volume com massa e cilindros, flexibilidade das varas e pêndulo em 71 sujeitos, de 18 a 20 anos, coletando informações com teste referentes a atitudes relativas à ciência, teste verbal e matemático (SAT), e o Inventário de processos científicos de Wisconsin, além de 6 medidas de escolaridade. A análise de componentes principais de 14 variáveis forneceu 4 fatores explicando 33, 13, 9 e 8% da variância. Estes dados levaram os autores a concluir pela necessidade outros elementos além das provas piagetianas para se obter melhores explicações no que se refere à escolaridade, no caso do primeiro fator; o segundo fator, parece indicar que uma atitude positiva com referência às ciências vem junto à habilidades de raciocínio; o terceiro fator foi identificado como uma dimensão de conhecimentos em ciências e matemática; e o quarto fator foi considerado muito difícil de interpretar pela pouca variância envolvida. Deve-se ressaltar que o número de sujeitos em função das variáveis consideradas está bem abaixo do recomendado, para uma análise desta natureza.

Blake, Lawson e Nordland (1976) relatam o resultado de uma pesquisa com 150 sujeitos em três questões do quebra cabeça 'islands', volume com cilindros, flexibilidade das varas e balança. Emergiram dois fatores, uma das provas piagetianas formais e outro do quebra cabeça, sugerindo a unicidade do pensamento operatório formal, como também que o outro instrumento requer algum outro elemento cognitivo além das operações descritas por Piaget.

Lawson (1977), pesquisa já citada anteriormente, depois do estudo de intercorrelações, analisa seus dados pela análise de componentes principais e encontra um único fator saturado em 76%.

Pallrand (1977) testou 66 sujeitos de 13 a 23 anos, em 12 tarefas relacionadas a proporção, combinação e correlação, e encontra quatro fatores, dois dos quais são apenas comentados, sendo que no geral as tarefas operatórias se separaram. Os dados apresentam problemas devido ao pequeno número de sujeitos em função da quantidade de tarefas.

Bentley (1977) estudo 80 sujeitos, de duas séries escolares, em tarefas múltiplas de pêndulo e flexibilidade das varas levantando a hipótese

de dois fatores posto que Piaget afirma a existência do INRC e do reticulado como estruturas controladoras do pensamento operatório formal. As correlações entre os itens de reticulado foram altas (0,73 e 0,65), como também o foram entre os itens referentes ao INRC (0,84 e 0,70). Seus resultados de análise fatorial indicam a presença de dois fatores, saturados conforme expectativa, mas apesar disso conclui que ambos possuem uma base comum, possivelmente a estrutura de conjunto.

Lawson, Karplus e Adi (1978) aplicaram a 507 estudantes 7 itens de papel e lápis (proporção, probabilidade e correlação e lógica proposicional) e analisaram os resultados pela análise de componentes principais. Encontraram dois componentes e questionam a lógica proposicional dentro do raciocínio formal.

Lawson (1978) desenvolveu um teste de aplicação em grupo de 15 itens envolvendo conservação de peso, volume com cilindros, proporção, probabilidade, combinatória, e isolar e controlar variáveis. Aplicou este instrumento em 72 crianças de várias idades. Individualmente aplicou conservação de peso, volume com cilindros, flexibilidade das varas e balança. A análise dos componentes principais com os dados da aplicação individual resultou em três fatores, explicando 66% da variância. Encontrou resultado semelhante na aplicação em grupo o que o levou a concluir pela não intervenção da forma de coleta de dados nos resultados obtidos. O relato apresenta interpretações não muito claras, talvez devido ao pequeno número de sujeitos frente à quantidade de variáveis, mas o fato é que as diferentes provas saturaram diferentes fatores.

Staver e Gabel (1979) realizaram uma análise fatorial sobre as informações provenientes de provas aplicadas em 126 sujeitos, de diferentes graus de escolaridade, com medidas de 22 variáveis, incluindo 5 provas formais por entrevista, provas formais por escrito, o teste de Inteligência de Lorge-Thorndike e o teste de habilidades cognitivas, e encontraram 5 fatores. Os resultados parecem não suportar a hipótese de unicidade do pensamento operatório formal. Entretanto, deve-se observar que o número de variáveis é muito grande para o número de sujeitos pesquisados, o que de certa forma explica as saturações encontradas nos diferentes fatores (explicando 61, 13, 10, 8 e 6% de variância).

Tobin e Capie (1980) trabalharam com teste de papel e lápis, no qual existiam dois itens de raciocínio formal relacionados a cada prova de combinação, proporção, probabilidade, correlação e controle de variáveis, em 682 sujeitos, de uma mesma série. A análise fatorial acusou a presença de um único fator, explicando 43% da variância, levando-os à concluir por uma estrutura comum subjacente às respostas.

Shayer e Adey (1981) relatam resultados de análise fatorial em 550 sujeitos de cinco provas formais, quais sejam, pêndulo, balança, plano inclinado, combinações químicas e flexibilidade das varas. Concluíram que o raciocínio formal se sustenta como constructo unitário.

Baird e Borich (1985) utilizaram os instrumentos Classroom Test of Formal Operations (Lawson) e o Group Assessment of Logical Thinking (Galt) para medir raciocínio, e o Test of Integrated Process Skills (Tips II) e o Process Skills of Science Test (Pss) para medir habilidades de processos integrados de ciências. Os resultados indicam que os instrumentos compartilham mais variância do que a esperada e que pode não se tratar de diferentes habilidades. Foi executada uma análise fatorial em intercorrelações de subtestes e encontrados os subfatores de controle de variáveis, raciocínio probabilístico e raciocínio combinatorial.

Gipson e Abraham (1985) solicitaram que estudantes universitários de biologia geral identificassem proporção, combinações de gametas a partir de genótipos paternos e probabilidade estimada de gametas ou descendência. A cada um dos 71 estudantes foram usadas provas piagetianas para testar o raciocínio proporcional, raciocínio combinatorial e raciocínio probabilístico. As correlações de Pearson e análise fatorial não mostraram relação direta entre tarefas piagetianas e os três tipos de raciocínio e sua correspondente ocorrência em problemas genéticos.

Lim (1988) aplicou a 459 estudantes de nona série de 15 anos de idade de Singapura o Teste de Inteligência Geral AH4 de Heim, as Matrizes Progressivas de Raven, as Tarefas de Raciocínio Científico de Shayer e o Teste de Raciocínio formal de Arlin, sendo que estes dois últimos averiguam operações formais piagetianas. Encontrou uma estrutura fatorial hierárquica.

2 - Algumas conclusões

Estes estudos parecem fornecer elementos que sugerem a aceitação da hipótese de fator único. Os primeiros estudos (Ross, 1973; Lawson, Nordland e DeVito, 1975; Staver e Gabel, 1979; e Pallrand, 1977) facilitaram tal interpretação, mas trabalharam ou com poucos sujeitos e/ou um restrito intervalo de comportamentos. Outros trabalhos, entretanto, parecem sugerir também tal caminho e não apresentam esse tipo de restrição. As pesquisas estudadas sugerem que quando se respeita os limites de funcionamento do modelo fatorial, os resultados tendem a comprovar a hipótese da unicidade funcional.

Nada obstante, apesar das provas operatórias formais parecerem suficientemente interrelacionadas os dados facilitam a interpretação de que elas podem se organizar por gupos de esquemas, tal qual já afirmaram os pesquisadores suíços e indicaram alguns deles, como por exemplo a corre-

lação. Desta forma, ainda que uma análise fatorial possa encontrar mais de um fator, isto parece ser devido não apenas ao número, mas também à diversidade de provas utilizadas: apenas porque cada uma delas pode requerer esquemas operatórios formais que se distinguem no seu **modus faciendi**. O que parece ocorrer é que quando provas que solicitam esquemas operatórios formais diferentes são aplicadas conjuntamente, elas se aglomeram produzindo um único fator. Entretanto, da mesma forma que certas provas facilitam a emergência de esquemas operatório formais comuns, quando se trabalha com mais de um experimento nas diferentes provas, parece que há mais facilidade para a ocorrência de vários fatores, já que estaria possibilitando o fortalecimento dos grupos de esquemas. Desta maneira, é comum o aparecimento de vários fatores, facilitando-se a interpretação da não unicidade do pensamento operatório formal. Em termos concretos, quando se utiliza apenas uma prova de controle de variáveis, proporção e combinação é mais facilmente encontrado um único fator explicando as intercorrelações. No entanto, se muitas provas de cada um dos três tipos é aplicado a um grupo de sujeitos, sóe surgir um maior número de fatores.

SUMMARY

SISTO, F.F. - *Formal operations: ensemble structure as mere theoretical proposition?* *Estudos de Psicologia*, 10(2): 953-105, 1993

Studies that used factorial analysis to verify the structural oneness of formal operational thought were investigated. Sometimes one finds more than one factor, which can be explained for two different reasons. First, when the number of subjects and variables is not adequate, more than one factor will usually be found and, when this criterion is satisfied, the same does not always occur. On the other hand, when one applies only one task to control the variables, propositional and combinatorial reasonings, a unique factor appears. nevertheless, when more than one task for each kind of reasoning is used, more than one facotr is usually found.

Key words: *formal operations, factorial analysis, psychometry*

BIBLIOGRAFIA

- ARLIN, P.K. - Cognitive development in adulthood: a fifth stage? **Developmental Psychology**, 11, 602-606, 1975.
- BART, W.M. - The factor structure of formal operations. **British Journal of Educational Psychology**, 41, 70-79, 1971.
- BAIRD, W.E.; BORICH, G.D. - Validity Considerations for the Study of Formal Reasoning Ability and Integrated Science Process Skills. 1985, 22 p.; Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching.
- BENTLEY, W. - An exploration of structuring in the stage of formal operations. Paper presented at the Annual Meeting of the Jean Piaget Society, Philadelphia, 1977.
- BLAKE, A.J.D., LAWSON, A.E., & NORDLAND, F.H. - The Karplus islands puzzle: does it measure Piagetian operations? **Journal of Research in Science Teaching**, 13, 397-404, 1976.
- BRAINERD, C.J. - The development of the proportionality scheme in children and adolescents. **Developmental Psychology**, 5, 469-476, 1971.
- BYNUM, T.W., THOMAS, J.A., & WEITZ, L.L. - Truth-functional logic in formal operational thinking: Inhelder and Piaget's evidence **Developmental Psychology**, 7, 129-132, 1972.
- CLOUTIER, R., and GOLDSCHMID, M.L. - Individual differences in the development of formal reasoning. **Child Development**, 47, 1097-1102, 1976.
- DALE, L.G. - The growth of systematic thinking: replication and analysis of Piaget's first chemical experiment. **Australian Journal of Psychology**, 22, 277-286, 1970.
- GIPSON, M. and ABRAHAM, M.R. - Relationships between formal-operational thought and conceptual difficulties in genetics problem solving. 1985, 10 p.; Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching.
- INHELDER, B., e PIAGET, J. - De la logica del niño a la logica del adolescente, Paidós, Buenos Aires, 1972.

- LAWSON, A.E. - Relationships among performances on three formal operations tasks. **The Journal of Psychology**, 96, 235-241, 1977.
- LAWSON, A.E. - The development and validation of a classroom test of a formal reasoning. **Journal of Research in Science Teaching**, 15, 11-24, 1978.
- LAWSON, A.E. - Relationships among performances on administered items of formal reasoning. **Perceptual and Motor Skills**, 48, 71-78, 1979.
- LAWSON, A.E., & NORDLAND, F.H. - The factor structure of some Piagetian tasks. **Journal of Research in Science Teaching**, 13, 461-466, 1976.
- LAWSON, A.E., NORDLAND, F.H., & DeVITO, A. - Relationships of formal reasoning to achievement, aptitudes, and attitudes in pre-service teachers. **Journal of Research in Science Teaching**, 12, 423-431, 1975.
- LAWSON, A.E., & RENNER, J.W. - A quantitative analysis of responses to Piagetian tasks and its implications for curriculum. **Science Education**, 58, 545-559, 1974.
- LIM, T.K. - Relationships between standardized psychometric and piagetian measures of intelligence at the formal operations level. **Intelligence**; v12 n2 p167-82 1988.
- LINN, M.C. & LEVINE, D.I. - Adolescent reasoning influence of question format and type of variables on ability to control variables. **Science Education**, 62, 377-388, 1978.
- LOVELL, K., & SHIELDS, J.B. - Some aspects of a study of the gifted child. **British Journal of Educational Psychology**, 37, 201-208, 1967.
- MARTORANO, S. - A developmental analysis of performance on Piaget's formal operations tasks. **Developmental Psychology**, 13, 666-672, 1977.
- NEIMARK, E.D. - A preliminary search for formal operations structures. **Journal of Genetic Psychology**, 116, 223-232, 1970.
- NEIMARK, E.D. - Longitudinal development of formal operations thought. **Genetic Psychology Monographs**, 91, 171-225, 1975.

- RAVEN, R.J. - The development of a test of Piaget's logical operations. **Science Education**, 57, 33-40, 1973.
- ROSS, R.J. - Some empirical parameters of formal thinking. **Journal of Youth and Adolescence**, 2, 167-177, 1973.
- SHAYER, M., & ADEY, P. - 'Towards a science of science teaching'. London: Heinemann Educational Books. 1981.
- STAVER, J.R., & GABEL, D.L. - The development and construct validation of a group-administered test of formal thought. **Journal of Research in Science Teaching**, 16, 535-544, 1979.
- TOBIN, K.G., & CAPIE, W. - The development and validation of a group test of logical thinking. American Educational Research Association Annual Convention, Boston, 1980.
- TSCHOPP, J.K., & KURDEK, L.A. - An assessment of the relationship between traditional and paper-and pencil operations tasks. **Journal of Research in Science Teaching**, 18, 87-92, 1981.
- WEITZ, L.J., BYNUM, T.W., THOMAS, J.A., & STEGER, J.A. - Piaget's system of 16 binary operations: an empirical investigation. **Journal of Genetic psychology**, 1234, 229-234, 1973.

PSICOLOGIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS NO ESTUDO DA PROFISSÃO

Geraldina Porto Witter
PUCCAMP

RESUMO

WITTER, G.P. *Psicologia Escolar: perspectivas no estudo da profissão. Estudos de Psicologia*, 10(2): 106 - 114, 1993

O ciclo de vida profissional precisa ser estudado desde o processo de escolha até o de aposentadoria. As tendências apresentadas nos estudos do psicólogo enquanto profissional em outros países são semelhantes às pesquisas brasileiras. É importante estudar as variáveis relativas à escolha, ao desenvolvimento e à aposentadoria do profissional. A metodologia de pesquisa deve ser cada vez mais sofisticada para fornecer uma perspectiva científica da profissão.

Palavras-chave: *psicologia escolar, profissionalização, estudo de profissão*

O psicólogo escolar pode desempenhar vários papéis, que implicam no exercício de funções variadas (Witter, 1977; Thomas e Grimes, 1988), as quais devem atender às necessidades das instituições em que atua privilegiando os interesses da pessoa que é por ele atendida direta ou indiretamente.

Face às possibilidades de sua atuação e ao potencial de mudança social e educacional dela decorrente é premente um estudo contínuo dele enquanto profissional e de sua carreira como tal.

Como lembram Borgen (1984) e Osipow (1991) o estudo de uma carreira ou do profissional que a segue pode enfocar os vários momentos ou fases de seu desenvolvimento: escolha, formação, desenvolvimento de carreira e aposentadoria (incluindo preparação, efetivação e pós-aposentadoria).

No Brasil, os vários aspectos envolvendo os momentos aqui referidos ainda carecem de pesquisas, estando muitos sem qualquer estudo ainda que exploratório, especialmente no que concerne ao psicólogo escolar. Esta

situação pode decorrer da própria situação deste profissional no Brasil: não dispõe na rede oficial de ensino uma posição legalmente instituída e formalizada em termos de carreira; apenas em algumas redes municipais e em algumas escolas particulares aparece como membro integrante da equipe multidisciplinar legalmente instituída na escola, e, muitas vezes, embora atue como psicólogo sua inserção no quadro acadêmico se faz na categoria de docente ou outra que não psicólogo.

O estudo da profissão de psicólogo, destacando-se aqui a especialização escolar, nos países onde ela está mais desenvolvida, seguiu tendências específicas (Osipow, 1991). No Brasil estas tendências tendem a se reproduzir. Elas envolvem a **temática**, a **metodologia** e o **conhecimento da profissão**. Vale reiterar que todo o ciclo de vida profissional precisa ser estudado e que ele começa no processo de escolha da atividade ou área de atuação e termina com o desligamento da profissão.

No que diz respeito à temática enfocada nas pesquisas sobre a profissão ou carreira a tendência tem sido começar pelas variáveis que influíram na **escolha**, ou seja, o que levou à opção pela área, pela escolha da especialidade, do modelo de trabalho, pelo local (escola, empresa), das alternativas de carreira e de aposentadoria. O foco era a pessoa, no caso o psicólogo escolar.

Neste grupo de investigações busca-se conhecer as variáveis antecedentes, as que levaram a pessoa a querer ser psicólogo (pais, propaganda, meios de comunicação de massa, conhecimento da área), a querer ser psicóloga escolar (professores, conteúdo, estágio, supervisão, filhos, conhecimento da área).

Em um segundo momento, há que se conhecer o perfil dos que ingressam e continuam na profissão e especialização escolhida. O foco de atenção se desloca para a busca das variáveis que se efetivaram, nesta caracterização.

Posteriormente, a temática das pesquisas sobre profissão avança para o conhecimento das variáveis atuantes ao longo da carreira, as mais fortes e as mais fracas no processo de decisão envolvendo pontos relevantes da atuação profissional e da carreira. Interessa a estas pesquisas conhecer como se processa o desenvolvimento da competência do psicólogo escolar na vida acadêmica e na própria atividade escolar.

Nas temáticas referidas encontram-se no Brasil trabalhos consistentes conforme pode-se observar analisando-se, por exemplo os anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar - **Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas** (Witter e col., 1992 a; Witter e col. 1992 b).

À medida que a profissão ou uma área dela evolui em termos de status e de número de pessoas envolvidas, justifica-se o interesse de pesquisado-

res que procuram conhecer as variáveis relevantes para o processo de aposentadoria ou para a busca de novas carreiras ou profissões após retirar-se de uma primeira (Osipow, 1991). Certamente, no Brasil, face à situação de atuação e de inserção do psicólogo escolar no sistema educacional, ainda é praticamente inexistente a pesquisa desta etapa da carreira.

Entretanto, o intento do presente trabalho não é analisar a produção na área ou mesmo realizar um estudo de metaciência. Pretende-se apenas delinear trajetórias a seguir, lacunas a suprir no estudo da psicologia escolar enquanto profissão e do psicólogo escolar enquanto profissional no Brasil.

No que diz respeito à temática, há que se investir nas variáveis antecedentes à escolha da profissão e da área escolar. Possivelmente por se estar em uma situação de interface com a Orientação Vocacional, exercida também por outros profissionais, esta temática não tenha sido explorada suficientemente.

O perfil tem sido investigado mas, como é mutável, trata-se de área que precisa ser mantida como de pesquisa constante ainda que com menor intensidade. Há que se investir mais na pesquisa sobre variáveis que influem na formação e na carreira. A formação tem sido objeto de várias pesquisas (Witter e col., 1992 b) entretanto são predominantemente descritivas e não viabilizam conhecer o efeito das variáveis. Portanto, também merecem ter continuidade. Aliás, todos os temas precisam ser continuamente investigados, a ênfase e o esforço investido em cada um é que deve variar com o tempo em função dos conhecimentos já disponíveis, das mudanças educacionais e sociais.

Parece prioritário, no momento atual, investir na pesquisa das variáveis que influem no desenvolvimento da profissão como tal e do profissional em exercício. As questões envolvendo aposentadoria terão que esperar condições que justifiquem um investimento nelas.

Em relação aos **aspectos metodológicos** as pesquisas sobre profissão evoluíram dos estudos demográficos para aperfeiçoamentos e sofisticações metodológicas que viabilizem unificação, melhor nível de conhecimento e de generalização (Osipow, 1991). Das pesquisas descritivas, dos estudos demográficos, da caracterização de perfis passou-se a pesquisas quase-experimentais e experimentais. O foco deslocou-se para delineamentos que permitam estudar o efeito de variáveis tais como; existência de carreira estruturada, níveis salariais, condições de satisfação da necessidade de realização, qualidade de vida no trabalho, entre outras.

No Brasil, ainda que lentamente, esta tendência também começa a se esboçar, em parte, pela ação dos cursos de pós-graduação, em parte, pela necessidade de desenvolvimento da própria pesquisa sobre a profissão (Witter e col., 1992 b).

A temática e a metodologia tendendo a evoluir permitem um melhor **conhecimento da profissão** em todos os seus aspectos, caminhando-se da caracterização formal e legal, para a descrição, seguindo para a compreensão das variáveis relevantes na tomada de decisão, na formação, na atuação e na competência do profissional. Ampliou-se este conhecimento com a busca de informação sobre como outros profissionais (Schneider, Kerridge e Katz, 1992) e a comunidade percebem o psicólogo escolar (Witter, 1977; Kehle, Jensen, Clark, 1992).

Parece evidente que há uma interligação entre tema, metodologia e conhecimento da profissão, havendo necessidade de um evoluir constante e integrado para se atingir as metas do estudo da psicologia escolar enquanto profissão.

Nas próximas décadas é possível que se tenha um amplo e profundo conhecimento das variáveis aqui apontadas: variáveis relevantes na escolha, no desenvolvimento e na manutenção da carreira profissional, bem como nos planos de aposentadoria. Para isto é necessário usar melhor e aperfeiçoar a tecnologia de pesquisa em uso na busca deste conhecimento de modo a se dispor de informações que permitam uma melhor organização e definição de metas para a força de trabalho aqui considerada, fornecendo-lhe os subsídios necessários para garantir melhor qualidade de vida no trabalho.

Tendo por contexto este referencial algumas considerações e adendos podem ser feitos, a guisa de exemplo, enfocando a atuação e a instrumentação do psicólogo escolar para o exercício de seus múltiplos papéis.

No âmbito da psicologia escolar, a produção e aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação parecem ter acompanhado este evoluir. Certamente, há uma ampla variedade de ações exercidas pelos psicólogos escolares que poderiam ser escolhidas para ilustração. A escolha aqui feita decorre do fato da avaliação estar subjacente na quase totalidade das atividades do psicólogo escolar. Avaliação é uma questão complexa e controvertida, que não está na meta deste discurso resolver. Ela foi apenas tomada como exemplo das tendências no estudo da profissão.

Os psicólogos inicialmente tenderam a usar nas escolas os testes e outros instrumentos de avaliação como diagnóstico ou meio de caracterização da clientela. Das pesquisas e uso descritivo voltou-se a atenção para análises dos resultados destes instrumentos que viabilizassem o planejamento e a ação tanto dos profissionais da escola como da família. Inicialmente a temática era específica e objetivava predominantemente a triagem para o ensino especial. Prontidão e inteligência eram a tônica de avaliação, em alguns casos, personalidade também era enfocada. O espectro de avaliação hoje é muito mais abrangente incluindo criticidade, criatividade, verbalização, socialização, entre outros aspectos. Do uso em pesquisas de levantamento

(caracterização) e correlacionais, instrumentos como testes e outros recursos de avaliação passaram a ser usados também em pesquisas experimentais. Novos caminhos surgiram.

Assim, em que pese as críticas feitas ao uso de testes (Witter, 1977), é evidente que, se forem adequadamente pesquisados e usados com a devida cautela, são ainda instrumentos úteis. Além disso, quando usados como diagnóstico qualitativo, para descrever as competências e fornecer base para o planejamento de programas (em lugar de diagnosticar e rotular) para os alunos, podem ser de grande utilidade. A avaliação a ser feita pelo psicólogo deve ter por alvo as necessidades de desenvolvimento dos alunos, dos professores, de toda a equipe profissional. Deve focar os multidomínios ou aspectos do comportamento evitando restringir-se à inteligência, à personalidade ou a algumas poucas áreas. Além disso, a ênfase é hoje na busca de instrumentos flexíveis, multivariados e mesmo multidisciplinares (Raven, 1984, Schiever, 1991).

A avaliação que era centrada no aluno volta-se para outros personagens da escola ou com ela relacionados. Ela era apenas feita pelos profissionais especializados (psicólogo, professor) e passou a ser feita por todos (direção, pais, alunos). Era um trabalho individual do profissional e passou a ser um trabalho partilhado por muitos.

Por exemplo, professores e outros profissionais da escola avaliam os alunos. Todavia, modernamente espera-se que estas avaliações e outras também sejam partilhadas pelos pais. O psicólogo escolar que inclui os pais como avaliadores de seus filhos fortalece as relações pais-crianças. Deve trabalhar no sentido de que os pais também participem da avaliação dos programas aos quais seus filhos são submetidos, passando a ter uma participação ativa do planejamento à efetivação e à avaliação do programa.

É relevante o fornecimento de serviços variados e não categóricos, com opções diversas de intervenção e decisão por consenso. É relevante contar com o apoio de especialistas devidamente credenciados e com a colaboração das agências sociais disponíveis (Bagnato e Neisworth, 1991). É preciso avaliar esta participação.

No processo de avaliação os instrumentos a serem usados devem ter utilidade para a tomada de decisão no programa de atendimento e de desenvolvimento do potencial da criança. Não devem servir à rotulação. Devem ter sua validade, fidedignidade e precisão conhecidas. Os dados para avaliação devem provir de fontes, instrumentos e situações múltiplas. Os pais devem estar ativamente envolvidos na avaliação de seus filhos. A ênfase deve ser antes funcional (levantamento de habilidades) que categórica (diagnóstica).

Desta forma, a ação do psicólogo escolar vai refletindo mudanças na ciência e as demandas da prática reverterem em mudanças na direção das pesquisas de temas específicos e sobre a própria profissão.

É preciso avaliar a criança como um todo, não apenas um ou outro aspecto isolado (motivação, inteligência, personalidade). A pedra de toque da programação está em um processo de avaliação e intervenção que envolva pais, crianças, profissionais, tendo por base avaliação multidisciplinar. Devem ser claramente especificados os serviços prescritos quanto ao tipo, amplitude e intensidade. A avaliação deve fornecer informações que permitam orientar o planejamento de desenvolvimento da criança na escola e no contexto familiar. Assim sendo, o processo de tomada de decisão do psicólogo escolar no seu trabalho tem necessariamente de levar em consideração estas mudanças. Isto pode implicar em redirecionar suas atividades; buscar atualização ou reciclagem. São variáveis que atuam concomitantemente na própria profissão e que podem mesmo afetar a imagem do profissional ou o seu perfil. É mister pesquisá-las bem como suas interações com as várias fases do ciclo profissional.

A própria decisão quanto a que instrumentos usar pode ser afetada por variáveis distintas ao longo da carreira de psicólogo escolar. Entre elas estão o conhecimento científico disponível, os modismos, os instrumentos disponíveis no mercado, a criatividade e a competência científica do psicólogo.

Hoje, espera-se que, na definição dos instrumentos que serão usados na avaliação, além dos aspectos tradicionais outros princípios sejam observados. Eles são: **abrangência** que inclui medida de várias áreas de desenvolvimento, ambientes e circunstâncias sociais em que ocorre o comportamento; **continuidade** que implica em condições para avaliação discriminativa de faixas etárias, estágios e níveis funcionais; **sensibilidade** que requer a presença de itens para medir habilidades suficientes e seqüenciadas capazes de detectar mudanças de avanços nas habilidades; **adaptabilidade** requerendo que as exigências das tarefas propostas possam ser ajustadas às capacidades sensoriais e de respostas dos sujeitos; **validade de tratamento** a avaliação deve fornecer orientação direta e imediata para o planejamento educacional e o tratamento, se for o caso; **validade social** as avaliações devem ser feitas pela criança (quando possível), pelos pais e pelos profissionais da escola, enfocando objetivos, técnicas e resultados; **adequação técnica**, dependendo do propósito, os instrumentos devem ter validade e precisão estabelecidas, isto é, quando for útil ou necessário usar testes baseados em normas. Vale lembrar que é crescente, em oposição aos testes baseados em normas, usar os baseados em critério, em currículo, em julgamento e ecológicos (Raven, 1991; Bagnato, Neisworth, 1991). Aliás,

desde os anos 60 o uso de testes convencionais baseados em normas sem se restringir às mesmas, sem rotulações, usando-se os dados brutos e análises qualitativas dos resultados vem crescendo (Witter, 1972, Raven, 1991) e se mostrando mais útil e menos ilusório do que as classificações normativas.

Entre as variáveis situacionais e resultantes da própria avaliação das profissões e sua atuação em domínios conexos aparece, hoje, como muito valorizado o trabalho interdisciplinar ou até mesmo transdisciplinar. Isto influi ou, pelo menos, espera-se que influa no curso da ação profissional, inclusive na forma de avaliação e uso dos dados dela decorrentes. Não é fácil este redirecionamento.

O trabalho de atendimento ao educando e ao educador deve ser um trabalho de equipe mas isto representa muitas vezes, por si só, um problema. Os problemas do trabalhar em equipe decorrem da inexperiência nesta modalidade de trabalho; da falta de definição da missão e de estrutura administrativa grupal; da ausência de liderança facilitadora; do uso de jargão e fronteiras profissionais fortes; da influência desigual dos membros; da pseudo participação dos pais; da falta de colaboração; do predomínio da decisão pela cúpula em detrimento do consenso; das perspectivas pré-concebidas sobre a criança e sua família; de dados contraditórios; da falta de dados especialmente sobre o educando e sua família e da persistência da ênfase no diagnóstico (especialmente baseado em QI) em detrimento da análise situacional, da programação e dos potenciais e experiências disponíveis nos sujeitos.

Entre as soluções para os problemas referidos no parágrafo anterior podem ser lembradas: treinamento para trabalhar em equipe; uso de modelos colaborativos e democráticos para a tomada de decisão; estilo de liderança facilitador; intercâmbio horizontal entre os membros da equipe; discussão por problema e não por disciplina ou teoria; tolerância às discrepâncias; busca de consenso; discussões profundas sobre as necessidades de serviço versus as de diagnóstico; ênfase nos dados de progressos de estudo de caso e **principalmente na pesquisa**.

Neste contexto espera-se que o psicólogo conduza avaliações das características comportamentais; identifique estratégias e recursos familiares; planeje e promova intervenções psicológicas e de desenvolvimento; coordene, quando for o caso, esforços interdisciplinares; colabore com família e demais profissionais; administre estudos de casos; pesquise e melhore as características dos instrumentos de avaliação; atue preventivamente e que avalie a eficiência dos programas de intervenção.

Assim, o estudo da Psicologia Escolar como profissão e do psicólogo escolar como profissional reflete, nas suas várias vertentes o próprio evoluir

da Psicologia como ciência, podendo fornecer subsídios para a sua história ou de conteúdos específicos da mesma.

A carência de pesquisas no Brasil, a dificuldade e custo de abranger em uma só pesquisa o país como um todo, ou mesmo os múltiplos aspectos a serem pesquisados em relação a cada fase do ciclo profissional tornam difícil superar as necessidades prementes de pesquisa na área. Isto impõe definir prioridades de pesquisa para cada fase do ciclo, contar com o apoio e o incentivo para a pesquisa pelas Universidades, Agências Financiadoras e Conselhos Profissionais (Regionais e Federais). Nenhuma fase pode ficar em descoberto embora formação e atuação pareçam ser mais prementes. Não se pode desconsiderar a contribuição das pesquisas de levantamento e descritivas, mas é preciso cuidar para não parar aí. Pesquisar os múltiplos aspectos da carreira é dispor de informações científicas relevantes para a ciência, para a formação de profissionais e para um melhor atendimento aos que recorrem aos seus serviços.

SUMMARY

WITTER, G.P. *School Psychology: views in the study of the profession*. **Estudos de Psicologia**, 10(2): 106 - 114, 1993

The professional life span must be studied from the choice process until the retirement process. The tendencies presented in the study of the psychologist as a professional in other countries are similar of the Brazilian researches. It is important to study the variables concerning choice, development and retirement of the professional set. The research methodology must be more and more sophisticated in order to afford a scientific view of the profession.

Key words: school psychology, professionalization, professional study

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNATO, S.J. & NEISWORTH, J. (1991). **Assessment for early intervention** - best practices for professionals. London: The Guilford Press.
- BORGEN, F.H. (1984). Counseling Psychology. **Annual Review of Psychology**, 35: 579-604.
- KEHLE, T.J.; JENSEN, W.R. & CLARCK, E. (1992). Teacher acceptance of psychological interventions: an allegiance to Intuition? **School Psychology International**, 13(4): 307-312.
- OSIPOW, S.H. (1991). Observations about career psychology. **Journal of vocational behavior**, 39(2): 291-296.
- RAVEN, J. (1984). **Competence in modern society**. Its identification, development and release. London: HK Lewis & Co., Ltd.
- RAVEN, J. (1991). **The tragic illusion: educational testing** Oxford: Oxford Psychologists Press.
- SCHIEVER, S.W. (1991). **A comprehensive approach to teaching thinking**. Boston: Allyn and Bacon.
- SCHINEIDER, B.H.; KERRIDGE, A. & KATZ, J. (1992). Teacher acceptance of psychological interventions of varying theoretical orientation. **School Psychology International**, 13(4): 291-306.
- THOMAS, A. & GRIMES, J. (1988). **Best practices in school psychology**. Washington, DC: The National Association of School Psychologists.
- WITTER, G.P. (1977). **Psicologia Escolar: ensino e pesquisa**. Tese de Livre Docência, IPUSP, São Paulo.
- WITTER, G.P.; PFROMM NETTO, S.; WECHSLER, S. & GUZZO, R.S.L. (1992 a). **Psicólogo Escolar: identidade e perspectivas**. Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. ABRAPEE/PUCCAMP. Campinas: Átomo.
- WITTER, G.P.; WITTER, C.; YUKIMTSU, M.T.C.P. & GONÇALVES, C.L.C. (1992 b). Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no Brasil: perspectiva através de textos (1980/1992). In CFP, **Psicólogo Brasileiro Construção de Novos Espaços**. Campinas: Átomo.

RESENHA

Supervisão Efetiva: Um Modelo Baseado na Atividade Dirigida*

Luiz Fernando de Lara Campos**

Univ. São Francisco

O trabalho aqui enfocado tem como principal objetivo o desenvolvimento de um modelo de supervisão e estágio supervisionado baseados nas tarefas e atividades dirigidas, pré-programas pelo supervisor.

O primeiro capítulo aborda os diversos conceitos e definições de "supervisão", quer enquanto proposta clínica, quer enquanto proposta educacional, adotando a posição de que a supervisão pode ser definida como um campo de estudos científicos, podendo ser caracterizada em termos da definição, descrição e variáveis críticas. Tal fato torna-se importante uma vez que ao identificar as variáveis relativas à mudança previsível no comportamento do terapeuta verificaremos quão relacionais estas são às mudanças no comportamento do cliente.

A supervisão, portanto, é relacionada às possíveis habilidades do terapeuta e ao papel exercido pelo supervisor.

No momento seguinte, um modelo de trabalho dirigido é proposto, tendo como base os princípios do comportamento e aprendizagem. O modelo se propõe a atuar a partir da premissa que a idéia que a supervisão é uma simples extensão da teoria clínica e a maior limitação que a formação do terapeuta enfrenta.

As relações críticas entre o processo terapêutico, a teoria e a supervisão também são enfocados na parte inicial, seguindo a exposição completa do **Modelo de Trabalho Dirigido** em termos de seus três níveis e seus sub-níveis: cliente (N1, com a apresentação de um modelo de procedimentos gerais e tarefas a serem realizadas pelo cliente), terapeuta (N2, com a indicação das tarefas e preparação do terapeuta) e supervisor (N3, com as tarefas necessárias para uma performance adequada por parte do supervisor) e, finaliza tratando da preparação do supervisor para a tarefa de supervisionar nesta proposta em termos de sua preparação técnica, conceitualização sobre os três níveis de domínio deste modelo, conhecimento sobre as pesquisas em supervisão, aspectos éticos e legais e o desenvolvimento de um modelo pessoal integrado de supervisão.

* Mead, E.M. (1990) - EFFECTIVE SUPERVISION: A TASK-ORIENTED MODEL FOR THE MENTAL HEALTH PROFESSION. Brunner/Mazel ins., NY, 178 pgs.

** Bolsista CAPES

Os capítulos seguintes tratam de clarificar as etapas do Modelo de Trabalho Dirigido, como o terceiro capítulo que define as formas de estabelecer os fundamentos básicos necessários ao terapeuta para se preparar para a prática clínica, a partir da avaliação em conjunto por parte de supervisor e supervisionando nas áreas de performance em técnicas específicas para o tratamento a ser executado, modelo teórico a ser utilizado no início do processo de supervisão e a interação cliente-terapeuta. As estratégias para a introdução do terapeuta no processo de supervisão são apresentadas, assim como critérios para a avaliação de sua preparação para a prática clínica, sua performance, suas habilidades conceituais, além de discutir a preparação para algumas situações específicas, visando sobretudo garantir o processo de educação continuada e auto-educação por parte do terapeuta.

A determinação das metas de supervisão, seus aspectos e etapas práticas são tratados no capítulo quarto. Outro ponto focado é a necessidade de se estabelecer de forma precedente a estratégia de avaliação a ser utilizada pelo supervisor. No final, são discutidas as possíveis diferenças entre os objetivos do supervisor/supervisão e os do terapeuta, assim como as implicações destas divergências e as formas possíveis de solução.

No quinto capítulo, o desenvolvimento do plano de supervisão é estudado em termos das oito etapas necessárias ao processo: (1) preparação do supervisor, (2) condições e expectativas, (3) preparação do terapeuta, (4) metas da supervisão, (5) observação por parte do supervisor do tratamento executado, (6) determinação do raciocínio clínico do terapeuta, (7) avaliação do progresso do terapeuta e (8) procedimentos para possíveis intervenções do supervisor. Todas as etapas são suficientemente desenvolvidas de modo que a sua compreensão e aplicação torna-se fácil.

A observação do comportamento do terapeuta é o próximo tópico. As principais tarefas do supervisor são selecionadas em termos do seu papel enquanto observado. A sala de atendimento/consulta pode ser considerado como um espaço experimental, não normatizado para o supervisor, assim como a pessoa em treinamento também pode ser considerada como um estímulo não padronizado para o supervisor. O supervisor deve entrevistar os estagiários verificando o raciocínio clínico dos mesmos, objetivando o tratamento executado, seu impacto sobre o cliente e sobre as tarefas do cliente e do terapeuta. O capítulo é finalizado com uma série de normas para o uso de anotações de caso como forma de observação do desempenho de estagiário. São estratégias úteis à atuação, à avaliação e à pesquisa na área.

O sétimo capítulo trata da questão da avaliação e intervenção nos comportamentos do terapeuta, tendo como ponto inicial a avaliação do progresso do terapeuta, a partir da comparação com os critérios anteriormente estabelecidos. A observação e a conseqüente intervenção nos com-

portamentos do terapeuta também devem ser realizadas para que o êxito do processo terapêutico seja garantido, salvaguardando, assim, os direitos legais do cliente. As formas de intervenção são variadas desde o simples "não fazer nada" até o reforçamento e a punição dos comportamentos do estagiário. As intervenções podem ser realizadas no curso ou fora da sessão, visando sempre a manutenção do bem-estar do cliente. O supervisor deve basear sua decisão na observação dos dados do atendimento, classificando os erros do supervisionando em três categorias: (1) comportamentos inadequados do terapeuta que requerem intervenção imediata (fumar em atendimento com crianças), (2) comportamentos inadequados do terapeuta que possuem uma baixa probabilidade de riscos para o cliente (troca de nomes de pessoas importantes para o cliente) e (3) comportamentos tecnicamente incorretos, mas que não possuem alta probabilidade de seqüelas para o terapeuta (instrução de relaxamento errada).

Segue-se a parte referente à determinação explícita do progresso do terapeuta. A avaliação formal do terapeuta pode levar, inclusive, o supervisor a aconselhar o supervisionando a deixar a profissão quando este não atinge uma das metas propostas, principalmente em casos onde não seja possível a correção das dificuldades apresentadas. As obrigações do supervisor e as situações nas quais ele deve agir são esclarecidas, assim como os pontos que devem ser garantidos ao término da supervisão. Entre eles, vale destacar um sumário do progresso do terapeuta durante a supervisão, o estabelecimento de estratégias para a generalização futura das aprendizagens realizadas durante o período de supervisão e eliminar pontos de dependência na separação do supervisionando.

O livro finaliza com uma discussão sobre os aspectos profissionais, éticos e legais da supervisão, evidenciando a necessidade de um desenvolvimento ético e profissional para o supervisionado e para o supervisor. O conhecimento, o respeito e o uso do código de ética também são considerados, assim como a questão ética envolvida no uso do poder por parte do supervisor para objetivos não-profissionais, como na coerção e manutenção de relacionamento sexuais.

A linguagem utilizada é de fácil compreensão, assim como as informações trazidas estão organizadas de maneira lógica e de fácil acesso ao leitor.

A leitura deste livro é agradável e atraente, graças a objetividade e pertinência com as quais os assuntos são tratados e desenvolvidos no seu decorrer. O livro é recomendado, sem qualquer sombra de dúvida, para todos os profissionais ligados direta ou indiretamente à formação e supervisão de estágios práticos de profissionais da área de saúde mental, tanto no nível de graduação como no de pós-graduação.

A PERSONALIDADE FÓBICA: Uma Aproximação Psicanalítica*

Alice Alexandra Soeiro Nunes Christoff
PUC-SP

Este livro traz uma nova forma de entender as fobias. Através de uma pesquisa ampla de casos clínicos, e de vários anos de experiência o autor nos conduz ao enfoque por ele defendido.

Em "Um lugar para a personalidade fóbica" acompanhamos um passeio panorâmico pelos pensamentos a respeito das fobias, desde Freud e a teoria clássica, delineando, ora num ponto, ora noutro, abordagens desde as mais antigas até as mais atuais, reservando para nós a percepção da evolução de pensamentos que acompanham suas práticas e se justificam a partir delas. Assim, cada autor e seu modelo de abordagem, mesmo fora da psicanálise, vai revelando um aspecto do real, do fóbico ou das manifestações fóbicas, trazendo as marcas e os limites dos seus instrumentos de ação. Nem por isso duvidamos de estar lendo sobre a mesma coisa, nem que estamos diante do inapreensível, mas que na diversidade, na complexidade que vai além da psiquiatria, da genética, ou da psicanálise existe o ser humano.

Em "Personalidade fóbica: Convergência de tendências" há a tentativa de agrupar a maior amplitude de contribuições sobre o tema definindo a personalidade fóbica como uma organização caracteriológica e um estilo de comunicação que englobaria e explicaria a diversidade de manifestações observadas, assim como seus agravamentos.

Depois da identificação dos fatores básicos, fatores adicionais e de agravamento, inicia-se a caracterização da personalidade fóbica. Para tanto é tomada a base psicanalítica, mais especificamente a abordagem bioniana de continente primário e *reverie*. Deste ponto de vista, da formação do continente primário, é definido o ponto zero do desenvolvimento do *self*, a ocorrência de rupturas, a fragilização e as peculiaridades de um centro de sustentação interna inconsistente, base desestabilizadora da identidade pessoal.

*TRINCA, WALTER. A PERSONALIDADE FÓBICA: Uma Aproximação Psicanalítica. Ed. Papyrus, 1992. 151 págs.

Vale notar que tanto na identificação como na caracterização da personalidade fóbica, as teorias de Bion, Klein, Winnicott e outros vão sendo usadas numa conjugação precisa, na descrição da observação dos casos e organização dos achados, ora definindo aspectos, ora apresentando exemplos da clínica numa elaboração densa, mas ao mesmo tempo clara. É a prática que aparece com toda sua força, prática de anos de experiência, de amadurecimento teórico, prática pensada e colocada para nós generosamente.

A fragilidade no **self** é o ponto central de onde todas as intercorrências se originam ou desembocam. Ao invés de pensar um objeto fóbico externo, projetado ameaçador, ou a perseguição mórbida da própria destrutividade, é pensado o caos interno e a mente se defrontando com sua fragilidade primitiva de que receia-se aproximar, revivendo angústias de um bebê cuja mãe não foi capaz de contê-las. É, portanto, da visão intra-**self** que está se falando. Dependendo da maior ou menor preservação e integração do indivíduo, vamos encontrar maiores ou menores limitações sociais, profissionais, ou da vida de relações, mas a base é a impossibilidade de estar consigo próprio. Partes enormes do **self** são esvasiadas e perdidas, por conta da tentativa de evitar contato psíquico, é da perda da mente, da possibilidade de pensar que está se falando. Vemos dessa forma, a expressão de angústias psicóticas relacionadas a aspectos do mundo externo que evocam, ecoam esse caos, o esvaziamento interno, o terror sem nome, intolerável e sem saída.

A chamada angústia de dissipação do **self** encerraria o mais peculiar e característico da personalidade fóbica, que é o assistir do sujeito o seu próprio esvair-se. No fóbico, o grito provém de uma obscuridade ainda maior, o perigo não é de modo algum a ameaça de um perseguidor localizado externa ou internamente, o perigo é uma dissipação do ser - o ser que está inerte diante de um poder avassalador, contra o qual nada pode - o sujeito vislumbra tão somente a morte, uma morte mental, que é ruptura do contacto psíquico. "O próprio objeto fóbico é uma representação no real das rupturas preexistentes no **self**, uma representação simbólica da dissipação do **self**."

A partir daí temos um retorno, na síntese, aos conceitos de relação primária, continente interno, indiferenciação do interno e do externo, a explicitação de que a personalidade é entendida como representada pelo relacionamento continente-contido num aprofundar evolutivo e estreito entre esses conceitos e a personalidade fóbica, tornando mais claro e amplo o entendimento do desenvolver da dinâmica do funcionamento interno como da possível ação de ajuda. Por onde a partir desse enfoque, estabelecer uma ação eficiente de ajuda? A resposta vai sendo colocada à medida que vão se fechando as chaves de cada tema: "Relação primária", "Experiência de

existir", "Matriz de confiança básica", "Centro de sustentação interna", "Eu estou comigo", e termina com a idéia da necessidade da pessoa ter que passar por uma experiência de "existência inteira".

Para melhor explicar isso, inicia-se, como grande tema, "A função da análise" e, passo a passo, nesse universo de entendimento bioniano, é colocado que, na exposição ao sofrimento do outro, é a possibilidade do analista estar consigo próprio o que permite estar com o outro e, assim, agüentar acolher e não sucumbir, poder ver e mostrar, traduzir, ou seja, estar junto. Essa função da análise, sensível, é depurada e revelada, magistralmente, em palavras simples, situação nem simples nem menos intensa, mostrando, novamente, a traqüilidade do poder se dar de uma experiência ampla e profundamente vivida.

Para finalizar podemos dizer que o livro é extremamente útil, tanto no que se refere à abrangência do levantamento bibliográfico, que dá uma boa noção do que se pensou e do que se pensa sobre fobias, nas suas versões mais atuais, como Bick, Meltzer e mesmo Bion, que são discutidas no texto, como os casos clínicos, número considerável, tendo em vista a pesquisa clínica, que explicam e ancoram as conclusões e posições defendidas, e, ainda, em sua proposta de personalidade fóbica como um desenvolvimento coerente e organizado que vem responder e aplacar questões e dubiedades há muito deixadas em suspenso, como as formas de ação e atuação justificadas a partir da proposta.

Alem de tudo isso, o livro ainda alcança vãos mais altos, deslocados do indivíduo, do intra-self e do particular das teorias, para a utilização dessas mesmas teorias e práticas tão somente enquanto elas se mostrarem eficientes, sem apego a uma escolha, mas como instrumentos, que devem ser abandonados em vista de outros melhores. Ou seja, não é perdido o ponto de vista do fenômeno da mente, do humano como um real que sempre se dará a conhecer na evolução dos tempos. Pensar a mente e pensar a nossa época são aspectos tão distantes e tão íntimos, abismo que se dissolve quando se reencontra a experiência de vida como um todo. É dessa dimensão que parece tratar o livro "A PERSONALIDADE FÓBICA; UMA APROXIMAÇÃO PSICANALÍTICA", deixada para nós à maneira de contribuição.

COMUNICAÇÕES

A Identidade do Psicólogo Escolar/Educacional: As Diferentes Faces da (re)construção*

Zilda A.P. Del Prette**
UFU

DEL PRETTE, Z. *A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re) construção*. *Estudos de Psicologia*, 10 (2): 125-138, 1993

RESUMO

O artigo aborda a questão da construção e reconstrução da identidade do psicólogo no contexto educacional brasileiro, a partir da análise da relação entre algumas categorias pertinentes como: a contribuição da Psicologia à Educação, as demandas reais e aparentes dessa área, a definição de funções para o psicólogo escolar/educacional, a sua formação e auto-imagem e a representação social sobre essa "especialização". Discute-se questões inerentes à produção de conhecimento e à necessidade de sistematizar os já disponíveis bem como a necessidade de promover o compromisso do psicólogo, enquanto cidadão, intelectual e profissional, com os problemas educacionais.

Palavras-chave: *Psicologia Educacional; Psicologia Escolar; identidade do psicólogo, funções do psicólogo escolar.*

A questão da identidade do psicólogo que atua na interface entre Psicologia e Educação tem se tornado recorrente na literatura e pode ser considerada especialmente pertinente em países onde, apesar das evidentes necessidades educacionais, a formalização profissional do psicólogo na área é ainda incipiente.

A construção ou reconstrução de uma identidade social positiva do psicólogo da área educacional esbarra, de imediato, em sua auto-denominação: psicólogo escolar, psicólogo educacional ou psicólogo escolar/educacional? Trata-se de duas subáreas de uma mais ampla? Em que elas se diferenciam? Qual a importância e as implicações dessa diferenciação?

* Uma versão inicial deste trabalho apresentada na mesa redonda "Psicólogo escolar/educacional: o difícil encontro de suas funções", promovida pelo núcleo regional da ABRAPEE, em Uberlândia, em 12 de dezembro de 1992. A autora agradece a leitura do texto original feita pelos professores Dr. Almir Del Prette e Dra. Eulália Maimôni, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

**Professora Titular do Departamento de Psicologia Social e Educacional da Universidade Federal de Uberlândia

Essa questão pode parecer irrelevante e óbvia em países onde a profissionalização e a inserção formal do psicólogo na escola já estão bem estabelecidas mas, certamente não pode ser menosprezada em países que estão buscando tal condição e que, para justificá-la, precisam repensar a própria história de articulação entre Psicologia e Educação e redefinir sua identidade de acordo com as demandas que lhe conferem legitimidade.

Com base em algumas considerações sobre a história das relações entre Psicologia e Educação, apresentadas a seguir; defende-se que a identidade do psicólogo, pelo menos no contexto educacional brasileiro, deveria estar vinculada à sua auto-denominação enquanto psicólogo escolar/educacional, ou simplesmente psicólogo educacional (mais do que à diferenciação entre educacional e escolar) e que esta posição tem implicações importantes para uma formação acadêmica e uma atuação comprometidas com as demandas reais da área e, em consequência, com a reconstrução de sua auto-imagem e de sua representação social como profissional da Educação.

Psicologia Escolar versus Educacional

As relações entre Psicologia e Educação têm sido abordadas geralmente em um sentido unidirecional de contribuições da primeira à segunda, requeridas e/ou propostas antes mesmo do surgimento da Psicologia como ciência.

Nas origens filosóficas da Psicologia, na abordagem dicotômica, há questões como a relação entre mente e corpo, livre-arbítrio e determinismo, empirismo e nativismo, idealismo e racionalismo, etc, posteriormente herdadas pela Psicologia, já continha implicações diretas para a forma de se conceber os processos de ensino e de aprendizagem, além de prescrições implícitas ou explícitas para a Educação. Desse período pode-se destacar as contribuições de Comenius, de Rousseau, de Bacon, Hobbes e Locke, de Kant e Leibniz, entre outros¹. Conforme Herbart (apud Coll, 1987), à Filosofia cabia a definição dos objetivos da Pedagogia, enquanto que a Psicologia deveria fornecer os meios para alcançá-los. A história da Psicologia na Educação se sobrepõe, assim, em grande parte, à própria história da Psicologia, refletindo influências e tendências nesta identificáveis.

A preocupação com a aplicação do conhecimento psicológico à Educação persiste na Psicologia Científica, principalmente na apresentação e defesa das correntes psicológicas e teorias da aprendizagem. No funcionalismo de Dewey, nas teorias associacionistas e behavioristas de aprendizagem de Watson, Thorndike, Hull, Skinner, nas teorias cognitivistas de Tolman e de neobehavioristas como Bandura, na Psicologia da Gestalt e nas teorias humanísticas de Maslow e Rogers, encontram-se as bases da maioria

das teorias de ensino, dentre as quais pode-se destacar as de Gagné, Ausubel e Bruner. Além das teorias de aprendizagem, a constituição da Psicologia Educacional inclui ainda os estudos sobre psicologia da criança (especialmente com as contribuições de Gesell e Baldwin, nos Estados Unidos e de Binet, Piaget e Claparède, na Europa) e sobre as diferenças individuais. Conforme Coll (1987), as possibilidades e expectativas geradas por esses conhecimentos levaram a Psicologia, na década de 40, a ser considerada como "a rainha das Ciências da Educação".

No Brasil, a história das relações entre Psicologia e Educação é também anterior ao estabelecimento da Psicologia como ciência independente. Os primeiros trabalhos de Psicologia, já incluindo temas educacionais, surgem no século XVIII, período denominado por Pessotti (1988) de pré-institucional, e foram fortemente influenciados pelos modelos europeus dominantes e pelos interesses civilizatórios e colonistas. Com a criação das Faculdades de Medicina no Rio e na Bahia tem início o período institucional (1833 até 1934), com muitas teses abordando temas na interface da Psicologia com a Educação. No final do século XIX e início do século XX, a Psicologia brasileira floresceu associada à Pedagogia e aos Cursos Normais, com a criação de laboratórios onde foram produzidos trabalhos de repercussão nacional e internacional².

O surgimento do termo Psicologia Escolar, associado à profissionalização da Psicologia na Educação, conforme Bardon e Bennett (1975) está relacionado ao trabalho de Gesell, em 1915, quando recebeu o título de psicólogo escolar juntamente com a missão de realizar exames mentais de crianças com aprendizagem lenta, de escolas urbanas e rurais, e de planejar a assistência a essas crianças nas escolas públicas. Antes disso, no entanto, em 1896, já havia surgido, nos Estados Unidos, a primeira clínica de orientação infantil para problemas de aprendizagem, com Witmer, que é também tomada como referência para a origem da Psicologia Escolar (Oakland, 1989).

A preparação e o emprego de psicólogos escolares nos Estados Unidos e em outros países como Inglaterra, Dinamarca, Alemanha Ocidental e França foram impulsionados basicamente nos anos 50 e 60 (Bardon e Bennett, 1975), com as demandas iniciais da Psicologia Escolar consistindo da organização de classes, avaliação da prontidão dos alunos para matérias específicas e diagnósticos de crianças com problemas de aprendizagem para encaminhamento a classes e escolas especiais (Masini, 1981). Esses objetivos foram ampliados, na década de 60, por influência dos movimentos de saúde mental, de base psicanalítica, de modo a incluir a abordagem a problemas de ajustamento e a questões emocionais ligadas à aprendizagem.

O interesse na aplicação da Psicologia à Educação foi marcado por influências tanto internas como externas à Psicologia. Como exemplo das primeiras pode-se citar o retraimento nas expectativas de contribuição da Psicologia à Educação, no final da década de 50 (Coll, 1987), dado pela dificuldade de integrar conhecimentos psicológicos, muitas vezes oriundos de perspectivas teóricas diferentes ou divergentes, na resolução de problemas educacionais, e o acúmulo de resultados inconsistentes e contraditórios das pesquisas em curso. Como exemplo de influências externas pode-se citar o aparecimento, em meados dos anos 50, de outras disciplinas educacionais (a Sociologia da Educação, a Educação Comparada, a Economia da Educação, o Planejamento Educacional) que, oferecendo novos elementos para a compreensão do processo educacional, levaram a um questionamento quanto ao papel até então atribuído à Psicologia (Coll, 1987). O refluxo das expectativas, na década de 50, foi em parte amenizado por outros fatores, externos à Psicologia, como súbito e amplo interesse na pesquisa educacional, no período imediatamente seguinte, motivado por mudanças político-econômicas no cenário internacional que levaram alguns países, especialmente os Estados Unidos, a um maior investimento em Educação, estendendo o otimismo reinante ainda pela década de 60 e início da década de 70, quando se configura um período mais consistente de revisão das expectativas e de análise sobre a natureza e as possibilidades de articulação efetiva entre Psicologia e Educação³.

O que se verifica, portanto, é que a Psicologia Escolar surgiu no bojo da Psicologia Educacional, com um caráter de profissionalização para atendimento a demandas que refletiam uma política educacional articulada a interesses sociais e econômicos. Conquanto o termo Psicologia Escolar tenha, historicamente, se diferenciado do termo Psicologia Educacional, a maioria dos manuais de Psicologia e outras publicações importantes que relacionam Psicologia e Educação (Novaes, 1970; Anastasi, 1972; Bardon e Bennett, 1975; Masini, 1971; Khouri, 1974; Patto, 1985) ou não se ocupam da diferenciação, utilizando indiscriminadamente os dois termos, ou adotam, implícita ou explicitamente, o termo Psicologia Escolar em referência à psicologia aplicada, especificamente à atuação profissional do psicólogo nas escolas, denominado de Psicologia Educacional à área de pesquisa e estudos teóricos de cunho mais acadêmico. Essa noção aparece também nas divisões da Associação Americana de Psicologia (APA), que coloca em campos diferentes a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar.

Conforme a análise anterior, a utilização indiscriminada dos dois termos faz supor uma sobreposição que não corresponde aos dados disponíveis sobre a história das relações entre Psicologia e Educação. A Psicologia Educacional é mais antiga e a área a que ela se refere envolveu não apenas

a investigação, mas também a aplicação do conhecimento psicológico aos processos de Educação e de ensino.

Pode-se argumentar, também, que a diferenciação entre os termos, com base na dicotomia entre ciência e profissão, aparece como um desdobramento da superada polarização entre produção e aplicação do conhecimento, ou entre pesquisa básica e aplicada ou tecnológica. Essa separação tem sido combatida em prol de uma maior integração entre esses polos no desenvolvimento de qualquer área científico-profissional, o que inclui a produção de conhecimentos sobre a própria atuação profissional.

Nesse sentido, embora a Psicologia Escolar tenha se definido, inicialmente, como área de atuação mais do que de investigação, o que se observa mais recentemente é o reconhecimento da necessidade de pesquisa sobre problemas da instituição escolar, bem como a valorização das tentativas de transformar a atuação profissional em relatos sistematizados ou estudos controlados de intervenções, com a explicitação de suas bases conceituais e com a análise cuidadosa dos resultados e de suas implicações teóricas e "práticas". Em suma, a preocupação tanto com a aplicação como com a produção do conhecimento descaracteriza a Psicologia Escolar como área diferenciada da Psicologia Educacional, podendo-se acrescentar que a diferenciação, nesse caso, representaria um elemento de desvantagens mais do que de definição positiva de identidade.

Historicamente, o surgimento do termo e as tentativas de estabelecer a identidade do psicólogo escolar parecem refletir uma preocupação com o mercado de trabalho, no sentido de garantir sua inserção formal na instituição educacional e de delimitar seu "espaço de atuação" em relação a outros profissionais de Educação. O que se pretende chamar à atenção, inicialmente, é que essa denominação ou pelo menos, a configuração profissional historicamente associada a essa denominação pode não estar contribuindo para orientar os esforços nesse sentido e que a conquista desse espaço poderia ser facilitada se orientada, de um lado, pelas características e demandas educacionais, histórica e geograficamente situadas, em uma perspectiva de Psicologia na Educação (Bock, 1992; Leite, 1992; Taverna, 1992), e, de outro, pela efetiva exploração dos instrumentos conceituais e metodológicos da Psicologia em seu atual estágio enquanto ciência.

Função e identidade

Embora o desenvolvimento da Psicologia no Brasil tenha ocorrido em articulação com cursos de preparação para professores e se orientado também para temas educacionais, a contribuição efetiva da Psicologia à Educação brasileira tem sido questionada, com alguns autores atribuindo-lhe um descompromisso histórico com a produção de conhecimentos psicoló-

gicos pertinentes aos desafios educacionais (Marques, 1989; Urt, 1989; Maluf, 1992) e outros questionando a eficiência ou a função ideológica e acrítica das tentativas de aplicação de tais conhecimentos (Goldberg, 1975, 1978, Libâneo, 1984; Patto, 1985).

No contexto atual, os problemas e desafios educacionais, para os quais deveria ser encaminhada a definição das funções do psicólogo comprometido com a área, são bastante conhecidos. O analfabetismo, a repetência, a evasão, a baixa qualidade do processo e dos produtos educacionais, a seletividade ao longo dos níveis de escolarização figuram entre os mais evidentes e se relacionam tanto a fatores extra como intra-escolares. Dentre os primeiros, cabe destacar o papel secundário que a Educação tem ocupado no modelo sócio-político brasileiro, refletindo-se em baixo investimento de recursos no sistema público de ensino, na precária situação material das escolas, na insuficiente formação dos professores, nos baixos salários e nas difíceis condições em que trabalham. Esses fatores se articulam organicamente aos intra-escolares, tais como a divisão de trabalho na escola, com uma crescente preocupação burocrática e negligência com o estabelecimento e concretização de um projeto pedagógico conseqüente, a perda de autonomia do professor, a predominância de métodos de ensino inadequados e/ou ineficientes, o desenvolvimento de uma subcultura de valores e crenças que facilita a proliferação de práticas ritualísticas e dificulta a inovação metodológica e o investimento na aprendizagem do aluno, etc.

É diante desse quadro de referência que se coloca, ao psicólogo brasileiro, a questão da definição de funções e atribuições que configurem uma contribuição efetiva na área e que possam reverter-se em uma identidade social positiva tanto a nível da auto-imagem como da representação social da categoria.

Muitos estudos têm se voltado especificamente para essa questão, buscando identificar as concepções dos próprios psicólogos e de outros profissionais de Educação quanto a tais funções (Goldberg, 1975; Guzzo e Witter, 1987), analisar os modelos de atuação predominantes (Almeida, 1982; Sant'Ana, 1984; Carvalho, 1988; Wechsler, 1989; Batos, 1990; Witter e col., 1992), apontar alternativas específicas para essa atuação (Novaes, 1970; Marques, 1980; Masini, 1981; Khouri, 1984; Ribeiro e Guzzo, 1987; Wechsler, 1987) ou defender diretrizes gerais que deveriam orientar essa atuação (Andaló, 1984; Reger, 1985; Leite, 1985; 1992; Del Prette, 1986; Khouri, 1988; Gil e Del Prette, 1990).

A maioria desses trabalhos aponta para um descompasso entre as prescrições tidas como necessárias e desejáveis e as funções efetivamente desempenhadas pelos psicólogos nas escolas. De um modo geral, todos são unânimes em criticar o modelo clínico⁴, ainda predominante na atuação

do psicólogo escolar, e em defender um modelo educacional/institucional, de caráter preventivo que privilegie o atendimento indireto ao aluno, através de serviços de assessoria ou consultoria escolar.

Bardon (1982), analisando dados dos últimos 50 anos, caracteriza três níveis de atuação do psicólogo escolar: o nível psicométrico, onde a função predominante é a classificação das crianças com vistas à educação especial, arranjo de classes e, eventualmente, recomendações quanto ao manejo das mesmas; o nível de clínica psicoeducacional, com ênfase no atendimento a crianças, através de avaliação e intervenção e de aconselhamento à família e à escola; e o nível organizacional, com ações voltadas para a política educacional da escola e para os procedimentos pedagógicos, através da supervisão, treinamento e consultoria à administração, staff e professores e através de avaliação dos programas e serviços escolares. Considerando-se esses níveis de atuação, observa-se, na maioria dos trabalhos anteriormente citados, uma preocupação em valorizar a atuação do psicólogo no nível organizacional, com sua inserção em equipes multi e interdisciplinares comprometidas em definir e concretizar um projeto pedagógico para a escola⁵.

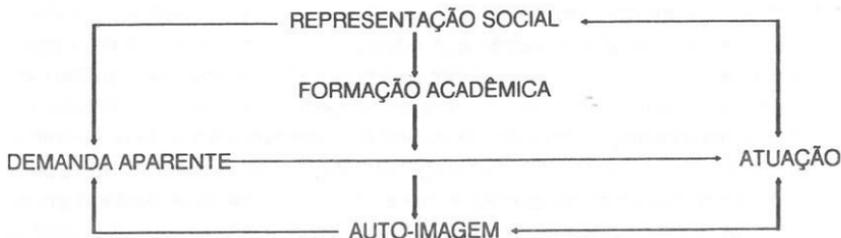
A convivência com outros profissionais de Educação e a exigência de interdisciplinaridade, longe de diluir a identidade do psicólogo, coloca-o diante da necessidade de definir a especificidade de sua atuação no conjunto de perspectivas diferentes e complementares das Ciências da Educação e de enfrentar, junto com esses profissionais, o desafio de estabelecer as articulações efetivas para a solução dos problemas educacionais.

Identidade, formação e atuação

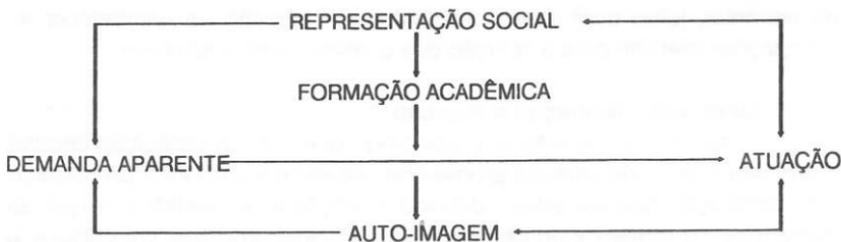
O que faz ou pode fazer o psicólogo que toma a instituição escolar como seu campo de atuação profissional representa, portanto, um espaço em construção que vai sendo definido e ampliado à medida em que as demandas se tornam identificáveis e que os instrumentos conceituais e metodológicos da Psicologia vão sendo testados, avaliados e reformulados na análise e solução dessas demandas.

A situação brasileira, com a formação generalista do psicólogo, com a falta de padrões mais exigentes de regulamentação da atuação do psicólogo na escola⁶ e com a constatada predominância do modelo clínico, anteriormente referido, tem levado a uma atuação voltada para o atendimento apenas parcial das necessidades reais da escola, ou seja, para a demanda aparente, como por exemplo, os problemas de ajustamento e adaptação do aluno à escola. Assim, a relação demanda aparente - atuação tem sido fortemente influenciada por uma formação acadêmica que tem refletido a representação social do psicólogo como clínico, legitimando modelos de

atuação já consagrados e reforçando uma auto-imagem que contribui para perpetuar a relação demanda aparente - atuação. A articulação entre essas categorias de análise pode ser representada conforme o esquema a seguir:



A busca de uma identidade social positiva para o psicólogo escolar/educacional, na perspectiva que está sendo defendida neste trabalho, supõe a ruptura - através da formação acadêmica - do círculo vicioso apresentado, partindo de uma concepção mais ampla da demanda que, ao focalizar as necessidades latentes da educação escolar, deve aproximá-la da demanda real, viabilizando a conquista de novos espaços para uma atuação mais significativa. Essa situação é representada no esquema que se segue:



Nesse modelo alternativo, a formação acadêmica (e também a formação em serviço) do psicólogo escolar/educacional é vista como fator, mais do que como produto, da representação social existente sobre o psicólogo. Essa formação é orientada principalmente por um compromisso com a identificação e a intervenção sobre a demanda real⁷, o que deve, a médio prazo, contribuir para alterar a auto-imagem e a representação social do psicólogo quanto às possibilidades de sua contribuição à Educação. O reconhecimento social dessa atuação é importante para justificar e legitimar a formalização profissional.

A construção da identidade do psicólogo escolar/educacional, com base na relação demanda real - atuação, implica em direcionamentos na pesquisa e na formação dos profissionais da área. Em termos de pesquisa, supõe um maior investimento na sistematização e aplicação do conhecimento disponível para uma atuação efetiva sobre as demandas reais da escola, a produção de conhecimento sobre intervenções conduzidas no contexto escolar e a análise de dificuldades e desafios associados a tais intervenções, especialmente as de caráter interdisciplinar e institucional, de modo a definir modelos alternativos de atuação bem como habilidades e conhecimentos neles requeridos.

Em relação à formação, dadas as condições em que se encontram os psicólogos que já estão atuando nas escolas, pode-se defender hoje um maior investimento na formação em serviço, seja através de programas de pós-graduação, seja através de projetos supervisionados por profissionais de terceiro grau com ênfase na produção e articulação entre produção e aplicação de conhecimento.

Em termos da formação acadêmica, trata-se de promover tanto a competência (enquanto habilidades e conhecimentos indispensáveis) como o compromisso (Del Prette e Del Prette, 1990) do psicólogo com questões educacionais. Esse compromisso, associado a uma visão crítica sobre a própria área de conhecimento e de atuação, assenta-se, no caso do psicólogo escolar/educacional, sobre três dimensões superpostas de sua identidade: a de cidadão, a de intelectual e a de profissional de uma área específica.

Enquanto cidadão, cabe-lhe posicionar-se quanto às mudanças sociais necessárias e a função social da Educação e da Escola na concretização dessas mudanças e quanto ao próprio engajamento na luta por melhores condições educacionais.

Enquanto intelectual, no sentido atribuído por Gramsci (1982) e Giroux (1987), optar por uma atuação que legitime uma visão ideológica ou uma perspectiva transformadora de mundo, o que implica, no contexto da escola, em contribuir para a definição e concretização de um dado projeto pedagógico.

Enquanto profissional de uma área específica, comprometer-se com a construção de uma identidade social positiva do psicólogo escolar/educacional, compreendendo que a natureza e a qualidade de sua atuação tem conseqüências para a consolidação da própria categoria e que o investimento na produção de conhecimento pode se reverter em valorização e reconhecimento da Psicologia no campo da Educação, ampliando as perspectivas da profissão.

ABSTRACT

DEL PRETTE, Z. *The identity of school educational psychologist: the different faces of its (re)construction.* *Estudos de Psicologia*, 10 (2): 125-138, 1993.

This paper approaches the construction and the reconstruction of the psychologist's identity in Brazilian educational context, analysing the relations among some concerning questions like: the contribution of the Psychology to Education, the actual and apparent needs of this area, the psychologist's social representation and his/her functions, formation and self-image. It is discussed some questions concerning the production of knowledge and the importance of systematizing the available one as well as the need to promote the psychologist engagement - as a citizen, as an intellectual and as a professional - with educational questions.

Key words: Educational Psychology; school psychologist; psychologist identity; functions of school psychologist.

NOTAS

1. Ver, por exemplo, Heidbreder (1975) e Pfromm Neto (1987).
2. Sobre os primórdios da Psicologia no Brasil, ver, além de Pessoti (op.cit.), Massimi, (1990) e Crochik (1987).
3. A esse respeito ver, entre outros, Bijou (1970), Nuthall (1974), Wade e Baker (1977), Winne e Marx (1977).
4. O que tem sido caracterizado como modelo clínico na escola inclui, entre outros aspectos, a análise das dificuldades de aprendizagem focalizando as causas no aluno e na família mais do que nas condições intra-escolares, a ênfase na atuação remediativa mais do que preventiva em relação a tais dificuldades, o atendimento direto ao aluno mais do que o indireto, através da assessoria aos professores e ao staff escolar.
5. Sobre a questão da interdisciplinaridade, associada à construção do projeto pedagógico da escola, pode-se recomendar a leitura de Leite (1985; 1987). Um exemplo de atuação organizacional e interdisciplinar pode ser encontrado em Almeida e Lima (1988).
6. A esse respeito, ver Oakland (1989) e Guzzo e Wechsler (1993).
7. Uma experiência de supervisão de estágio, orientada pela preocupação com a identificação de fatores intra-escolares associados às demandas reais, é descrita em Del Prette e Gil (1992).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, N.V. (1992) **O psicólogo na instituição escolar: um estudo descritivo de sua prática profissional**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba.
- ALMEIDA, N.V. e LIMA, C.G. (1988) O psicólogo na instituição escolar: relato de uma experiência. **Revista de Psicologia**, 6(1), 111-122.
- ANASTASI, A. (1972) **Campos da Psicologia Aplicada**. São Paulo: Herder.
- ANDALÓ, C.S.A. (1984) Papel do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 4(1), 43-46.
- BARDON, J.I. (1982) The Psychology of school psychology. In: C.R. Reynolds e T.B. Gutkin **The handbook of School Psychology**. New York: John Wiley & Sons.
- BARDON, J.I. e BENNETT, V.C. (1975) **Psicologia escolar**. Rio de Janeiro Zahar.
- BASTOS, A.V.B. (1990) Mercado de trabalho: uma velha questão e novos dados. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2-3-4, 28-39.
- BIJOU, S. (1970) What Psychology has to offer to education now? **Journal of Applied Behavioral Analysis**, 3, 65-71.
- BOCK, A.M.B. (1992) Palestra proferida no I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. **Psicólogo Escolar: Identidade e perspectivas**, 158-159.
- CARVALHO, M.I.C. (1988) Organização espacial da área de atividades livres em creches. **Anais da 18ª Reunião Anual de Psicologia**, 305-312.
- COLL, C. (1987) As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. Em: L.B. Leite. (Org.) **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 92-110.
- CROCHIK, J.L. (1987) A educação, a Psicologia e o processo de industrialização no Brasil. **Psicologia**, 13(1), 11-25.
- DEL PRETTE, Z.A.P. (1986) O papel social da Psicologia: reflexões sobre critérios e métodos para avaliar a relevância de intervenções na comunidade. **Ciência e Cultura**, 38(2), 329-333.

- DEL PRETTE, Z.A.P. e DEL PRETTE, A. (1990) Competência técnica versus compromisso político: um dualismo sustentável na Psicologia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2/3/4, 24-27.
- DEL PRETTE, Z.A.P. e GIL, M.S.A. (1992) Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: relato de uma experiência. **Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas**, 333-336.
- GIL, M.S.C.A. e DEL PRETTE, Z.A.P. (1989/1990) O conhecimento da realidade escolar: uma perspectiva para atuação do psicólogo na escola. **Psicologia e Sociedade**, 5(8), 186-191.
- GIROUX, H. (1987). **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- GOLDBERG, M.A.A. (1975) As contribuições da ciência ao ensino: mito e anti-mito. **Cadernos de Pesquisa**, 12, 55-59.
- GOLDBERG, M.A.A. (1978) Psicologia Educacional e Educação: uma relação teoricamente eficaz porém praticamente ineficiente. **Cadernos de Pesquisa**, 25, 17-27.
- GOLDBERG, M.A.A. (1975) Concepção do papel de psicólogo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 12, 29-37.
- GRAMSCI, A. (1982) **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª edição.
- GUZZO, R.S.L. e WECHSLER, S. (1993) O psicólogo escolar no Brasil: padrões, práticas e perspectivas. Em R.L. Guzzo (Org.) **Psicologia Escolar: padrões e perspectivas em países de língua espanhola e português**. Campinas-Átomo.
- GUZZO, R.S.L. e WITTER, G.P. (1987) A relação psicólogo-escola pública na região de Campinas: um estudo exploratório da opinião de diretores. **Estudos de Psicologia**, 1, 17-34.
- HEIDBREDER, E. (1975) **Psicologias do século XX**. São Paulo: Mestre Jou, 3ª ed.
- KHOURI, I.A. (1988) Prevenção em saúde mental escolar. **Anais da 18ª Reunião Anual de Psicologia**, 623-626.
- KHOURI, I.G. e COL. (1984) **Psicologia Escolar**. São Paulo: EPU.
- LEITE, S.A.S. (1985) O papel dos especialistas na escola pública: contribuições para o debate. **Educação e Sociedade**, 22, 120-131.

- LEITE, S.A.S (1992). Atuação do psicólogo na educação: controvérsias e perspectivas. **Psicólogo Escolar: Identidade e perspectivas**, 129-132.
- LEITE, S.A.S. (1987) Linguagem escrita: questões e controvérsias. **Anais da XVII Reunião anual de psicologia**, 175-182.
- LIBÂNEO, J.C. (1984) **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola.
- MALUF, M.R. (1990) Desenvolvimento e/ou aprendizagem? Implicações dessa relação teórica na produção do sucesso ou fracasso escolar. **Anais do 3º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico - ANPEPP**, 170-176.
- MARQUES, J. (1980) A teoria psicológica e a prática educacional: papéis do psicólogo. Em: J. Marques **Psicologia Educacional: contribuições e desafios**. Porto Alegre: Globo.
- MARQUES, J. (1989) Pesquisa em Psicologia educacional: uma agenda para o futuro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 9(3), 31-36
- MASINI, E.S. (1981) **Ação da Psicologia na escola**. São Paulo: Moraes.
- MASSIMI, M. (1990) **História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU.
- MELLO, S.L. (1975) **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática.
- NOVAES, M.H. (1970) **Psicologia Escolar**. Petrópolis: Vozes
- NUTHALL, G. (1974) Is classroom interaction worth the effort involved? **New Zealand Journal of Educational Studies**, 9(1), 1-17
- OAKLAND, T. (1989) Psicologia escolar no Brasil: passado, presente e futuro. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 5(2), 191-202
- PATTO, M.H.S. (1985) Da psicologia do "desprivilegiado" à psicologia do oprimido. Em: M.H.S. Patto. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiróz, 208-230
- PESSOTTI, I. (1988) Notas para uma história da psicologia brasileira. Em Conselho Federal de Psicologia **Quem é o psicólogo brasileiro**. São Paulo EDICON.
- PFROMM NETTO, S. (1987) **Psicologia da aprendizagem e do ensino** São Paulo. EPU/EDUSP.

- REGER, R. (1985) Psicólogo escolar: educador ou clínico. Em: M.H.S. Patto. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiróz, 9-16
- RIBEIRO, P.R.M. e GUZZO, R.S.L. (1987) Afinal o que pode fazer o psicólogo escolar? **Estudos de Psicologia**, 2, 88-93.
- SANT'ANA, H.H.N. (1984) **A Psicologia Escolar em São Paulo: uma contribuição à sua avaliação e perspectiva**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- TAVERNA, C.S.R. e BRANCO, R.C. (1992) Perspectivas do trabalho do psicólogo na educação. **Psicólogo Escolar: Identidade e perspectivas**, 156-158.
- URT, S.C. (1989) **A Psicologia na Educação: do real ao possível**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.
- WADE, T.C. & BAKER, T.B. (1987) Opinions and use of psychological tests: a survey of clinical psychology. **American Psychologist**, 32, 874-822.
- WECHSLER, S. (1987) A psicologia escolar no Brasil: dificuldades e possibilidades. **Anais da XVII Reunião anual de psicologia**, 191-195.
- WECHSLER, S. (1989) Panorama nacional da formação e atuação do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 9(3), 26-30.
- WINNE, R.A. e MARX, R.W. (1981) Reconceptualizing research on teaching. **Journal of Education Psychology**, 69(6), 668-678.
- WITTER, G.P.; WITTER, C.; YUKIMITSU, M.T.C.P. e GONÇALVES, C.L.C. (1992) Atuação do psicólogo escolar no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). Em: Conselho Federal de Psicologia **Psicólogo brasileiro: construções de novos espaços**. Campinas: Átomo, 1992.

INFORMATIVO

Dissertações Defendidas

- 02.12.75 Sonia Maria Ribeiro Wolf
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Uma Experiência de Grupo de Encontro Básico com Jovens Sujeitos Farmacodependentes".
- 27.07.76 Maria Emilia Tormena
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish
"Desenvolvimento Motor em Pré-Adolescentes e Adolescentes Vítimas da Talidomida".
- 27.07.76 Saulo Monte Serrat
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish
"Aspectos Cognitivos e Educacionais de Crianças e Adolescentes Vítimas da Talidomida".
- 27.07.76 Regina Maria Leme Lopes de Carvalho
Orientador: Dr. Jefferson Morris Fish
"Psicodiagnóstico de Rorschach em Pré-Adolescentes Vítimas da Talidomida".
- 22.06.77 Sebastião Eliseu Júnior
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Mecanismos de Defesa do Ego na Formação do Sonho".
- 04.07.77 Gerald Gregory Júnior
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg
"Teoria da Autopiedade Compulsiva Infantil e Terapia Antiqueixa. Experiência em Clientes Brasileiros e Estudo Longitudinal do Tratamento de um Caso".
- 30.12.77 Mariano Stacieski
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg
"Neuroticismo e Fatores Psicológicos na Infância do Delinqüente".
- 30.12.77 Vicente de Paula Moretti Guedes
Orientador: Dr. Gerardus Johannes Maria van den Aardweg
"O Inventário de Campinas e Problemas Emocionais de uma População Colegial".

- 17.01.78 Sonia Moraes Jaehn
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Estudo Comparativo das Relações Afetivo-Emocionais entre Crianças criadas em Família, através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 17.01.78 Teresa Cariola
Orientador: Dr. Maurício Knobel "Avaliação da Diferença Intelectual em Crianças Educadas em Instituições e Família através de Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 27.04.78 Judith Buonomano
Orientador: Dr. John Boren
"Mudança de Cultura, Depressão e a Dimensão Locus of Control".
- 21.06.78 Ary Nepote
Orientador: Dr. João Carlos Nogueira
"A Linguagem como Instrumento Regulador e Mediador da Identidade Humana".
- 22.06.78 Maria Elisa Guimarães Jordão
Orientador: Dr. John Jay Boren
"O uso da Técnica de Fumar Rápido e Quatro Esquemas Diferentes de Auto-Registro de Segmento para Modificar o Comportamento de Fumar".
- 11.09.78 Ilka da Veiga Moroni
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Curso Programado em Escola Secundária: Análise de Duas Variáveis Internas".
- 30.03.79 Sérgio Pogetti Filho
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Modificação do Comportamento Verbal (Gagueira) em Ambiente Natural: Dois Estudos de Caso
- 28.06.79 Hipólito Carretoni Filho
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Biofeedback: Uma revisão Monográfica".
- 30.08.79 Myriam Lúcia Mazzarella
Orientadora: Dr^a Raquel Rodrigues Kerbauy
"Educação e uma Escola Pública Municipal: Visão dos Alunos, Pais e Professores".
- 01.10.79 Elisabeth Teresa Brunini Sbardelini
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Um estudo sobre Homossexualismo Feminino e Neuroticismo".

- 01.10.79 Eduino Sbardelini
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Neuroticismo e Homossexualismo Maculino".
- 18.10.79 Maria Silvia Prado Gallupo
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Aplicação do procedimento de Azrin e Foxx (1974) para o controle da Micção em Crianças Normais: Alguns Problemas e Implicações Práticas".
- 08.11.79 Ana Maria Teresa Benevides Prestes De Camargo
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Uma Investigação da Personalidade de Estudantes de Psicologia Através do Método de Rorschach".
- 10.04.80 Martha Maria Cantatori Romano Pavan
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Observação Versus Manipulação na Aquisição do Conceito de Número através da Técnica de Escolha de Acordo com o Modelo em Crianças Atrasadas".
- 18.04.80 Ivan Roberto Capellato
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Uma contribuição ao Estudo do Autismo Infantil - A Relação Pais e Filho".
- 20.06.80 Ana Maria Arantes
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Tentativa de Compreensão da Dinâmica Psicológica de Mulheres Obesas - Estudo Realizado Através da Prova de Rorschach".
- 25.09.80 Roman Lay Becerra
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Utilidade Clínica do "Teste de Vida" em Crianças de 7 a 11 anos de Idade".
- 18.11.80 Osvaldo Brasil Silveira Almeida
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"A função do Delírio Persecutório em Pacientes Psicóticos do Tipo Esquizofrênico Paranóide".
- 11.12.80 Leila Heimbürg Ferrua
Orientadora: Dr^a Antonieta Marília de Oswald Andrade
"A aplicabilidade da Psicoterapia na Psicologia Clínica Comunitária Brasileira".
- 23.12.80 Maria Alice Salvador Bussato de Azevedo
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"A aplicabilidade da Psicoterapia na Psicologia Clínica Comunitária Brasileira".

- 30.01.80 Leila Jorge
Orientador: Dr. José Carlos Simões
"Efeitos de Duas Drogas de Abuso: Anfetamina e Caetamina no Comportamento de Pombos, sob um Procedimento de Aquisição Repetida".
- 27.02.81 Maria Elisabeth Viotto
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
Estabelecimento de Critérios para Avaliação de Relatos Auto-Biográficos Escritos de Pacientes sob Atendimento em Terapia Anti-queixa".
- 27.04.81 Acácia Aparecida Angeli Dos Santos
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Desenvolvimento de Hábito de Leitura e Compreensão de Textos através da Aplicação de Fichas: Um Estudo com Adolescentes Carentes".
- 04.05.81 Sofia Helena Porto di Nucci
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Análise Interna de Uma Medida Comportamental de Assertividade".
- 07.05.81 Elza Lauretti Guarido
Orientadora: Dr^a Antonieta Marília de Oswald Andrade
"Percepção de Controle sobre o Trabalho em Grupo de Ferroviários".
- 15.06.81 Oscar Rossin Sobrinho
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"O Atraso Mental: Uma Abordagem Psicanalítica".
- 22.10.81 Daisy Inocência Margarida de Lemos
Orientadora: Dr^a Walderez de Barros Fonte Bittencourt
"Aplicação e Avaliação de um Programa de Treino assertivo a um Grupo de Menores Institucionalizados".
- 09.12.81 Cyntia Maria Rodrigues Rosa
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Utilização de Estratégias Cognitivas e Comportamentais para Tratamento de Ansiedade Verbal".
- 17.12.81 Carmen Garcia de Almeida Moraes
Orientadora: Dr^a Antonieta Marília de O. Andrade
"A Vida de Casada: Descrição e Análise de Alguns Aspectos do Relacionamento Conjugal e Sexual de Um Grupo de Mulheres".

- 04.02.82 Lucilia de Lurdes Lucchio Goldstein
Orientadora: Dra. Anita Liberalesso Neri
"Comparação de Três Modalidades de Aplicação de Um Programa de Auto-Controlde do Peso a Adultos Obesos".
- 11.02.82 Vera Lúcia Pessagno
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Psicodrama de Casais - Seis Estudos de Caso".
- 19.03.82 Maria Helena Mantovani
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Utilização de Procedimentos de Modelação, Expansão e Imitação no Desenvolvimento de Conceitos em Oposição por Crianças de Quatro Anos".
- 22.03.82 Almir del Prette
Orientador: Dr. Álvaro Pacheco Duran
"Treinamento Comportamental junto à População não Clínica de Baixa Renda: Uma análise Descrita de Procedimentos".
- 31.03.82 Maura Alves Nunes Gongora
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Depressão: Teorias de Aprendizagem e Construção de Uma Escala Brasileira para Avaliá-la".
- 02.04.82 Maria Adélia Jorge Mac-Fadden
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Estudo sobre a Personalidade de Pacientes Psoriáticos Através da Prova de Rorschach".
- 14.06.82 Dayse Maria Borges Keiralla
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"A influência de Diferentes Condições de Pré-Treino na Aquisição de Respostas Textuais".
- 28.06.82 Lysete Forlenza Pescinelli de Moraes
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Estudo de Um Caso Clínico Submetido a Terapia Antiqueixa Proposta por G.J.M. van den Aardweg".
- 06.07.82 Hilda Ray Salmona
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"O Processo experimental da Terapia Antiqueixa - Proposta por Gerard G.J.M. van den Aardweg".
- 13.09.82 Maria Isabel T.C. Oliveira
Orientadora: Dr^a Antonieta Marília de Oswald Andrade
"Terceira Idade e Aposentadoria: Sinônimos de Crise".

- 29.09.82 Marcus Vinicius Sieburger
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Juventude e Sexo. Um Estudo do Comportamento, Atitudes e Conceitos Sexuais do Adolescente da Nossa Sociedade".
- 28.09.82 Ruth Mattos de Cerqueira Leite
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Relação entre Distúrbios da Menstruação e Fatores Emocionais na Adolescência".
- 14.10.82 Maria José Gomes da Silva Nery
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Sexualidade Humana. Disfunções Sexuais, Conhecimento e Atitudes com relação a Sexo. Esquema de Um Curso de Orientação Sexual".
- 26.11.82 Maria Aparecida Gobby Ducatti
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Um Estudo sobre os Sentimentos dos Pais Decorrentes da Adolescência dos Filhos".
- 07.03.83 Lúcia Helena Tiosso
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"O Humor na Terapia Antiquêixa".
- 25.04.83 José Luiz do Amaral Batista
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Desenvolvimento e Teste de Um Sistema para Medir a Latência Inicial do Sono no Ambiente Natural do Sujeito".
- 19.05.83 Olímpia do Carmo Ferreira
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Prática Médica - Prática Umbandista: Duas Formas de Lidar com o Doente Mental".
- 20.05.83 Getrudis Garcia Barreira
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Repercussões no Psiquismo Infantil de Cirurgias Lábio-Palatais Realizadas nos Primeiros Dezoito Meses de Vida".
- 01.10.83 Maria Tereza Gimenez
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Estudo Clínico da Fobia Escolar".
- 06.10.83 Norma Sant'ana Zakir
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Efeitos da Liberação e Retirada de Fichas na Frequência de Comportamentos Pré-Sociais e Anti-Sociais"

- 19.12.83 Fátima Cristina Souza Conte
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Encoprese - Estudo de Caso de Discussão Sobre a Intersecção Entre a Prática Clínica e a Pesquisa".
- 27.12.83 Maria Zilah da Silva Brandão
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Programação e Análise de Contingentes para a Alteração de Déficits e Excessos Comportamentais em Uma Criança Autista".
- 27.12.83 Meyre dos Santos Eiras
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"A Gravidez como Etapa do Desenvolvimento da Mulher, Relatos de Grávidas Sobre Suas Experiências e Sentimentos à Parentalidade".
- 28.12.83 Esmeralda Aparecida Colombo Medeiros
Orientadora: Dr^a Antonieta Marília De Oswald Andrade
"Mulher na Terceira Idade: Uma Tentativa de Levantamento de Determinantes da Solidão".
- 27.04.84 Alfredo Jorge Sallum Al'osta
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Validação do Procedimento de Desenhos - Estórias em Pacientes Psicóticos Maníaco-Depressivos Hospitalizados".
- 03.05.84 Ludmila Kloczak
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Relação entre Auto-Conceito e Expectativas de Moças e Rapazes Quanto aos Atributos de Um Parceiro Conjugal".
- 24.08.84 Vera Lúcia Menezes da Silva
Orientador: Dr. Sílvio Paulo Botomé
"A Percepção do Trabalho do Psicólogo Clínico em Depoimentos de Estudantes de Psicologia".
- 31.08.84 Antonio Cláudio Mazzaro
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Investigação Clínica da Personalidade de Adolescentes Homicidas através do Procedimento de Desenhos-Estórias".
- 14.09.84 Sonia Maria Petrocini
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Menor Abandonado: Estudo Comparativo de Duas Diferentes Instituições".
- 24.09.84 Célia Isabel Bento Maia
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Análise de Auto-Relatos de Mães e Pais Sobre Experiências e Sentimentos Ligados à Parentalidade e a Vida Adulta".

- 12.12.84 Helga Hinckenikel Reinhold
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Stress Ocupacional do Professor I".
- 14.12.84 Ricardo Justino Flores
Orientador: Dr. Walter Trinca
"A Utilidade do Procedimento de Desenhos e Estórias na Apreensão de Conteúdos Emocionais em Crianças Terminais Hospitalizadas".
- 28.01.85 Regina Elisabete Secaf Silveira
Orientadora: Dr^a Maria Clotilde Rosseti Ferreira
"Oportunidades de Contato entre o Adulto e a Criança em Creches".
- 25.03.85 Nilton Antonio Sanches
Orientador: Dr. Antônio I. Têrzi
"Estudo Epidemiológico de Clientes da Clínica - Escola do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (MG)".
- 15.04.85 Maria Lúcia Castilho Romera
Orientador: Dr. Roosevelt Moisés S. Cassoria
"Considerações sobre Aspectos Psicológicos da Gravidez, Parto e Puerpério na Adolescência".
- 30.08.85 Vilma Maria Barreto Paiva
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"A Velhice e o Corpo na Opinião de Homens e Mulheres na Meia-Idade e na Velhice".
- 03.11.85 Mariangela Gentil Savoia
Orientadora: Walderez de Barros Fontes Bittencourt
"Estudo Exploratório sobre a Repercussão Psicológica da Menopausa em um Grupo de Mulheres de Um Hospital Público".
- 22.11.85 Valdeque Ribeiro Nogueira Porto
Orientador: Dr. Walter Trinca
"Estudo da Validação de um Procedimento de Família com Estórias, destinado à Exploração Clínica da Personalidade de Crianças".
- 26.12.85 Sueli Regina Gallo
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"A Relação Terapeuta-Paciente na Psicologia Centrada na Pessoa".
- 27.12.85 Denise Maria Guisard Dias
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Modelo de Treinamento Múltiplo para Deficientes Mentais de Habilitação para Professores Especializados na Área".

- 13.03.86 Regina Maria de Souza
Orientador: Dr. Antônio I. Tézis
"Contribuição ao Estudo da Personalidade de Adolescentes Surdos Através do TPC de Max Pfister".
- 15.03.86 Terezinha Eduardes Klafke
Orientador: Dr. Roosevelt Moisés S. Cassoria
"O Médico Lidando com a Morte: Aspectos da Relação Médico-Paciente Terminal em Cancerologia".
- 27.03.86 Almir Linhares de Faria
Orientador: Dr. Miguel de La Puente
"Investigação Sobre Valores a Respeito do Ser Humano Presentes em Psicoterapeutas e em Suas Práticas Clínicas".
- 04.04.86 Sueli Aparecida Freire
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Experiências de Vida Adulta, Mudanças Sociais e Criação de Filhos Segundo Depoimentos de Pais e Mães de Crianças de 02 a 05 anos".
- 14.04.86 Sonia El Haouli
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Depoimentos de Pais e Mães com Referências à Parentalidade e a Vida Adulta, por Ocasão da Saída dos Filhos de Casa".
- 24.04.86 Marcionila Rodrigues da Silva Brito
Orientador: Dr. Luis Ernesto Rodrigues Tápia
"Dinâmica das Relações Familiares e Perturbações no Processo de Identificação de Meninos com o papel Sexual Masculino".
- 25.04.86 José Antonio Jacó Argumedo
Orientadora: Dr^a Terezinha Moreira Leite
"Psicoterapia em Grupo com Crianças".
- 02.05.86 Hilda Maria Aloisi
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Auto-Conceito e Sexualidade na Opinião de Pessoas Portadoras de Deficiência Física".
- 23.05.86 Jurema Leão Monte Arrais Tonelli
Orientador: Dr. José Jacquemin
"Uma Contribuição ao Estudo da Violência Através do Psicodiagnóstico de Rorschach".
- 09.06.86 Lylían Cristina Pilz Penteado
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"O Comportamento da Mulher na sociedade Atual. Uma Investigação Sobre as Opiniões e Atitudes das Pessoas Frente ao Tema".

- 28.10.86 Raquel dos Santos L.V.Pinheiro
Orientador: Dr. José Tolentino Rosa
"Estudo Clínico da Influência de Dois Procedimentos de Grupo na Resposta Sexual de Mulheres com Disfunção Sexual".
- 16.12.86 Maria Christina Monteiro Stroka
Orientadora: Dr^a Anita Liberalesso Neri
"Conceito de Autoridade Paterna em Pais de Diferentes Idades: Um Estudo Exploratório".
- 09.04.87 Marli Rodrigues Lunezo G. de Oliveira
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"O Papel do Pediatra na Abordagem dos Problemas Psicológicos da Criança".
- 16.04.87 Antonio Carlos Mezêncio Dias
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Estudo Exploratório de Alguns Farmacodependentes em Tratamento em uma Instituição de Campinas".
- 21.05.87 Regina Mara J. Gomes
Orientador: Dr. Antônio I. Térzis
"Estudo Descritivo das Circunstâncias, Motivações e Sentimentos Envolvidos no Abortamento Provocado".
- 04.06.87 Maria Helena de Camargo Ishido
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Deficiência Mental e o Impacto no Casal Parental - Estudo Psicológico de um Tipo Especial de Luto".
- 17.06.87 Maria do Socorro Moreira
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Infidelidade Conjugal: Um Estudo de Comportamentos e Atitudes de Uma Amostra de Homens e Mulheres de Nível Educacional Superior da Cidade de Londrina".
- 17.09.87 Maria Celina Peixoto Lima
Orientador: Dr. José Tolentino Rosa
"Sexualidade Masculina e Atendimento Psicológico na Reabilitação de Pessoas Portadoras de Lesão Medular. Um Estudo Exploratório".
- 26.10.87 Cláudio Vital de Lima Ferreira
Orientador: Dr. Antônio I. Térzis
"Estudo Epistemológico das Doenças Mentais em Amostra Hospitalar no Sul de Santa Catarina".

- 04.11.87 Heloísa de Souza Camargo Pieri
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Estudo do Desenvolvimento Psicosssexual e o Fator de Dependência de Adolescentes Toxicômanos em Psicoterapia Analítica".
- 24.08.88 Rosane Muller Costa
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Comparação da Incidência de Traços Autísticos no Período de 0 a 2 anos de Idade, em 3 Grupos de Crianças".
- 01.09.88. Helena de Cerqueira Leite Hexsel
Orientadora: Dr^a Maria Emilia Lino da Silva
"Separações e Defesas Maníacas no Processo Terapêutico".
- 27.09.88 Eluza maria Nardino Enck
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Observação de Bebês na Creche e na Família".
- 03.10.88 Milton Vicente Fernandes
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Teste Quick de Ammons & Ammons - Uma adaptação para crianças da Cidade de Uberlândia - MG.
- 07.10.88 Marly Aparecida Fernandes
Orientadora: Dr^a Maria Emilia Lino da Silva
"Fantasias Inconscientes de Primigestas Através do Procedimento de Desenhos-Estórias".
- 26.10.88 Marília Martins Vizzotto
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Ausência Paterna e suas Associações à Psicodinâmica e ao Aproveitamento Escolar da Criança".
- 04.11.88 Maria das Graças Reis Nascimento
Orientador: Dr. Antônio Têrzi
"Estudo Clínico sobre a Natureza das Relações Objetivas em Mulheres Com Câncer de Mama".
- 02.12.88 Rita Helena S. de Oliveira Zellerhoff
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Maus Tratos Físicos na Infância: Aspectos Psicodinâmicos de Pais Agressores e Crianças Maltratadas".
- 13.12.88 Elisabeth Abib Pedroso de Souza
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Incidência de Stress no Período Pré-Menstrual em Mulheres Epilépticas".

- 13.12.88 Mara Lúcia Brucço Cristovam
Orientador: Dr. Antônio Térzis
"Uma Contribuição ao Estudo de Traços de Personalidade do Paciente Insuficiente Renal Crônico Através do MMPI (Inventário Multifásico Minnesota de Personalidade).
- 31.08.89 Leila Macieira Barbosa
Orientador: Dr. Antônio Térzis
"Estudo Sobre as Condições Externas que Cercam o Farmacodependente e o Alcoolismo".
- 23.10.89 Maria Aparecida Covolan
Orientadora: Marilda Emmanuel N. Lipp
"O Stress Ocupacional do Psicólogo Clínico: Seus Sintomas, Suas Fontes e Estratégias Utilizadas para Controlá-lo".
- 20.10.89 Carla Beatriz de Souza
Orientador: Dr. Antônio Térzis
"Um Estudo acerca do Funcionamento e dos Aspectos Relacionais do Processo de Supervisão Psicanalítica".
- 20.12.89 Luiz Fernando de Lara Campos
Orientadora: Dr^a Geraldina Portó Witter
"Supervisão Clínica: um Instrumento de Avaliação de Desempenho Clínico".
- 24.04.90 Konrad Lindmeier
Orientador: Dr. Antônio Térzis
"Avaliação de uma "Relação de Ajuda" entre uma Clínica - Escola de Psicologia e sua Clientela".
- 14.05.90 Ana Sílvia Penteado Fiore Romano
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Levantamento das Fontes de Stress Ocupacional de Soldados da Polícia Militar e o Nível de Stress por Elas Criado: Uma Proposta de Um Programa de Curso de Controle do Stress Específico para a Polícia Militar".
- 17.08.90 Elaine Zorzi
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Variáveis que influem na Reintegração de Pacientes Psicóticos do Tipo Esquizofrênico".
- 31.08.90 Márcia Regina Ifanger dos Santos
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Habilidades Sociais em Adultos com Deficiência Mental: Tese de Procedimentos de Treino".

- 10.09.90 Rita de Cássia Ferramola
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Alto e Hetero - Conceito em Pacientes com Câncer. Variáveis Psicossociais".
- 13.09.90 Maria Aparecida de Paiva Montenegro
Orientador: Dr. Antônio Têrzi
"Sobre a Introdução do Narcisismo e a Noção de Sujeito na Teoria Freudiana".
- 07.10.90 Benedito Francisco Dimas Furtado Rego
Orientador: Dr. John Keith Wood
"Motivo do Abandono Precoce da Psicoterapia em uma Clínica Universitária: Interpretação a Partir do Relato de Ex-Pacientes Adultos".
- 07.11.90 Agda Terezinha Fontes
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Fatores Psicodinâmicos Associados à Dificuldade de Crianças em Cursar a Primeira Série do Primeiro Grau".
- 09.11.90 Wilson Denadai
Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva
"A morte como Símbolo de Transformação".
- 21.11.90 Ana Cristina Cézar Zamberlan
Orientador: Dr. John Keith Wood
"A Relação entre o Nível de Entendimento Empático e suas Alterações no Processo de Ludoterapia de Grupo: Um Estudo na Abordagem Centrada na Pessoa".
- 23.11.90 Alexandre Rodrigues Barbosa
Orientadora: Dr^a Eva Maria Lakatos
"Morte e Renascimento do Ego: uma Técnica de Evolução Psicológica sobre a Morte e o Morrer".
- 04.12.90 Kátia de Cássia Chechinato Segre Silva
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Atenção: Avaliação e Treino para Seqüência".
- 10.12.90 Cassandra Pereira França
Orientador: Dr. Maurício Knobel
"Investigações das Fantasias Inconscientes de Enfermidade e da Cura Presentes na Sessão Ludodiagnósticas: Estudo de Casos".
- 18.12.90 Denise Sampaio Monteiro Soares
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"O Stress do Executivo Brasileiro: Diferenças e Similaridades entre Homens e Mulheres".

- 18.12.90 Odilon Augusto Almeida Correa
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Estudo de Relações entre Locus de Controle e Alcoolismo, em membros de Associações Anti-Alcóolicas".
- 21.12.90 Marta Maria Fontenele e Silva Caramuru
Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva
"O Vínculo do Desejo: Uma Compreensão Psicanalítica da Adoção".
- 21.12.90 Regina Célia Sarmiento
Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva
"Gravidez na Adolescência, Amor, Busca, Desencontro?"
- 21.12.90 Deise Abegão de Camargo
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Incidência de Sintomas de Tensão Pré-Menstrual (S.T.P.M.) em uma Amostra de Mulheres Brasileiras".
- 15.03.91 Ana Christina de Motta Pacheco Cardoso de Mello
Orientador: Dr. Antônio Tércis
"A Escolha de Parceiro na Dinâmica de Relação Conjugal de Casais Favelados".
- 21.06.91 Nione Torres
Orientadora: Dr^a Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral
"Diagnóstico e Tratamento de Distúrbios de Pânico: Estudo de Caso em Terapia Comportamental".
- 02.07.91 Livia Márcia Batista de Andrade
Orientador: Dr. Antônio Tércis
"Alguns Aspectos Emocionais Relacionados à Disfunção da Articulação Temporomandibular".
- 04.07.91 Ana Clara Pereira Coelho
Orientador: Dr. Antônio Tércis
"A Psicose, Forclusão no Nome-do-Pai e o Adolescente Psicótico".
- 15.07.91 Jorge Antonio Darini
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Dor Crônica: Comparação da Intensidade da Dor, Depressão, Ansiedade e Estratégias de Manejo entre Três Grupos de Pacientes".
- 16.07.91 Maria Auxiliadora C. Cúrcio
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Estudo do Stress e da Qualidade de Vida de Uma Amostra de Pacientes Oncológicos".

- 18.07.91 Carmen Maria Bueno Neme
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Abandono Prematuro de Psicoterapia: Um Estudo Exploratório Comparando Motivos Alegados por Pacientes que Abandonaram ou não a Psicoterapia".
- 12.08.91 Denise Aparecida Pereira de Souza
Orientadora: Dr^a Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral
"A Experiência de Sofrer Queimaduras: Um Estudo do Medo com Crianças de 6 a 12 anos".
- 05.09.91 João Batista Ribeiro
Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva
"Fatores Inconscientes e Relações Objetais em Pacientes com Tentativas de Suicídio".
- 10.09.91 Analia Martins Cosac Quelho
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Psicanálise e Simbolização: Comparação da Produção Científica em Duas Revistas (Revista Brasileira de Psicanálise e Revue Française de Psychanalyse)".
- 11.10.91 Denise Figueiredo Souto
Orientadora: Dr^a Elisa Medici Pizão Yoshida
"Estudo Exploratório sobre a Sexualidade Feminina em uma População Universitária".
- 08.11.91 Maria José Sorregotti Gilli
Orientador: Dr. Antônio Tércis
"Estudo do Relacionamento do Paciente-Médico e Equipe de Enfermagem em Cancerologia".
- 12.11.91 Roberta Ecleide de Oliveira Gomes
Orientadora: Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo
"O Segredo Enunciado: Reflexão Psicanalítica sobre a Gagueira na Criança".
- 30.11.91 Marria Terezinha Cassi Pereira Yukimitsu
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Psicoterapia Breve Conceito e Práticas levantadas pela técnica Delphi".
- 27.03.92 Clara Virginia Queiroz Pinheiro
Orientador: Dr. Antônio Tércis
"Um Estudo da Teoria Freudiana da Psicose".
- 27.03.92 Edna Linhares Garcia
Orientador: Dr. Antônio Tércis
"Complexo de Castração: Registro de um Percurso na Teoria Freudiana".

- 30.03.92 Oscar Xavier de Aguiar
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Comportamento Sexual do Portador de Deficiência Mental: Perspectiva das APAES/PAULISTAS".
- 06.04.92 Lúcia Helena Garcia Bernardes
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"A Formação do Psicólogo Clínico na Universidade de Alfenas: Um Estudo Contrastivo com as outras Modalidades de Atuação".
- 15-05-92 Yolanda Alexandre
Orientador: Dr. Samuel Pfromm Netto
"Crianças de Rua: Uma residência Alternativa"
- 03-07-92 Francisco de Assis Furtado de Oliveira
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Formação do Psicólogo Escolar em duas Instituições de Ensino Superior: Análise através dos planos de disciplinas"
- 10-08-92 Marcos Antonio Barg
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"O Discurso da Dor na Cefaléia"
- 11-08-92 Denise Cristina Hardt Pires
Orientadora: Dr^a Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral
"Ansiedade de Pacientes e Reuniões Ambulatoriais Interdisciplinares"
- 14-08-92 Josianne Lippi de Oliveira Chahin
Orientadora: Dr^a Elisa Medici Pizao Yoshida
"Estudo de Validade Simultânea da Escala de Avaliação Global (Global Assesment Scale: GAS)"
- 21-08-92 Erlayne Cristina Faria
Orientadora: Dr^a Elisa Medici Pizao Yoshida
"Um Estudo do Psiquismo Infantil Através de Desenho-Estória e do Sonho"
- 28.08.92 Maria Rosiris Rossi Vilela
Orientador: Dr. Antônio Térzis
"Estudo Psicológico de Crianças Talassêmicas: Uma Avaliação das Fases do Desenvolvimento Psicosssexual".
- 28.08.92 Izabel Cristina Riello
Orientadora: Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo
"O Temperamento de Adolescentes na Realidade Brasileira: Um Estudo Preliminar para a Validação de Uma Escala".

- 30.09.92 Lúcia Emmanuel Novaes Malagris
Orientadora: Dr^a Marilda Emmanoel Novaes Lipp
"Stress e Úlceras Gastroduodenais: Interações Clínico Psicológicas".
- 30.09.92 Elizabeth Caiafa de Lima
Orientadora: Dr^a Marilda Emmanoel Novaes Lipp
"Obesidade a Contribuição do Estresse e de alguns Fatores psicológicos no se Desenvolvimento e Manutenção".
- 30.09.92 Anelise de Barros Leite Nogueira
Orientadora: Dr^a Solange Múglia Weschsler
"Criatividade e Percepção do Futuro Profissional em Estudantes de Psicologia".
- 23.10.92 Antonia Céli de Araujo Silva
Orientadora: Dr^a Marilda Emmanoel Novaes Lipp
"Estresse em Bancários: Qualidade de Vida: Estresse e Estressores Presentes em uma Amostra de Funcionários do Banco do Brasil".
- 25-02-93 Telma Sassi
Orientadora: Dr^a Vera Lúcia A. Raposo do Amaral
"Ansiedade em Crianças com Disfunções Comportamentais e como seus Pais Discriminam a Ansiedade de seus Filhos"
- 25-02-93 Carmen Elvira Flores Mendonza
Orientadora: Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo
"O Diagnóstico da Inteligência-Avaliação de Estratégias Cognitivas"
- 26-02-93 Maria Cristina de Oliveira Santos Miyazaki
Orientadora: Dr^a Vera Lucia Adami Raposo do Amaral
"Enfoque Psicossocial da Doença Crônica: Um Estudo sobre Depressão em Pacientes Pediátricos Portadores de Asma e suas Mães"
- 26-02-93 Rosa Maria Gimenez Lucas
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Atitudes e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras"
- 26-02-93 Neide Aparecida Micelli Domingos
Orientadora: Dr^a Geraldina Porto Witter
"Preparo para Cirurgia: Teste de Programas Psicológicos na Redução de Ansiedade de Crianças e Mães"

- 04-03-93 Cecília Helena Pagote João
Orientadora: Dr^a Vera Lúcia A. Raposo do Amaral
"Estudo sobre os Sentimentos de Mães de Crianças Portadoras de Deficiência Mental após o Nascimento e durante o Desenvolvimento de seus Filhos e durante"
- 02-04-93 Norida Teotônio de Castro
Orientadora: Dr^a Maria Emília Lino da Silva
"Autoridades, Profissionais de Saúde e Pacientes - A Odisséia do Psicólogo na Saúde Pública"
- 02-04-93 Lucia Helena Ferreira Mendonça Costa
Orientadora: Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo
"Indicador de Risco e Fracasso Escolar na Escola Pública- Uma Pesquisa Exploratória com Multi-Repetentes de Séries Iniciais"
- 12-04-93 Nancy Lilian Del C. Alvarez Rosales
Orientadora: Dr^a Marilda Novaes Lipp
"Família e Institucionalização: Duas Variáveis influenciando a Auto-Estima"
- 29-06-93 Jorge Broide
Orientador: Dr. José Martins Filho
"A Rua Enquanto Instituição das Populações Marginalizadas: Uma Abordagem Psicanalítica Através de Grupo Operativo"
- 13-08-93 Luiza Helena Albertini Padula
Orientadora: Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo
"Desajustamento Escolar: uma visão de professores do 1º grau"
- 13-08-93 Elisabete Scaglia Trento
Orientadora: Dra. Geraldina Porto Witter
"Avaliação da Leitura e da Escrita em Crianças Deficientes Mentais Educáveis"
- 20-08-93 Hilda Coutinho de Oliveira
Orientador: Dr. Antônio Têrzi
"Brincando de ser adulto: um estudo sobre os desejos num grupo de crianças"
- 26-08-93 Maria Leonor Espinosa Enéas
Orientadora: Dra. Elisa Medici Pizao Yoshida
"O Critério Motivacional da Indicação de Psicoterapias Breves de Adultos"
- 27-08-93 Marielis Prates Fachine
Orientador: Dr. Mauro Martins AmatuZZi
"Mães de Crianças Portadoras de Doença Crônica Talassemia maior: um estudo de sua relação com o filho talassêmico"

Lançamentos

Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de línguas espanhola e portuguesa

Cost US\$ 7,00 plus US\$ 2,00 mail cost. If you desire to buy it please fill out this form and send it with your check to Editora Átomo, address.

Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços Apoio: Conselho Federal de Psicologia

Cost US\$ 10,00 plus US\$ 2,00 mail cost. If you desire to buy it please fill out this form and send it with your check to Editora Átomo, address.

EDITORA ÁTOMO LTDA

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara

Campinas - São Paulo - Brasil - CEP 13023-191

Fone/Fax (0192) 32-9340 e 54-6573

EDITORIAL

Estamos fechando uma gestão da equipe que cuidou da produção de **Estudos de Psicologia**. É tempo de agradecer aos que tão carinhosamente colaboraram para que ela se mantivesse viva e com sonhos de crescimento, mais do que sonhos, com esperança matemática de evolução. Os agradecimentos devem começar por aqueles que acreditando em **Estudos** nos remetem seus trabalhos, muitas vezes tendo o trabalho de reescrever partes diversas segundo sugestões recebidas. Deve-se também muito aos membros do corpo editorial que emitiu pareceres sobre os textos recebidos. Mas há que se agradecer ainda a nossa secretaria Vera Regina Coelho Gomes que vem se ocupando há alguns anos das atividades de secretária, do lado não explícito da produção científica. Ela vem se empenhando para fazer o melhor, dando à revista o melhor de si. É ainda preciso agradecer ao nosso leitor a quem procuramos levar um pouco do saber psicológico gerado, principalmente que nos apoiam financeiramente, especialmente à CAPES pela colaboração financeira que temos recebido.

Agora estamos passando ao Dr. Samuel Pfromm Netto a coordenação dos trabalhos de **Estudos de Psicologia**. Foi eleito um novo corpo editorial do qual fazemos parte, e dentre os seus membros foi eleito o Dr. Pfromm Netto para presidir os trabalhos. Novas perspectivas se abrem e resta aqui expressar nossos votos de uma profícua gestão ao novo corpo editorial e ao Dr. Pfromm Netto, o qual certamente dará novo impulso ao nosso periódico. Que os nossos sonhos se concretizem para benefício de autores, leitores e da própria Psicologia.

Geraldina Porto Witter

NOTA DE RODAPÉ:

Só é permitida na 1ª lauda e para indicar vínculo profissional, auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

ILUSTRAÇÕES:

1) Fotografias, devem ser nítidas, em papel brilhante, preto e branco, tamanho máximo 9 x 14 cm.

2) Figuras, devem ser apresentadas em papel, em preto e branco, de preferência à Nankin, tamanho máximo 20 x 30 cm.

3) Quadros e tabelas: devem ser acompanhados de título que permita compreender o significado dos dados reunidos.

Assinalar no texto, pelo número de ordem, o local de inclusão. Para reimpressão de Fotografias, Figuras, Quadros e Tabelas extraídos de outros textos, deve ser indicada a fonte de referência e anexada as autorizações da fonte e do autor.

ENCAMINHAMENTO:

Enviar à Secretária da revista com carta em que conste a anuência para publicação; em caso de mais de um autor, todos devem assinar o documento. Indicar o vínculo profissional de todos os autores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Devem vir indicadas corretamente e completas, seguindo-se as normas da APA e indicadas no corpo do trabalho pelo(s) nome(s) do(s) autor(es), acrescido da data entre parênteses. Ex.: SILVA (1990), SILVA e cols. (1990).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

MAGNÍFICO REITOR

Prof. Dr. Gilberto Luiz Moraes Selber

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS

Dr. Alberto Martins

VICE-REITOR PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Padre José Benedito Almeida David

DIRETORA DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Profª Glória Elisa B. P. Von Buettner

