

Estudos de Psicologia



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia da PUC-Campinas

Direção

Editora: Vera Lucia Adami Raposo do Amaral
Secretário: Mauro Martins Amatzuzi
Tesoureira: Eliana Martins Rosado
Representante do Conselho Deliberativo: Vera E. Cury

Conselho Editorial

Anita Liberalesso Neri	(UNICAMP)
Antonio Roazzi	(UFPE)
Antonio Terzis	(PUC-Campinas)
Deisy das Graças de Souza	(UFSCAR)
Edwirges Ferreira de Mattos Silveiras	(USP)
Eliana Martins Rosado	(PUC-Campinas)
Elisa Medici Pizão Yoshida	(PUC-Campinas)
Geraldina Porto Witter	(PUC-Campinas)
Luis Pasquali	(UNB)
Maria Amelia Matos	(USP)
Maria Emília Lino da Silva	(PUC-Campinas)
Maria Helena Novaes	(PUCRJ)
Marilda E. Novaes Lipp	(PUC-Campinas)
Sigmar Malvezzi	(USP)
Raquel Maria Leme Lopes Carvalho	(PUC-Campinas)
Samuel Pfromm Netto	(PUC-Campinas)
Vera Lucia Adami Raposo do Amaral	(PUC-Campinas)
William Gomes	(UFRGS)

Consultor Ad-hoc

Glória Elisa Bearzotti P. von Buettner (PUC-Campinas)
Maria Helena Melhado Stroili (PUC-Campinas)

Apoio Técnico

Secretária: Marlene F. Mazutti
Isabel Ugarte da Silveira

Estudos de Psicologia é um periódico dedicado à publicação de relatos de pesquisa, artigos teóricos, comunicações breves, resenhas e cartas ao editor. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo necessariamente o pensamento dos Editores.

Apreciação dos Manuscritos

Os manuscritos submetidos à revista *Estudos de Psicologia* deverão estar dentro das Normas de Publicação que seguem às indicadas pela American Psychological Association (APA), publicadas em 1994. Os trabalhos serão aceitos ou recusados com base nos pareceres do Conselho Editorial, ou de consultores ad-hoc.

Direitos Autorais

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista *Estudos de Psicologia* e os originais, mesmo quando não aprovados, não serão devolvidos. Reproduções dos originais só podem ser realizadas mediante consulta e autorização prévia da Direção da revista.

Endereço para envio dos Manuscritos

Os manuscritos, assim como toda a correspondência, inclusive solicitações de assinatura deverão ser encaminhados para a redação.

Redação

A/C Departamento de Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas
Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro - CEP: 13020-904 - Campinas - SP
FONE: (0XX19) 735-5876 FAX: (0XX19) 735-5873
E-mail: revista@acad.puccamp.br
Home Page <http://www.epub.org.br/epsico>

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUC-Campinas

Vol 16
Número 3
Setembro/Dezembro

SUMÁRIO

- 5 Considerações acerca das normas para publicações científicas: inovações, discordâncias, problemas e concordâncias
Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral

Artigos

- 8 Análise Funcional do comportamento
Maria Amélia Matos
- 19 Enfrentamento na depressão: estilo esplanatório e tipos de experiência depressiva
Vivian Hamann Smith
- 32 Avaliação da auto-estima em jovens transmontanos
José Vasconcelos Raposo e Carlos Avelens Freitas
- 47 A base psicológica da transferência e sua ativação
Sebastião Elyseu Júnior
- 54 Simuladores Computadorizados e auto-percepção de conduta de alunos de Psicologia
Ebenézer A. de Oliveira

Comunicação

- 63 Amor Virtual e Universos Paralelos
Carla Beatriz de Souza e Antonios Ianes Terzis

Resenha

- 69 Estratégia de investigação quantitativa
Mauro Salviati
- 73 Ciência, Cientista e Produção do Conhecimento
Moacyr Wu
-

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUC-Campinas

Vol 16
Número 3
Setembro/Dezembro

CONTENTS

- 5 Considerations about the rules for scientific publications: inovations, disagreements, problems and concordances
Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral

Articles

- 8 The functional analysis of behavior
Maria Amélia Matos
- 19 Coping in depression: explanatory style and types of depressive experiences
Vivian Hamann Smith
- 32 Self-esteem among the youth of Trás-os-Montes
José Vasconcelos Raposo e Carlos Avelens Freitas
- 47 The Psychobiological basis of "transference" and its activation
Sebastião Elyseu Júnior
- 54 Computerized Simulators and Self-Perceived Conduct of Male and Female Students os Psychology
Ebenézer A. de Oliveira

Comunications

- 63 Virtual love and parallel universes
Carla Beatriz de Souza e Antonios Ianes Terzis

Reviews

- 69 Strategies of qualitive inquiry
Mauro Salviati
- 73 Science, Scientists and the production of knowledge
Moacyr Wu
-

CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS NORMAS PARA PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS: INOVAÇÕES, DISCORDÂNCIAS, PROBLEMAS E CONCORDÂNCIAS

CONSIDERATIONS ABOUT THE RULES FOR SCIENTIFIC PUBLICATIONS: INOVATIONS, DISAGREEMENTS, PROBLEMS AND CONCORDANCES

Vera Lucia Adami Raposo do AMARAL*

O cenário nacional das publicações científicas tem apontado para algumas mudanças que tendem a adequar as publicações nacionais às tendências internacionais.

Estas tendências se observam, principalmente, em uma mudança no que se refere à redução do número de páginas totais para os artigos aceitos para publicação em periódicos, na modalidade pesquisa científica.

Em geral, os periódicos estão fixando em um máximo de 10 páginas o montante adequado para um trabalho científico. Isto tem gerado conseqüências na forma e estilo do material a ser produzido e comunicado. Os autores passaram a reduzir o número de páginas para a introdução e revisão bibliográfica. Há de se considerar, também, que o número de publicações atuais em todas as áreas do conhecimento tem aumentado assustadoramente, gerando um volume tão grande de informação, que em um curto espaço de tempo, torna-se quase impossível de ser absorvido.

Portanto, os autores não tem se expandido muito em suas buscas bibliográficas e parecem tender a referenciar, em seus trabalhos, os que

o influenciaram ou se relacionaram diretamente a eles.

Tem-se, assim, um afinamento e especificação bastante grande da informação. Prioriza-se com isto a explanação detalhada dos objetivos ou hipóteses, do método e da análise de resultados. Isto permite a replicação das pesquisas e a conseqüente validação do dado científico.

Observa-se, também, a redução do número de páginas na discussão, com enfoque objetivo nas conclusões obtidas através da investigação. O que parece ser uma tendência internacional é a introdução de discussões do artigo, inserida no periódico, logo após os mesmos, e feita por autores convidados, cuja experiência e notório saber na área, permitem uma leitura crítica e construtiva, onde muitas vezes são focalizados os controles utilizados pelos autores na investigação e mesmo a verificação de "bias" que, no calor de seus trabalhos, muitas vezes, os próprios autores não reconhecem.

Uma alteração comum que tem ocorrido, no texto, é a supressão dos números como indicação da referência bibliográfica, substituindo

^(*) Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, e Editora Chefe do Periódico "Estudos de Psicologia".

Endereço para correspondência: Rua Alcides de Godoy, 211 - CEP 13095-200 - Campinas-SP- E-mail: vraposo@mpc.com.br

do-os pelo sobrenome dos autores e datas. Isto facilita o reconhecimento do artigo mencionado, alguns deles clássicos e de outros, que embora recentes, conseguiram muito impacto em sua área.

Outra inovação se refere à exclusão ou diminuição das notas de rodapé e anexo. A maioria dos periódicos já não aceita em suas normas para publicação artigos que contenham notas de rodapé e anexos.

As publicações brasileiras apresentam muitos problemas comuns, e em algumas áreas, como a Psicologia, se fazem sentir de maneira particularmente relevante. O que se observa dentre os periódicos de circulação nacional é complexo e traz inúmeras conseqüências negativas.

O primeiro e maior problema a ser discutido é o não seguimento de uma única norma de publicação. Seja seguindo as normas do Publication Manual (APA, 1994) ou da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 1989), ou outra norma qualquer a questão se torna mais complexa quando os autores confundem duas ou mais normas, ora fazendo uso de uma, ora fazendo uso de outra. Este fato se evidencia nas dissertações e teses, e torna-se um mau exemplo a ser seguido, perpetuando-se assim um erro, que por condescendência ou benevolência de orientadores e membros das bancas examinadoras, parece de somenos importância.

Outro problema que se enfrenta nas publicações nacionais é o não seguimento rigoroso de uma mesma norma. Os periódicos, em geral, em suas normas para publicação, informam que os autores devem enviar seus trabalhos dentro das normas da APA, ou de outra qualquer adotada pelo periódico. Entretanto, não é raro vermos muitos artigos chegarem para serem editorados com inconsistências, que não são coerentes com nenhuma norma vigente, muitas vezes não passando de uma "inovação" do próprio autor. Isto fica claro não só na forma de referência bibliográfica como na criação de verdadeiros neologismos, no texto.

Os autores freqüentemente apresentam uma confusão no uso dos tempos verbais, ora

usando o impessoal, o pessoal singular, ou o pessoal no plural. Isto faz com que o estilo do texto fique confuso, as frases mal formuladas, o que gera compreensão dúbia, ou mesmo incorreta. Outro problema da utilização inapropriada dos tempos verbais é o uso da voz passiva, levando a compreensão completamente errada do sentido que o autor quis dar à frase ou ao texto.

As confusões acerca das referências bibliográficas são inúmeras, embora algumas de menor importância, apontam para o descaso com que muitas vezes o assunto é tratado. Em alguns periódicos os exemplos para referências bibliográficas vêm de uma forma e são inseridas no texto de outra forma. Às vezes, no exemplo oferecido pelas "Normas para os Autores" o nome do periódico ou do livro vem sublinhado e no texto aparece em itálico. Naturalmente, este problema não se configura em erro, porque, em geral, os manuais que determinam as normas técnicas informam que estes devem ser destacados com uma forma gráfica e não especificam se devam ser sublinhado, vir em negrito ou em itálico. Entretanto, esta observação parece relevante uma vez que mostra algumas incongruências comuns nas áreas das normas para publicação e sobre o que finalmente, na realidade se está praticando.

O que sublinhar na referências bibliográficas? Muitas vezes se sublinha somente o nome da periódico. Nas normas do Publication Manual (APA, 1994) se sublinha também o volume. Outra polêmica observada é o lugar onde é inserida a data da publicação. Cada vez mais os periódicos tendem a uniformizar, colocando a data da publicação logo em seguida ao nome dos autores, e a ordem das referências sendo organizadas alfabeticamente, ao invés de por data, ou outro critério qualquer, que porventura possa ser adotado pelo próprio autor.

Atualmente, quase todo periódico científico exige os resumos do artigo em português e em inglês, seguidos concomitantemente das palavras-chaves. Este procedimento é de máxima importância nas indexações e na recuperação da informação. Embora este já seja um procedimento comum entre os periódicos, ainda não é totalmente adotado nas teses e dissertações, deixando para as bibliotecas a tarefa de

selecionar as palavras-chaves. Os autores assim procedendo estão no mínimo, menosprezando o valor de seu trabalho, porque provavelmente as palavras chaves utilizadas por um não especialista da área poderá trazer um viés grande na recuperação da informação e na seleção do leitor especializado de um determinado tema.

Gostaríamos de apontar algumas referências específicas, que são bastante complexas de serem corretamente indicadas, e foram observadas, nas publicações nacionais na área de Psicologia, como sendo alvo de um maior número de erros. Estas são algumas delas:

- Resumos apresentados em Anais de Congressos como fonte original (Publication Manual, APA, 1994, pp.198-199);
- Resumos extraídos de uma fonte secundária (Publication Manual, APA, 1994, pp.199);
- Livros, com Junior no sobrenome (Publication Manual, APA, 1994, pp.201);
- Livro, grupo de autores (agência governamental) como editor (Publication Manual, APA, 1994, pp.201);
- Livro, sem autor ou editor (Publication Manual, APA, 1994, pp.202);
- Livros traduzidos (Publication Manual, APA, 1994, pp.203);
- Na área da Psicologia, o Diagnostic and Statistical of Mental Disorders (Publication Manual, APA, 1994, pp.202);
- Contribuição não publicada feita em Simpósio (Publication Manual, APA, 1994, pp.211);
- Trabalho apresentado em um Congresso e não publicado (Publication Manual, APA, 1994, pp. 211);
- Tese de Doutorado ou Dissertação de Mestrado não publicadas (Publication Manual, APA, pp. 213);

As indicações bibliográficas entre parênteses informam as páginas do Publication Manual (APA, 1994), onde podem ser encontradas as formas corretas de referenciá-las, uma vez que nas publicações nacionais, na área da Psicolo-

gia, ainda são as normas da APA (American Psychological Association) as mais freqüentemente adotadas.

Outra inovação se refere à mídia ele-trônica.

Já existem disponível alguns guias para a citação da informação eletrônica, embora a forma de referência não difira muito da forma de referência em papel. Em geral, ela mantém a norma do sobrenome do autor, seguida de vírgula, seguida da data da publicação entre parênteses, ponto, título do artigo, nome do periódico grifado, seguida da informação de que se trata de uma publicação on-line entre parênteses, o volume disponível grifado seguido de dois pontos e a especificação do caminho ou site onde será encontrado o artigo. O mesmo é valido para os resumos on-line.

Outra inovação da mídia eletrônica é a disponibilização dos resumos e artigos em CD-ROM. Também aqui a forma de referência não é muito diferente do formato em papel, sendo necessária a especificação da fonte.

Concluindo, pode-se notar que este é um momento de grandes modificações e inovações no que se refere às normas para publicações científicas, que devem estar prontas para atender aos desafios de um novo milênio. Sem dúvida, estamos tendo que encarar uma total revolução no mundo das comunicações e das descobertas científicas e tecnológicas. A aceleração da globalização vem tornando o mundo cada vez menor, em um certo sentido, mas cada vez mais complexo, exigindo da humanidade um esforço grande de criatividade para melhorar a qualidade de vida dos seres humanos e colocar cada vez mais a ciência e a tecnologia sob o estandarte do desenvolvi-mento e benefício da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (1994) **Publication Manual** (4th edition). Washington, DC: Author.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS(1989), RiodeJaneiro. NB-66: referências bibliográficas. Rio de Janeiro. 19 p.

ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO

THE FUNCTIONAL ANALYSIS OF BEHAVIOR

Maria Amélia MATOS*

RESUMO

A principal preocupação do analista comportamental é com o uso de unidades funcionais enquanto realizando uma análise do comportamento. As influências que levaram a essa postura são analisadas: um modelo de ciência das ciências naturais, um modelo evolucionista, um modelo empirista, e o modelo funcionalista causal de Mach. Coerentemente, sua análise do comportamento é basicamente uma análise do valor adaptativo desse comportamento em relação a seu meio ambiente. As implicações dessa opção para uma concepção de causalidade do comportamento são analisadas, especialmente tendo em vista as metáforas das relações constantes e das seqüências encadeadas. As limitações lingüísticas existentes são igualmente consideradas. Os passos básicos para uma análise funcional são descritos e então desmembrados em passos menores. Exemplos e estratégias da realização da análise funcional são apresentados, assim como referências para trabalhos de análise básica e aplicada.

Palavras-chave: *Análise do Comportamento. Análise Funcional. Behaviorismo Radical. Skinner.*

ABSTRACT

Behavior Analysis main concern is with the usage of functional units of behavior. The influences that led to this posture are analyzed: a natural sciences model, an evolutionist model, an empiricist model, and a Machian functionalist model. Accordingly, a functional analysis of behavior is an analysis of its fitness to environmental conditions. The implications of this option to the causality model adopted by Behavior Analysis are considered, specially in relation to rejected metaphors such as the constant relations and the chained sequences ones as well as its linguistic limitations. The basic steps of a functional analysis are described and then broken into smaller molecular actions. Examples and strategies for performing a functional analysis of behavior are given, as well as bibliographical references for both basic and applied analysis.

Key-words: *Behavior Analysis. Functional Analysis. Radical Behaviorism. Skinner.*

(*) Ph. D. pela Columbia University of New York, Professora Assistente do Instituto de Psicologia da USP - SP.
Endereço para correspondência: Rua Engenheiro Bianor, 153 - CEP 05502-010 - São Paulo - SP - E-mail: maamatos@usp.br

O que distingüe um analista do comportamento de outros estudiosos do comportamento? Diante desta questão Per Holth, em um *e-mail* recente, propôs que a diferença seria a ênfase que o analista de comportamento dá ao uso de unidades funcionais do comportamento como seu objeto de estudo.

O que é uma unidade funcional do comportamento? Como determiná-la? Como estudá-la?

A resposta a essa pergunta provavelmente envolve tanto uma análise das posturas que levaram a essa opção, como uma análise das técnicas específicas de controle experimental que permitem essa determinação e estudo. Este é o resumo do texto a seguir.

O analista do comportamento investiga e usa unidades funcionais do comportamento

O analista comportamental é antes de mais nada um cientista natural, não um filósofo, não um cientista social e muito menos um estudioso do mental. É também um darwinista e um funcionalista. Paraphraseando Jack Michael (1993): Ele tem uma postura determinista na medida em que vê o comportamento humano como um produto inevitável de uma herança genética e de eventos ambientais ocorrendo durante a vida de uma pessoa. Acredita firmemente no uso do método científico em relação a todos os aspectos do comportamento humano. Não estuda apenas o condicionamento operante, não exclui eventos privados e comportamentos encobertos de suas análises. Não insiste que o comportamento possa mudar apenas como resultado de uma exposição direta a contingências, reconhecendo que mudanças podem resultar de instrução e de descrições das contingências. Não tem uma postura anti-fisiologia, anti-genética, nem anti-teórica; porém rejeita explicações internas inferidas.

Como darwinista (referência ao teólogo e historiador natural inglês, Charles Darwin) o ana-

lista de comportamento acredita que todas as mudanças comportamentais, operantes ou não, resultam de um processo de seleção pelas conseqüências. Isto supõe que o organismo seja dotado de uma **sensibilidade inata ao efeito destas conseqüências**.

Para que possamos entender essa teoria de evolução do comportamento pela seleção por conseqüências, imaginemos um nosso antepassado remotíssimo, milhões de gerações atrás, um trilobita, chamemo-lo Dodo. Dodo, como qualquer organismo vivo, efetua trocas de energia com o ambiente e se multiplica. Dodo contudo não se movimenta, sua troca de energias somente ocorre quando é atingido por alguma substância que seu organismo pode absorver. Muitas gerações depois, um descendente de Dodo, Lolo, sofre uma mutação e pode se movimentar, aleatoriamente contudo. Esta reação, não obstante, aumenta muito as chances de sobrevivência de Lolo e de seus descendentes, movimentando-se aumenta a probabilidade de Lolo atingir um local onde a concentração de substâncias nutritivas seja grande. Um dos descendentes de Lolo, sofre uma nova mutação, ele é capaz de mudar sua forma: quando atingido por um objeto ele apresenta o reflexo de emitir projeções que podem 'envelopar' esse objeto. Essa reação aumenta enormemente a chance de sobrevivência desse descendente de Lolo, por impedir que o objeto nutriente escape. Um outro descendente, Nono, passa a apresentar movimentos dirigidos, à luz por exemplo, ou à mudanças de temperatura, ou a qualquer outro fator ambiental que possa estar associado a grandes concentrações de substâncias nutritivas, ou a locais onde a presença de predadores é rara, etc. Taxias, como as que Nono apresenta, supõem não só sensibilidade às conseqüências de uma ação, mas também sensibilidade à **associação destas conseqüências com determinadas condições antecedentes**. De uma maneira muito tosca este seria o quadro geral de uma evolução de formas de reagir de um organismo vivo. Evolução essa dirigida por suas conseqüências sobre a aptidão desse organismo, isto é,

sobre a adaptabilidade desse organismo ao ambiente em que vive.

Outro exemplo: o reflexo de salivação diante de gotas de limão na boca ou diante de um limão sendo fatiado. A salivação diante de um líquido ácido na boca dilui a concentração deste líquido e diminui seu possível dano sobre as mucosas da boca e, eventualmente, de outros órgãos. Salivar ao chupar limão tem pois um alto valor de sobrevivência. Salivar antes de terem as gotas de limão atingido a boca tem um valor de sobrevivência maior, pois previne esses danos. Salivar ao receber limão na boca representa uma vantagem em relação à condição anterior de não-salivação; salivar antes de receber o limão na boca, ao vê-lo sendo fatiado, representa uma vantagem maior em relação à reação anterior, de salivar apenas quando o limão atinge a boca. O valor de sobrevivência do salivar perante a gota de limão é grande, porém muito maior é o valor de sobrevivência da sensibilidade às associações entre a gota de limão e seu cheiro, ou sua aparência, ou seu desenho, ou seu nome (reagir a associações entre estímulos como se fossem equivalentes tem, um alto valor adaptativo). E maior ainda será esse valor se essas reações puderem ser transmitidas (ou por genes ou por práticas culturais). Evidentemente, para que a seleção seja eficaz, deve haver competição no espaço comportamental entre essas reações.

Como cientista natural, o analista de comportamento é um baconiano (referência ao filósofo e cientista inglês, Francis Bacon). Trabalha por observação, classificação e indução (gradual!). Evita generalizações apressadas e indevidas, evita o dogma, evita explicações metafísicas. É basicamente um empirista (estuda casos concretos) e um experimentalista (submete suas explicações a testes e demonstrações com manipulação de variáveis), só secundariamente, é um "interpretacionista". Privilegia uma abordagem histórica aos eventos. Acha que uma explicação do comportamento humano começa com uma explicação do comportamento animal. O comportamento é governado e modificado por associações adquiridas por experiên-

cia, e mantidas por sua utilidade biológica (por sua função de sobrevivência e valor adaptativo).

Como funcionalista o analista de comportamento é um machiano (referência ao físico alemão Ernst Mach). Substitui a noção de 'causa' pela de 'função', e a explicação pela descrição. Para um estudioso da natureza não há nada mais do que o estudo da dependência dos fenômenos, uns em relação aos outros. Os fenômenos sempre ocorrem em variadas relações de interdependência uns em relação aos outros e assim a tarefa do estudioso funcionalista é descrever estas interdependências. Causas e efeitos são simplesmente mudanças, correlacionadas, em duas classes de fenômenos.

De fato a noção de causa e efeito pode ser substituída com vantagem e economia pela noção de função matemática. Reflexo para Skinner (já em 1931) é uma relação observada, é a descrição das relações entre estímulo e resposta. Assim como o comportamento, do qual o reflexo é uma analogia, o reflexo é uma relação entre eventos ambientais e eventos comportamentais. É fútil a discussão se existe comportamento sem ambiente, assim como a discussão se existe ambiente sem comportamento. Nesse sentido se diz que o comportamento é dito controlado quando ele está (isto é, quando nós assim somos capazes de descrevê-lo) funcionalmente relacionado a variáveis ambientais (isto é, a eventos físicos e sociais, dentre os quais estão eventos encobertos e outros comportamentos do próprio organismo). Causa é sinônimo de função, que é sinônimo de controle, que é sinônimo de descrição de relações funcionais.

Voltamos a repetir: o modelo de causalidade próprio ao analista do comportamento é um modelo de seleção pelas conseqüências. Para um funcionalista, comportamentos evoluem (isto é, se modificam) porque têm uma função de utilidade na luta pela sobrevivência do indivíduo; evoluem porque de alguma maneira representam um mecanismo de lidar com ambientes

complexos. Assim por exemplo, um comportamento estranho jamais é dito 'patológico', pelo analista comportamental; se ele ocorre é porque de alguma maneira ele é funcional, tem um valor de sobrevivência. Fazer uma análise funcional é identificar o valor de sobrevivência de determinado comportamento. Por exemplo: o comportamento de auto-agressão não é considerado como manifestação de um processo psicótico, é sim, um conjunto de respostas que permitem o acesso, pelo indivíduo, a conseqüências importantes para ele: conseqüências sensoriais, conseqüências sociais, conseqüências como bens tangíveis, ou conseqüências como a evitação de eventos desagradáveis.

Fazer uma análise funcional é identificar a função, isto é, o valor de sobrevivência de um determinado comportamento.

Essa insistência sobre a pesquisa das variáveis das quais o comportamento é função distingue a prática do analista do comportamento de outras práticas em psicologia, práticas estas que preferem uma descrição estrutural do comportamento (estudo da composição e organização de elementos de uma ação) *versus* o estudo da função desse comportamento (utilidade biológica dessa ação). É importante apontar que as análises funcionais e estruturais são complementares, não é o caso de excluir uma ou outra, mas, em Psicologia a análise funcional é fundamental.

Como é fácil depreender do que foi exposto acima, a análise funcional do comportamento substitui uma análise do comportamento em termos causais. O próprio conceito de causa, em ciência, mudou ao longo dos tempos. Causa para os gregos e romanos era a vontade dos deuses. No século XVIII, na Inglaterra, com Hume, a noção de causa não mais incorporava a noção de um agente ou força impulsionadora.

Para Newton (representante da Física mecanicista) as forças eram os agentes de mudanças, quer na magnitude quer na direção, do movimento; a força da gravidade 'atraía' a maçã para baixo. A Física moderna dispensa com essas noções referindo-se, ao invés, à propriedades da variável independente e à propriedades da variável dependente, tais como massa e aceleração.

Hume mostrou que a percepção de causalidade envolvia mais do que a percepção de relações constantes (que é o sentido comum da palavra causa). "Joãozinho atirou a pedra e quebrou a vidraça", esta frase supõe uma relação causal que contém um agente que produziu a vidraça quebrada. A frase representa uma relação utópica, infalível e constante: sempre que Joãozinho, ou qualquer outra pessoa, atirar uma pedra contra a vidraça, esta vai quebrar. Na verdade, a relação de fato depende de considerações sobre a magnitude do atirar pedra, a distância entre Joãozinho e a janela, o tamanho da pedra, o tipo de vidraça etc., etc.

Uma outra maneira de considerarmos relações causais é através da metáfora de seqüências encadeadas, onde cada elo é contíguo no tempo e no espaço ao outro elo, e assim sucessivamente até o elo final, o efeito. Esta metáfora supõe uma linearidade e uma unidirecionalidade no processo causal que estão longe de serem verdadeiras. De fato, o encadeamento de elos causais é um disfarce que pretende esconder a existência de uma causa primeira, o elo inicial.

Para o analista de comportamento não há um agente iniciador, nem mesmo o ambiente é iniciador, de vez que o analista comportamental estuda relações (insisto e repito) **relações** funcionais. O organismo, o indivíduo não é um agente, mas tão somente, como diz Skinner (1989), o palco das interações (evidentemente, Skinner também não aceita que o *self* seja o agente iniciador; para ele, pessoa ou *self* devem ser considerados como conceitos relativos ao repertório comportamental de um organismo, e não como agentes iniciadores). A propó-

sito desta questão Skinner (1972) compara a gestação de um poema com a gestação de uma criança. Quem, ou o quê, é a causa? a mãe? o pai? a relação dos dois? a constituição do corpo da mãe? o mecanismo reprodutivo da espécie? o processo evolutivo que permitiu esse mecanismo reprodutivo? Não há um agente iniciador, uma causa única, mas muitas e diferentes variáveis atuando em conjunto. Na verdade, nem sequer podemos falar em várias causas ou múltipla causação, tudo o que encontramos ao investigar um fenômeno são relações entre eventos ou entre variáveis. Por outro lado, estas relações são válidas apenas dentro de determinadas condições, isto é, as leis científicas não são universais; encontrar o contexto dentro do qual elas são válidas é outra tarefa do cientista.

No modelo da análise do comportamento uma causa é substituída por uma mudança na variável (ou variáveis) independente(s), e um efeito é substituído por uma mudança na variável (ou variáveis) dependente(s), o que se constitui na nossa **relação funcional**. A diferença entre análise funcional e análise causal é que na primeira não mais se fala do comportamento humano em termos de agência, pois não mais é necessário falar em forças internas ou externas que causam uma ação; ação é uma propriedade do organismo vivo. Do mesmo modo, o reflexo não explica como uma causa/causa uma reação; simplesmente descreve que mudanças ocorrem num e noutro lado da relação funcional.

A dificuldade em abandonarmos estas posturas causais é a dificuldade em abandonarmos nossos hábitos lingüísticos. A sintaxe da linguagem ocidental impõe a necessidade de sujeitos para verbos, especialmente aqueles relativos a comportamento. É até aceito dizermos que a digestão se processa, mas o pensamento não, *alguém* pensa! Assim considerada, a noção de análise funcional é realmente subversiva, ao ponto de Hineline (1980) propor que ao lidar com o comportamento transformemos nomes em gerúndios ou em expressões de ação. O termo 'inteligência' seria substituído por 'resolver problemas' ou 'agir inteligentemente';

'motivação', por 'motivado'; 'memória', por 'lembrar' ou 'comportar-se em relação a eventos passados'; 'imaginar' ou 'fantasiar', por 'comportar-se na ausência do evento'; e 'comportamento', por 'comportar-se'. Por exemplo: a frase 'Uma criança, quando necessita de atenção ou ajuda, aprende a captar o olhar de adultos', poderia ser re-escrita de maneira mais aceitável da seguinte forma: 'O contato visual com adultos pode se tornar um evento reforçador para uma criança, e também um evento discriminativo estabelecendo a ocasião na qual essa criança poderá vir a ser reforçada por esses adultos'.

Vejamos quais são os passos para chegarmos a essa transformação:

- 1) A identificação e a descrição do efeito comportamental (definir 'captar o olhar de adultos' e 'necessitar de atenção ou ajuda' *versus* definir 'estabelecer contato visual com adultos').
- 2) A busca de uma relação ordenada entre variáveis ambientais (presença ou não de adultos, ocorrência de situações 'problema', intervenções do adulto, solução ou eliminação da situação 'problema', etc.) e variáveis comportamentais relacionadas (i.e., relevantes) a esse efeito (descrever as condições em que ocorrem os comportamentos mencionados em 1; descrever as variações nessas condições e possíveis variações nos comportamentos).
- 3) A formulação de predições confiáveis baseadas nas descrições dessas relações (inferências ou suposições que serão postas a prova, 'presença de adultos' como estímulos discriminativos, 'intervenção de adultos' como estímulos reforçadores, etc.).
- 4) A produção controlada desses efeitos predizíveis (demonstração da confiabilidade das inferências e/ou aplicação do conhecimento).

Cinco passos básicos para a realização de uma análise funcional do comportamento.

1. *Definir precisamente o comportamento de interesse.*
2. *Identificar e descrever o efeito comportamental.*
3. *Identificar relações ordenadas entre variáveis ambientais e o comportamento de interesse. Identificar relações entre o comportamento de interesse e outros comportamentos existentes.*
4. *Formular previsões sobre os efeitos de manipulações dessas variáveis e desses outros comportamentos sobre o comportamento de interesse.*
5. *Testar essas previsões.*

Uma análise funcional leva em conta aspectos do ambiente e a **função** que o comportamento tem naquele ambiente. Eu posso dizer que um pássaro está andando, voando ou caçando. Ele está andando se ele se desloca no chão, ele está voando se se desloca no espaço aéreo, e ele está caçando se persegue e pega uma presa. O chão, o espaço aéreo e a presa são as referências ambientais; os efeitos comportamentais são o deslocamento e ou a presa alcançada. No exemplo anterior é possível dizer que entre o comportamento da criança e o dos adultos se estabeleceu uma relação funcional denominada 'reforçamento'. O termo 'reforçamento' descreve uma relação entre uma classe de eventos (comportamentos) que mudam em função de outra classe de eventos (conseqüências). O termo 'reforçamento' não se refere pois à uma teoria, e sim à uma descrição de uma relação funcional. Nesse sentido uma relação funcional não é diretamente observável, o que observamos são as mudanças no fenômeno 'comportamento' e mudanças no fenômeno 'ambiente' ou, no caso, 'compor-

tamento dos adultos'. A partir destas observações hipotetizamos uma relação entre esses fenômenos e a testamos. A relação funcional 'reforçamento' (assim como qualquer outra) é uma inferência, resultado de uma análise funcional. Uma análise funcional nada mais é pois do que uma 'explicação' de um evento pela **descrição** de suas relações com outros eventos. 'Explicamos' as mudanças que ocorrem com o comportamento da criança descrevendo como essas mudanças ocorrem ou não, a depender de certas condições do ambiente, como a presença ou não de adultos, a intervenção ou não destes etc., condições denominadas 'eventos antecedentes' e 'eventos conseqüentes'.

Uma análise funcional completa (observação-suposição-verificação) produz uma definição funcional (a definição de reforçamento, por exemplo, 'aumento na probabilidade de ocorrência de um comportamento que é seguido de certas conseqüências'). Uma definição funcional supõe uma análise funcional, mas não é essa análise.

As vantagens de uma análise funcional são que, além de identificar as variáveis importantes para a ocorrência de um fenômeno e, exatamente por isso, permitir intervenções futuras; ela possibilita o planejamento de condições para a generalização e a manutenção desse fenômeno. Ao identificar em que classe de comportamentos uma determinada resposta se inclui, ou em que classe de estímulos uma determinada mudança ambiental se situa, podemos trabalhar com respostas e/ou estímulos equivalentes. Se a resposta identificada não for adequada, podemos substituí-la por uma outra mais aceitável, e que, por pertencer à mesma classe, continuará a produzir os mesmos reforçadores que a resposta anterior. Se uma condição ambiental não estiver mais disponível, podemos recorrer a outra condição ambiental equivalente, na certeza de que esta nova condição continuará a exercer o controle desejado sobre a resposta em questão. Uma análise funcional permite até mesmo planejar esta transferência de funções de estímulos

(Sidman, 1994). Por outro lado, uma análise estrutural por focar aspectos de composição (elementos) e organização (disposição, ordem ou seqüência) e dificilmente permitiria planejar essa substituição ou transferência de funções entre eventos.

Outra vantagem de análises funcionais é que elas podem ser realizadas a longo prazo, isto é, entre eventos que estão separados por um intervalo de tempo entre si. Uma determinada variável ambiental pode não estar presente no momento em que ocorreu uma mudança comportamental e mesmo assim estar relacionada com esta mudança. Análises funcionais, por não estarem fundamentadas em aspectos estruturais, permitem uma explicação histórica, e protegem o analista do comportamento de conceitos mediacionistas como memória, informação, trauma, decodificação, complexos etc.

Uma análise funcional nada mais é do que uma análise das contingências responsáveis por um comportamento ou por mudanças nesse comportamento (sejam eles comportamentos problemáticos - como quebrar vidraças -, ou aceitáveis - como estudar para o vestibular).

Retomemos nossos cinco passos anteriores, aprofundando sua análise:

- 1) A identificação do comportamento de interesse envolve sua observação bem como relatos de outras pessoas (pais, professores, outros pesquisadores etc. a depender da situação onde trabalho).
- 2) A identificação e descrição do efeito comportamental supõem sua especificação, por exemplo, a especificação da freqüência com que ocorre.
- 3) A busca de uma relação ordenada entre variáveis ambientais e variáveis comportamentais relacionadas (relevantes, instrumentais) com esse efeito supõe:
 - (a) a descrição da situação antecedente e da situação subsequente ao comportamento de interesse;
 - (b) a identificação da situação subsequente deve distinguir quais eventos nessa situação são **conseqüências**;
 - (c) a identificação da situação antecedente deve distinguir quais eventos nessa situação são de fato **condições**.

Estas identificações, **b e c**, podem exigir, e freqüentemente exigem, repetidas observações.
- 4) A natureza das relações de consequência deve ser descrita dentro de um quadro mais amplo (deve ser colocada dentro de um referencial conceitual) pelas vantagens óbvias que isso representa em termos de 'empréstimos' possibilitados: trata-se de reforço positivo ou negativo? de punição? de fuga? de esquiva? A classificação dessas relações em quadros mais amplos permitirá a previsão de ocorrência semelhantes, permitirá o uso de procedimentos de análise já testados, permitirá a comparação com análises anteriores. Do mesmo modo é necessário identificar se as condições antecedentes envolvem apenas eventos físicos ou também comportamentos, e nesse caso se apenas da própria pessoa ou de outras pessoas.
- 5) E finalmente a análise funcional supõe um teste das previsões. Isso pode representar uma intervenção clínica,

educacional, institucional ou uma investigação em laboratório.

Os passos 3 e 4 supõem algumas estratégias que, de novo, serão utilizadas para o passo 5. São os chamados 'delineamentos experimentais' (para maiores detalhes ver Sidman, 1960, e Johnston & Pennypacker, 1980) e todos envolvem o sujeito como seu próprio controle. Como essas estratégias são o 'coração' da Análise Experimental do Comportamento, vale a pena revê-las rapidamente.

- a) **Delineamento de linha de base simples:** dados são coletados sobre o comportamento de interesse antes de qualquer intervenção (fase de linha de base) para uma comparação com os resultados da intervenção (fase de introdução da variável independente). Importantes são a duração da coleta (i.e., da observação) e sua frequência (i.e., do intervalo entre as observações). Trata-se de um delineamento fraco a ser usado apenas quando prevê-se que a intervenção terá um efeito realmente forte.
- b) **Delineamento de reversão:** as situações de linha de base e intervenção são revertidas (ou alternadas), por esta razão este delineamento é também denominado 'delineamento **A-B-A**'. Trata-se de um delineamento de aplicação restrita, ou seja, apenas quando os efeitos da intervenção podem ser cancelados, ou quando o retorno às condições de linha de base representa uma situação socialmente aceitável para o sujeito
- c) **Delineamento de linha de base múltipla:** uma linha de base é estabelecida para cada um de diferentes comportamentos, e uma intervenção é planejada para cada um destes comportamentos, mas esta intervenção é introduzida em

diferentes momentos. Importante aqui é decidir sobre qual será duração da observação do efeito de uma intervenção, antes de introduzir uma outra intervenção.

- d) **Delineamento com mudanças de critério:** após a linha de base, uma intervenção é introduzida com um determinado critério de desempenho; após a obtenção/estabilização desse desempenho, o critério é alterado, e assim sucessivamente. Evidentemente que pode ocorrer aqui uma interação entre a natureza da variável que está sendo manipulada na intervenção, e a duração do processo de intervenção, e/ou o número de repetições ou de intervenções, e/ou os critérios de desempenho adotados.
- e) **Delineamento de tratamentos alternativos:** após a linha de base para um determinado comportamento, diferentes intervenções se alternam, segundo uma seqüência determinada, sempre intercaladas com reversões à linha de base (**A-B-A-C-A-B-A-D** etc.). Neste delineamento há sempre o perigo de interações entre os efeitos das diferentes intervenções.

Resumindo:

Uma análise funcional, sendo uma análise das contingências responsáveis por um comportamento, basicamente busca responder à seguinte questão: "Qual a função deste comportamento para aquela pessoa?", ou, posto de outro modo, "Qual é a relação funcional entre esse comportamento e seus efeitos?"

Evidentemente esta mesma pergunta pode ser feita, *mutatis mutantis*, quando o comportamento de interesse não ocorre: "Qual é a função da omissão deste comportamento?", ou, de novo, "Qual é a relação funcional entre esse comportamento e seus efeitos?"

Algumas perguntas básicas que todo analista do comportamento deveria se fazer juntamente com suas orações antes de dormir:

- *“Qual a função desse comportamento para aquela pessoa?”*
- *“Qual é a função da omissão desse comportamento para aquela pessoa?”*
- *“Qual é a relação funcional entre esse comportamento e seus efeitos para aquela pessoa?”*

Para terminar, uma palavra de advertência aos que pretendem utilizar a análise funcional na terapia. O problema com a terapia, comportamental ou não, é que este tipo de intervenção lida quase exclusivamente com as especificações verbais do comportamento de interesse (especificações essas que são de fato comportamentos, mas de **outro** interesse). Isto pode resultar numa psicologia/psicoterapia de poltrona. Verbalizações ‘de poltrona’ especificam corretamente o ambiente apenas até o ponto em que tatos corretos foram instalados, e apenas até o ponto em que estes tatos permaneçam precisos e corretos. O problema é que operantes verbais de tatos permanecem precisos e corretos somente até o ponto em que metodicamente interajam com as condições (antecedentes e conseqüentes) ambientais ‘extra-poltrona’ que os instalaram.

Sugerimos a seguir, à guisa de ‘receita’, alguns passos a serem seguidos quando da realização de uma análise funcional de um determinado comportamento de interesse (Malott, Whaley & Malott, 1997).

1. Identifique o comportamento de interesse
 - a) Verifique se você o enunciou em termos empíricos (Isto é, em termos de ações do participante. Ex.: a criança grita e bate o pé, grita e esperneia,

berra e se joga no chão, etc.) e conceituais (Isto é, em termos de classes de ações. Ex.: a criança faz birra). Identifique exemplos e não-exemplos para uma definição completa.

- b) Verifique a freqüência de ocorrência de cada uma das ações identificadas, bem como da classe geral.
2. Especifique o produto de cada uma dessas ações e o produto da classe de ações.
 - a) É uma condição reforçadora ou uma condição aversiva?
 - b) Sua ação se faz por apresentação, remoção, ou impedimento?
 - c) O produto é grande, provável, imediato?
 - d) Existem produtos a longo prazo? Quais?
 - e) Os produtos são conseqüências naturais ou sociais? São conseqüências mediadas por agentes sociais? Quem são os agentes?
 3. Identifique as condições antecedentes necessárias e/ou presentes quando o comportamento ocorre.
 - a) Identifique as condições motivadoras. Identifique as operações estabelecidas que afetam as condições motivadoras.
 - b) Especifique os estímulos discriminativos. Existe mais de um discriminativo para um mesmo comportamento? Existe uma classe de estímulos discriminativos?
 - c) Os discriminativos são circunstâncias e/ou eventos físicos ou sociais?
 - d) Existem outros comportamento que ocorrem antes do comportamento de interesse? Sua relação com o comportamento de interesse é de necessidade (pré-requisitos), de facilitação, ou são ocorrências acidentais?

4. Ordene os comportamentos pré-correntes (necessários e facilitadores) e os de interesse, por hierarquia (força dos comportamentos) ou por cronologia (seqüência dos comportamentos).
5. Organize suas observações em três colunas: condições antecedentes, comportamento, condições conseqüentes (use como referência para a disposição das condições, cada comportamento identificado).
6. Verifique se não existem lacunas em qualquer das três colunas.
7. Analise o que precisaria ser feito para facilitar (ou para impedir ou dificultar, conforme o caso) a ocorrência do comportamento?
 - a) Como você alteraria as condições antecedentes?
 - b) Como você alteraria as condições conseqüentes? As suas alterações implicam em operações de reforçamento ou punição do comportamento de interesse? Implicam em reforçamento de comportamentos incompatíveis?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS

- HINELINE, P. N. (1980) The language of behavior analysis: Its community, its functions, and its limitations. *Behaviorism*, vol. 8, pp. 67-86.
- JOHNSTON, J. M. & Pennypackewr, H. S. (1980) *Strategies and tactics of human behavioral research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MALOTT, R. W., Whaley, D. L. & Malott, M. E. (1997) *Elementary principles of behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 3ª edição.
- MICHAEL, J. L. (1993) *Concepts and Principles of Behavior Analysis*. Kalamazoo, MI: Society for the Advancement of Behavior Analysis.
- SIDMAN, M. (1960) *Tactics of scientific research*. New York: Basic Books. Reimpresso em 1988, Boston: Authors Cooperative Inc.
- SIDMAN, M. (1994) *Equivalence relations and behavior: a Research story*. Boston: Authors Cooperative Inc.
- SKINNER, B. F. (1931) The concept of the reflex in the description of behavior. *Journal of General Psychology*, vol. 5, pp. 427-458.
- SKINNER, B. F. (1972) A lecture on 'having a poem'. Em *Cumulative Record*. New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 345-355.
- SKINNER, B. F. (1989) The initiating self. Em *Recent Issues in the Analysis of Behavior*. London: Merril Publishing Co., pp. 27-33.

LEITURAS RECOMENDADAS PARA UMA ANÁLISE FUNCIONAL APLICADA

- Cooper, L. J., Wacker, D. P., Sasso, G. M., Reimers, T. M. & Donn, L. K. (1990) Using parents as therapists to evaluate appropriate behavior of their children: application to a tertiary diagnostic clinic. *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 23, pp. 285-296.
- Cooper, L. J., Wacker, D. P., Thursby, D., Plagmann, L. A., Harding, J., Millard, T. & Derby, M. (1992) Analysis of the effects of tasks preferences, task demands, and adult attention on child behavior in outpatient and classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 25, pp. 823-840.
- Derby, K. M., Wacker, D. P., Sasso, G., Steege, M., Northup, J., Cigrand, K. & Asmus, J. (1992) Brief functional assessment techniques to evaluate aberrant behavior in an outpatient setting: a summary of 79 cases. *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 25, pp. 713-721.
- DuPaul, G. & Eckert, T. L. (1996) The effects of school-based interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: a meta-analysis. *School Psychology Review*, vol. 26, pp 5-27.
- Northup, J., Wacker, D., Sasso, G., Steege, M., Cigrand, K., Cook, J. & DeRaad, A. (1991) A brief functional analysis of aggressive and alternative behavior in na outclinic setting.

- Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. **24**, pp. 509-522.
- SASSO, G. M., REIMERS, T. M., COOPER, L. J., WACKER, D., BERG, W., STEEGE, M., KELLY, L. & ALLAIRE, A. (1992) Use of descriptive and experimental analyses to identify the functional properties of aberrant behavior in school settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. **25**, pp. 809-821.
- STAGE, S. A. & QUIROZ, D. R. (1997) A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, vol. **26**, pp. 333-368.
- WACKER (1990) Use of functional analysis and acceptability measures to assess and treat severe behavior problems: An outpatient clinic model. Em A.C. Repp & N.N. Singh (Orgs.) *Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with DD*. Sycamore, IL: Sycamore Publishing Co., pp. 349-359.

ENFRENTAMENTO NA DEPRESSÃO: ESTILO EXPLANATÓRIO E TIPOS DE EXPERIÊNCIA DEPRESSIVA DEPRESSÃO: TIPOS, ESTILO EXPLANATÓRIO E ENFRENTAMENTO*

COPING IN DEPRESSION: EXPLANATORY STYLE AND TYPES OF DEPRESSIVE EXPERIENCES

Vivian Hamann SMITH**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Investiga relações entre a atitude verbal de enfrentamento, estilo explanatório e o tipo de experiência depressiva, em 43 adultos participantes de um grupo terapêutico aberto para transtornos de humor. Foi verificada a atitude verbal de enfrentamento predominante em 13 sessões e utilizou-se escalas de estilo explanatório e tipos de depressão. O estilo explanatório pessimista ocorreu especialmente no grupo com tipo misto de depressão. Todos os participantes com tipo introjetivo apresentaram atitude compreensiva e resolutiva de enfrentamento. Tal atitude relacionou-se estatisticamente com explicações transitórias para bons eventos, enquanto indivíduos "queixosos" tenderam a acreditar na estabilidade causal para boas situações. A discussão focaliza os estudos sobre estilo explanatório e depressão, enfatizando a importância da intervenção clínica para o enfrentamento e desenvolvimento saudável.

Palavras-chave: depressão anaclítica e introjetiva, enfrentamento, explicações.

ABSTRACT

This study investigates the relationships between verbal coping attitude, explanatory style and types of depressive experiences. Subjects were 43 adult participants in an open therapeutic group for mood disorders. The prevalent

(*) Artigo derivado de dissertação de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, que contou com a orientação da Prof. Dr. Ângela Maria Brasil Biaggio e o apoio financeiro do CNPQ.

(**) Mestra em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS.

Endereço para correspondência: Rua Nossa Senhora de Lourdes, 612 - CEP 91920-040 - Porto Alegre - RS.
E-mail: vsmith@conex.com.br

verbal coping attitude was verified during 13 sessions. Scales were used for evaluating explanatory style and types of depression. The pessimistic explanatory style occurred, specially in the mixed type of depression. All participants with an introjective type of depression presented a comprehensive and resolute coping attitude, which was also statistically related to transitory explanations for good events. Instead, "complainers" tended to believe in the causal stability for good situations. The discussion focuses on explanatory style and depression studies, emphasizing the importance of clinical intervention for coping and healthy development.

Key words: *anaclitic and introjective depression, coping, explanations.*

INTRODUÇÃO

Esta investigação foi elaborada e conduzida num contexto clínico, no grupo terapêutico aberto do Serviço de Doenças Afetivas da Santa Casa. Surgiu da necessidade de compreender melhor o fenômeno individual e grupal do enfrentamento e da mudança terapêutica, num grupo de pessoas com uma forte auto-imagem de doentes e que fazem uso de medicação, buscando contribuir para uma melhor definição do papel da intervenção neste processo. Estudos sobre enfrentamento, como os de Kuyken e Brewin (1994) têm demonstrado que a experiência depressiva pode desgastar os recursos de enfrentamento, tornando as pessoas mais vulneráveis a novos episódios depressivos, num círculo vicioso.

Ao longo de dois anos de trabalho foi surgindo uma formulação dos objetivos específicos deste grupo: auxiliar o indivíduo depressivo a retomar o fluxo da vida, aprendendo a lidar com as descontinuidades e os conflitos inevitáveis sem adoecer. Ocorreu daí a necessidade de compreender melhor a psicopatologia não como um defeito de fabricação, mas com referência na continuidade do desenvolvimento da personalidade.

A fundamentação teórica deste trabalho focalizou: Depressão e sua prevalência; Tipos de Experiência Depressiva (Blatt, 1992; Blatt e colaboradores, 1982, 1990, 1992, 1995) numa abordagem da depressão como ênfase exagerada em uma dimensão do desenvolvimento;

Locus de controle, atribuição de causas e sua relação com a depressão, na teoria do Desamparo Aprendido (Seligman, 1977) e, mais recentemente, do Estilo Explanatório (Peterson & Seligman, 1984; Peterson, Maier & Seligman, 1993).

A depressão é um dos temas mais discutidos e estudados das últimas décadas, por sua altíssima prevalência: Nos Estados Unidos, o risco de desenvolver um transtorno depressivo maior é de 10 a 25% para as mulheres e de 5 a 12% para os homens, não importa qual a etnia, estado civil, nível de educação ou de salário, conforme o DSM-IV (1994). As conseqüências desta grande proporção de pessoas deprimidas são enormes: a diminuição ou paralisação da atividade destes indivíduos gera problemas econômicos e sociais, e a depressão e o suicídio, além do alcoolismo (associado à depressão) desencadeiam novos conflitos e perdas familiares que produzem maior vulnerabilidade a patologias.

Os sintomas da depressão abrangem aspectos afetivos, motivacionais, cognitivos e vegetativos, sendo descritos de forma consistentemente semelhante há mais de dois mil anos. Embora o aspecto afetivo apareça geralmente como o predominante, é difícil saber qual o componente primário da depressão. Ainda não se dispõe de respostas universalmente aceitas sobre o diagnóstico, causas, classificação e a natureza da depressão (Beck, 1975).

Blatt (1992) desenvolveu a concepção de que a depressão pode ser entendida como

manifestação de uma ênfase exagerada em uma determinada dimensão do desenvolvimento humano. Para explicar este ponto, foram extraídas as idéias principais de alguns artigos: Blatt (1992), Blatt & Blass (1990, 1992) e Blatt & Maroudas (1992).

O desenvolvimento da personalidade é concebido como ocorrendo em duas dimensões: interpessoal e de auto-definição. Tais dimensões são análogas a forças estudadas pela física e biologia, como a fusão e desintegração, e a integração e diferenciação. Em psicologia existem teorias sobre o desenvolvimento que enfatizam mais a dimensão da individuação, enquanto outras assinalam principalmente o valor da vinculação. Respalado por autores de visão mais integradora, Blatt defende que entre ambas as dimensões ocorre uma relação complementar, dialética e complexa. O desenvolvimento saudável acontece quando há um equilíbrio dinâmico entre esses dois pólos: da interação satisfatória com as pessoas significativas forma-se uma base afetiva, mas emergem também experiências de incompatibilidade que geram a necessidade de diferenciação, de individuação e também de outras referências interpessoais. À medida em que se desenvolvem novas habilidades físicas, cognitivas e afetivas, o nosso sentido de "eu" vai se transformando, favorecendo relações mais maduras e integradas com os outros, assim como o surgimento de novas metas pessoais. Assim é impulsionado o desenvolvimento humano, tanto na dimensão vincular como na formação da identidade e auto-definição. A história pessoal e a espiral de crescimento do indivíduo dependem do ritmo e do estilo em que ele oscila entre esses dois pólos do desenvolvimento. Na personalidade sadia é comum uma certa predominância de uma ou da outra dimensão, associada muitas vezes ao gênero e ao contexto cultural, assim como ao longo da vida ocorrem alternâncias entre épocas de maior ênfase na individuação e outras na vinculação.

As psicopatologias, entretanto, decorriam de uma ênfase exagerada em uma das

polaridades, interrompendo a dialética do desenvolvimento. Diante de eventos graves e repetidos, o indivíduo buscaria um reequilíbrio através de uma preocupação distorcida, conforme suas predisposições biológicas, fatores culturais, gênero, capacidades e vulnerabilidades básicas, padrões culturais e familiares.

Focalizando seus estudos principalmente na questão da depressão, Blatt concebe dois tipos de experiência depressiva (Blatt & Maroudas, 1992; Blatt & Blass, 1992):

- **Anaclítica ou Dependente:** Ocorre um exagero na dimensão interpessoal, em que o indivíduo manifesta medo de rejeição e abandono, uma forte necessidade de contato e proximidade com outras pessoas que chega até à aderência. Há um anseio em ser cuidado e protegido, em ter suas necessidades compreendidas e atendidas. A pessoa tende a ver as outras principalmente em termos do apoio ou afeto que delas recebe, e o processo depressivo se desencadeia especialmente quando se sente rejeitada ou desamparada, ou seja, por experiências ligadas à perda afetiva.

- **Introjetiva ou Auto-Crítica:** Uma preocupação exagerada focaliza-se na dimensão da auto-definição e no medo do fracasso. O indivíduo manifesta forte necessidade de auto-afirmação, de sentir-se competente e atingir metas pretendidas. Independente, deseja lutar sozinho, resolver com autonomia seus problemas, mostrando dificuldade em pedir ou aceitar auxílio. Vê o outro em função de como o seu próprio valor e desempenho será julgado ou avaliado, e tende a se deprimir quando se sente incompetente e sem valor.

O acesso ao tipo de depressão pode ser feito através da história clínica e de uma escala desenvolvida por Blatt, D'Afflitti e Quinlan (1976), utilizada no presente estudo, que avalia três fatores: *anaclítico (dependência)*, *introjetivo (auto-crítica)* e *eficácia*.

O fator introjetivo alto está associado a sintomas típicos de transtornos depressivos, como auto-recriminação e sentimentos de cul-

pa e desvalia. O fator anaclítico elevado associa-se muitas vezes a sintomas de transtornos de ansiedade, com um sentimento de carência e apego desesperado. Indivíduos com ambos os fatores elevados e eficácia reduzida configurariam um tipo misto de depressão, tendendo a apresentar níveis mais altos e formas mais graves de depressão (Blatt et alii, 1982). Mais recentemente (Blatt & Maroudas, 1992), o tipo misto é mencionado como uma questão ainda em aberto, não sendo possível afirmar sua existência e significado.

Blatt (1992) verificou que indivíduos com tipo anaclítico e introjetivo se beneficiam diferentemente do processo terapêutico: suas mudanças iniciais ocorrem em direções diferentes, a focalização do tratamento é distinta e são também diferentes suas respostas (mais afetivas, focalizadas na relação, ou mais cognitivas e interpretativas). Os indivíduos anaclíticos têm dificuldade em abandonar sua posição fusional e enfrentar rupturas e incompatibilidades, enquanto os introjetivos manifestam dificuldade de entrega, confiança e vinculação. O processo terapêutico pode auxiliar na retomada da dialética entre as duas dimensões no desenvolvimento, favorecendo a integração e o equilíbrio dinâmico, ao invés do exagero de uma em detrimento da outra (Blatt, 1992). Tal concepção pode ajudar na indicação de diferentes abordagens terapêuticas, na focalização da psicoterapia breve e na previsão dos efeitos da medicação, conforme o tipo de preocupação predominante no indivíduo.

Rotter (1966) foi um dos primeiros a investigar a importância de fatores cognitivos para o comportamento, o que gerou a transformação do ambientalismo norte-americano em cognitivismo. Ele descobriu que a crença de que possuímos ou não o controle sobre os resultados do nosso comportamento é aprendida e tem um papel fundamental no nosso esforço e desempenho. A expectativa de que o controle sobre as circunstâncias depende de nós mesmos foi chamada de *internalidade* ou *locus de controle interno*, que vem sendo asso-

ciado a características que promovem o desenvolvimento, como um maior empenho para resolver problemas, interpretando fracassos como desafios, a busca de informações, um estado de alerta ou vivacidade e um senso de bem-estar (Lefcourt, 1991). Por outro lado, a *externalidade (locus de controle externo)* é a expectativa em perceber o que acontece como o resultado de forças incontroláveis, alheias ao próprio sujeito, sendo associada com uma menor capacidade para enfrentar experiências estressantes e vulnerabilidade à ansiedade e depressão (Lefcourt, 1991). Estudos de Griffin & Rabkin (1998) com indivíduos em estágios avançados da A.I.D.S. demonstraram que a percepção de controle sobre o curso da doença estava associada a níveis mais baixos de ansiedade sobre a morte e a menos sintomas de depressão. David & Suls (1999) encontraram relação entre uma baixa percepção de controle nos eventos e fatores como esperança e distração, catarse, aceitação e busca de apoio social, mas com menor uso de ação direta sobre os eventos. Shapiro & Astin (1998) explicam como a maior parte dos transtornos psicológicos e comportamentais podem ser definidos em termos da efetividade ou inefetividade das respostas de controle do indivíduo.

Seligman (1977) trouxe importantes contribuições para o início de um entendimento sobre a relação entre a percepção dos eventos como incontroláveis e a depressão. Ele verificou através de pesquisas em laboratório que animais colocados em situações aversivas incontroláveis desistiam, após repetidas experiências, de fazer qualquer tentativa para escapar, mesmo quando depois lhes era oferecida a possibilidade de controle. Os animais apresentavam sintomas cujo conjunto foi chamado de *desamparo aprendido*, muito semelhante à depressão humana, e desde então muitos estudos vêm sendo realizados com base nesta relação. Foi criado um instrumento para acessar o *estilo de atribuição* individual (Peterson et alii, 1982), depois chamado de *estilo explanatório* (Peterson & Seligman, 1984).

Estilo Explanatório é definido como a maneira mais ou menos estável com que cada indivíduo justifica os acontecimentos e o seu próprio desempenho. Conforme Peterson et alii (1993), o estilo explanatório parece emergir de forma definida na criança mais ou menos aos oito anos de idade, sendo possivelmente aprendido em grande parte através das verbalizações de atribuição dos adultos significativos.

O instrumento avalia como, e em que medida, o indivíduo tende a explicar o que acontece de bom e ruim: Tende a atribuir a causa a si mesmo (internalidade) ou aos outros, à sorte, às circunstâncias (externalidade)? Esta causa é vista como algo estável (estabilidade) ou passageiro (transitoriedade)? A causa percebida para a situação influencia apenas em áreas específicas (especificidade), ou se estende a todas as áreas da vida (globalidade)? O estilo explanatório tem sido verificado também através de análise de conteúdo de verbalizações, considerando as mesmas dimensões da escala.

As pesquisas têm apontado a seguinte relação entre o estilo explanatório e a depressão: Quanto mais o indivíduo tende a atribuir a si mesmo, de forma estável e global a causa de situações ruins, maior a perda na auto-estima, a cronicidade e a generalidade dos sintomas depressivos, pois configura-se um estilo explanatório pessimista e depressogênico (“Eu sou um fracassado, um incompetente”). Já as situações boas tendem a ser atribuídas a fatores externos, como a sorte ou outras pessoas, de forma transitória e específica (Peterson & Seligman, 1984). Segundo Skinner (1995), o que está associado à depressão é a acusação, tanto a si como aos outros, que gera passividade e prejuízo no desempenho. Tanto a internalidade quanto a externalidade seriam prejudiciais quando a preocupação focaliza a causa dos males, e não o seu enfrentamento, solução ou minimização dos seus efeitos negativos. De fato, depressão e atribuição de causas estão associados em pessoas que tendem a pensar predominantemente em termos de

causas para os eventos, o que não ocorre em indivíduos que tendem a atribuir eventos a causas múltiplas e complexas (Haaga et alii, 1995). Num estudo com mulheres divorciadas, Newman e Langer (1981) constataram que as mulheres que explicavam a separação em termos interativos (atribuições interativas) manifestaram enfrentamento mais eficaz após o divórcio do que as mulheres que justificavam a separação por um ou pelo outro parceiro (atribuições pessoais).

De qualquer forma, as mudanças no estilo explanatório estão fortemente associadas à melhora na depressão (Peterson & Seligman, 1984). Por isso, a intervenção psicoterápica pode auxiliar as pessoas a tomar consciência de suas crenças prejudiciais, para que possam desenvolver novos recursos cognitivos para interpretar e enfrentar de novas maneiras a vida e suas dificuldades.

Não foram encontrados estudos que relacionassem diretamente os tipos de depressão e o estilo explanatório, mas somente entre *locus* de controle e tipos de depressão (Luthar & Blatt, 1993). Nessa investigação, tanto indivíduos com escore alto no fator analítico como no introjetivo apresentaram predominantemente externalidade para explicar eventos em geral. Mas Luthar e Blatt (1993) citam uma pesquisa de Garrod (1991, em manuscrito) em que introjetivos demonstraram uma internalidade significativamente maior do que os analíticos para explicar situações ruins, tendendo também a apresentar maiores níveis de depressão.

Desta forma, a contribuição do presente estudo consistiu em investigar relações entre estilo explanatório e tipos de depressão, e entre esses dois construtos e a atitude de enfrentamento expressa nas verbalizações dos participantes do grupo terapêutico em questão. Estava prevista, como hipótese norteadora, uma associação entre a atitude queixosa de enfrentamento, o tipo analítico de depressão e uma atribuição externa de causas a situações boas e ruins, além de estabilidade e globalidade.

Por outro lado, era esperada uma relação entre a atitude de enfrentamento compreensiva e resolutive, o tipo introjetivo de experiência depressiva e uma atribuição interna, transitória e específica para situações ruins.

MÉTODO

Sujeitos

O número total de sujeitos foi 43, sendo que 36 deles responderam aos dois questionários utilizados (ASQ e DEQ), 23 responderam aos dois e apresentaram também registro de verbalizações, cinco responderam somente ao DEQ e tiveram registro de verbalizações e dois responderam somente ao ASQ.

A amostra se caracteriza por uma predominância de participantes do sexo feminino (81,4%), casados (43,6%), com o primeiro-grau completo (35%) e uma média de 49 anos de idade. Quanto às profissões, encontram-se principalmente donas de casa (29,4%) e aposentados (17,6%). Em termos diagnósticos, metade do grupo (50%) possui registro de transtorno depressivo maior, 30% de transtorno bipolar, 12,5% de transtorno distímico, 5% de transtorno fóbico-obsessivo com depressão secundária e um participante com transtorno esquizoafetivo. 32% dos participantes têm registro de pelo menos uma internação anterior ao ingresso no serviço, e todos já fizeram uso de medicação antidepressiva, dos quais 90% ainda a utilizam, de forma contínua ou quando necessário.

Material

Foram utilizados três instrumentos na investigação:

- DEQ - Depressive Experiences Questionnaire (Blatt, D'Afflitti & Quinlan, 1976, em Shaver & Brennan, 1991), que consiste em 66 afirmações relativas aos fatores anaclítico,

introjetivo e eficácia. O sujeito responde com concordância numa escala de 1 a 7.

- ASQ - Attributional Style Questionnaire (Peterson, Semmel, vonBaeyer, Abramson, Metalsky, & Seligman, 1982), constituído por 12 situações hipotéticas, metade favoráveis e metade desfavoráveis, em que o indivíduo deve escrever a principal causa para a situação exposta, seguindo-se três perguntas que se referem ao *locus*, estabilidade e globalidade da causa apontada, numa escala de 1 a 7.

As duas escalas acima são amplamente utilizadas nos Estados Unidos, e foram adaptadas para a língua portuguesa. Foram traduzidas pela autora do presente estudo, depois retraduzidas para o inglês por duas pessoas com bom conhecimento do idioma, para verificar possíveis inadequações à intenção dos autores das escalas. Por fim, foi avaliada a consistência interna numa amostra de 88 sujeitos, que resultou num Alfa de Crombach de 0,73 para o DEQ e 0,72 para o ASQ.

- Registro da Atitude de Enfrentamento - Consiste em duas categorias de verbalização, selecionadas a partir de uma longa observação do grupo estudado:

A1: Atitude Queixosa

Manifestação de sofrimento somático (dores no corpo, aumento de peso, etc.), ou psíquico, de ordem social (incompreensão dos familiares, abandono ou pressão) ou emocional (tristeza, desmotivação, sentimentos de culpa ou vergonha, falta de prazer, tédio e vazio). Focaliza principalmente as limitações e as dificuldades, os riscos e as perdas, as tragédias pessoais. Não há uma tentativa expressa de compreensão ou de resolução, demonstrando passividade e impotência diante do seu sofrimento e do alheio. Aos outros participantes, acrescenta exemplos de sofrimento, confirmando o quanto a vida é difícil, o quanto se é infeliz e frágil. Seus conselhos aos outros são no sentido do recuo, da evitação da mudança e da iniciativa.

A2: Atitude Compreensiva e Resolutiva

Expressa responsabilidade pela auto-ajuda e pelo direcionamento da própria vida. Manifesta desejo de entender o que lhe acontece, de estabelecer relações causais entre a experiência depressiva e fatores como as circunstâncias de vida, seus projetos e realizações e os relacionamentos interpessoais. Demonstra disposição para se impor sobre o seu sofrimento, para tomar decisões e abrir mão de algumas coisas em função de outras (sem enfatizar o martírio, o sacrifício). Diante das dificuldades colocadas por outros participantes, contribui com conselhos, sugestões e depoimentos de melhora e mudança devido a esforço pessoal.

Cada verbalização podia conter um dos tipos, ambos ou nenhum. As categorias foram validadas através de três avaliadores independentes, utilizando o registro escrito de três sessões, obtendo-se uma concordância satisfatória (79%).

Procedimento

As verbalizações foram registradas ao longo de 13 sessões do grupo, sendo duas delas gravadas em fita áudio-cassete e transcritas. A predominância das atitudes foi verificada dividindo-se o número de registros de verbalizações A1 e A2 pelo número de sessões em que o participante teve registro.

Os questionários foram aplicados antes do início de cada uma das 13 sessões. Muitos participantes necessitaram levá-los para casa, por dificuldades de concentração, e foram orientados a responder sem auxílio alheio e devolvê-los na sessão seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando separadamente as variáveis estudadas, constatou-se que:

Quanto ao *tipo de experiência depressiva*, 25 dos 41 participantes que responderam ao

DEQ (60,97%) apresentaram escores elevados nos principais fatores. Esta alta proporção era esperada, em razão do tipo de população estudada. Seis deles tiveram um alto fator introjetivo (DEQ-I), nove apresentaram alto fator anaclítico (DEQ-A) e dez participantes manifestaram um tipo misto de experiência depressiva, com escores elevados nos dois fatores (DEQ-I e DEQ-A).

Considerando-se o *estilo explanatório*, o número de casos com escore elevado ficou entre 16 (41,02%) e 19 participantes (48,71%), em todos os três fatores (internalidade, estabilidade e globalidade), aplicados à situações positivas e negativas.

Em termos de *atitude de enfrentamento*, predominou uma atitude compreensiva e resolutiva (A2) em 19 dos 28 participantes com registro verbal (70,37%), enquanto que oito deles (29,63%) manifestaram principalmente uma atitude queixosa (A1) e um deles revelou equivalência entre A1 e A2. Esta proporção pode indicar que o grupo vem funcionando com eficácia em seus objetivos terapêuticos, no sentido do fortalecimento da capacidade de enfrentamento. Seria interessante repetir futuramente o mesmo tipo de registro, com a finalidade específica de avaliação da evolução da capacidade de enfrentamento do grupo ao longo do tempo.

Considerando as hipóteses levantadas inicialmente, foram obtidos os seguintes resultados:

Quanto à relação entre Atitude de Enfrentamento e Estilo Explanatório, foi previsto que uma atitude predominantemente queixosa (A1) tenderia a estar associada a um estilo explanatório externo, estável e global, e que a atitude compreensiva e resolutiva (A2) estaria relacionada a um estilo explanatório interno, transitório e específico. O teste estatístico do Chi-Quadrado confirmou que os indivíduos com atitude queixosa (A1) manifestaram uma alta estabilidade para explicar situações positivas,

enquanto que os participantes com atitude compreensiva e resolutive (A2) tenderam a uma

baixa estabilidade (transitoriedade) para explicar as mesmas situações.

Tabela 1 - Fatores do ASQ X Atitude (Chi-Quadrado) (N=23)

Fatores do ASQ		A1	A2	X2
Internali. Posit.	Baixa	3	12	1,5009 (p = 0,22)
	Alta	5	7	1,5009 (p = 0,22)
Internali. Negat.	Baixa	5	10	0,222 (p = 0,63)
	Alta	3	9	0,222 (p = 0,63)
Estabili. Posit.	Baixa	1	11*	4,1015 (p < 0,05)
	Alta	5*	6	4,1015 (p < 0,05)
Estabili. Negat.	Baixa	5	9	1,7198 (p = 0,18)
	Alta	1	8	1,7198 (p = 0,18)
Globalid. Posit.	Baixa	2	10	1,7407 (p = 0,18)
	Alta	6	9	1,7761 (p = 0,18)
Globalid. Negat.	Baixa	2	11	1,7761 (p = 0,18)
	Alta	4	6	

* = estatisticamente significativo

Na literatura, a depressão é associada a um estilo explanatório no qual o indivíduo atribui a si mesmo a causa de situações ruins, de forma estável e global, enquanto explica situações favoráveis e de sucesso através de causas alheias a si mesmo, vistas como transitórias e específicas àquela área. Entretanto, essa relação vale somente para a configuração dos três fatores. A estabilidade na atribuição não é tratada separadamente, seja para explicar situações boas ou ruins. Pode-se sugerir que talvez uma atribuição não-estável proporcione a flexibilidade necessária para que os participantes compreensivos e resolutivos julguem que não podem contar sempre com um mesmo fator causal que os auxilie, seja ele o seu próprio esforço ou a sorte. Por outro lado, a estabilidade na atribuição de causas a eventos positivos pode dificultar, para os indivíduos queixosos, o reconhecimento e a aceitação de mudanças, gerando uma expectativa irrealística e facilmente desconfirmável de que sempre podem contar com os mesmos recursos - pessoais ou alheios - para obter benefícios e coisas boas. Pode-se pensar que a estabilidade na atribui-

ção pode ser um fator de rigidez cognitiva, associado a uma baixa complexidade atribucional que tem sido relacionada à depressão (Haaga et alii, 1995).

Pode-se enriquecer a discussão com o caso de uma participante do grupo estudado. M., 49 anos, sexo feminino, casada, com um filho, dona de casa com primeiro grau completo. Com o diagnóstico de Transtorno Depressivo Maior, toma medicação antidepressiva, possui registro de internação psiquiátrica anterior e freqüente o serviço ambulatorial há cinco anos.

Predomina em suas verbalizações uma atitude queixosa de enfrentamento, expressando principalmente um sentimento de perda e abandono. Chora a morte de um filho no parto há 23 anos, revivida no último dia das mães, focalizando seu sofrimento inconsolável e frustração. Relata a perda que sentiu quando o filho vivo foi morar com a namorada: "Eu sempre ficava olhando prá cama dele, que ficou armada por mais de dois anos". Quanto ao estilo explanatório, apresentou internalidade, estabilidade e globalidade para explicar eventos posi-

tivos, e globalidade para situações negativas. Não foi possível captar nas verbalizações a estabilidade para eventos positivos. Entretanto, embora não apareça nos escores do ASQ, revela verbalmente estabilidade para explicar situações ruins (“Meu problema, a depressão, vem dessa época em que o meu guri morreu”), estendendo e cronificando o seu sofrimento.

A segunda hipótese enfocava a relação entre tipo de experiência depressiva e tipo de atitude de enfrentamento, prevendo que os indivíduos com um tipo introjetivo de experiência depressiva apresentariam uma atitude de enfrentamento compreensiva e resolutiva, enquanto que os participantes com um tipo

anaclítico de experiência depressiva manifestariam principalmente uma atitude queixosa.

Embora não tenham sido obtidos resultados que apontem relações estatisticamente significativas entre os fatores introjetivo e anaclítico e a atitude de enfrentamento, constatou-se que todos os cinco indivíduos que tinham unicamente o fator introjetivo elevado expressaram em suas verbalizações, de fato, uma atitude principalmente compreensiva e resolutiva. Os outros participantes com escores elevados no DEQ-A ou nos dois fatores ficaram distribuídos de forma mais equilibrada entre a atitude queixosa e a atitude compreensiva e resolutiva.

Tabela 2 - Tipo de Experiência Depressiva X Atitude de Enfrentamento (N = 25)

Tipo Exp. Depressiva	Casos Observados	A1	A2	A1 e A2	Sem Registro
Introjetiva	6	0	5	0	1
Anaclítica	9	2	4	1	2
Mista	10	3	5	0	2

A literatura revista propõe que o tipo introjetivo de experiência depressiva tende a ocorrer em pessoas com maior capacidade de reflexão e auto-crítica, voltadas para a autonomia e busca de identidade, e que se beneficiam mais dos aspectos compreensivos da psicoterapia. Com metas pessoais elevadas, os participantes introjetivos são provavelmente exigentes também em relação ao trabalho terapêutico, colocando-se dispostos a buscar informações do grupo e da equipe, doando aos outros seu exemplo e seus conselhos, atendendo a uma forte necessidade de afirmação pessoal. Valorizam uma atitude de enfrentamento, independência e individualização, de cuidar de si mesmos, esforçando-se para explicar e compreender sua própria situação e estabelecendo metas terapêuticas, de mudança. Tomam para si mesmos a tarefa da mudança, sentindo-se pessoalmente comprometidos com ela.

O caso que ilustra esta discussão é o de P., 60 anos, de sexo feminino, viúva e sem

filhos, com primeiro grau incompleto, comerciante aposentada que faz trabalhos voluntários em grupos de auto-ajuda. Há quatro anos em tratamento ambulatorial no serviço, seu registro diagnóstico é de transtorno depressivo bipolar I com transtornos de ansiedade, toma medicação antidepressiva e não tem histórico de internação psiquiátrica.

No DEQ revelou tipo introjetivo de experiência depressiva, com alta eficácia. Sua atitude de enfrentamento foi predominantemente compreensiva e resolutiva. Nas verbalizações no grupo, expressa uma superafirmação da sua independência (“não sou nenhuma menina, nenhuma donzela, sei o que é melhor para mim”, “ele quer casar, mas eu não quero (...) jamais sairia do meu apartamento para morar em outra casa (...) não vou perder minha pensão por uma aventura (...) Ele é sozinho, a idade vai chegando, eu tenho meu trabalho, quase não páro em casa”). Focaliza sua capacidade

de enfrentamento, de aceitar desafios: "Ninguém pode dizer 'não posso'. A gente só testa a capacidade na hora em que abraça (uma tarefa)". Parece ver também a dimensão interpessoal em termos de competência, para diversão ("Momentos felizes é o que a gente tem, então tem que curtir ao máximo aquele momento"), para doação ("sou daquelas pessoas depressivas que fica com vontade de conversar, não de me isolar, gosto de me doar") e para sua auto-valorização ("Nunca aconteceu de eu ser tão importante para uma pessoa como estou sendo hoje"). Estranha seu próprio desequilíbrio e abalo emocional diante de uma situação de perda de um familiar, evidenciando assim sua forte necessidade de controle e competência e sua ênfase exagerada na dimensão introjetiva, em detrimento da interpessoal.

A terceira hipótese relacionava tipos de experiência depressiva e estilo explanatório, prevendo que os participantes introjetivos revelariam internalidade para explicar situações ruins, enquanto que os anaclíticos tenderiam a explicar tanto situações boas como ruins por fatores externos. Contrariamente ao esperado, foi encontrada uma relação entre o fator anaclítico elevado em 15 participantes e internalidade para explicar eventos negativos. Entretanto, destes 15, sete também apresentaram o fator introjetivo alto, caracterizando um tipo misto de experiência depressiva. Destes sete participantes com tipo misto, houveram cinco escores altos em internalidade, cinco em estabilidade e seis em globalidade para explicar eventos negativos. Foram também encontrados cinco escores elevados em globalidade para explicar eventos positivos.

Tabela 3 - Tipo Misto X Fatores do ASQ (N = 7)

	Internal. Negativo	Estabil. Negativo	Globalid. Negativo	Globalid. Positivo
Tipo Misto: altos DEQ-A e DEQ-I	5	5	6	5
%	71,4	71,4	85,7	71,4

Tais resultados, embora obtidos a partir de uma amostra reduzida, poderiam levantar a possibilidade de que indivíduos com os dois tipos de preocupação (interpessoal e de auto-definição) tendam a um estilo explanatório pessimista (interno, estável e global) para justificar possíveis situações de fracasso, que tem sido altamente relacionado à depressão (Peterson et alii, 1993). Pessoas com um tipo misto de experiência depressiva manifestaram num estudo anterior formas mais graves e níveis mais altos de depressão clínica, quando tinham uma baixa eficácia (Blatt et alii, 1982). Esta dupla ênfase, de acordo com estes autores, pode criar um dilema difícil de resolver, em que depender do outro provoca um senso de fraqueza pessoal e fracasso, que pode inviabilizar a aproximação interpessoal.

O tipo de conflito descrito aparece, por exemplo, nas verbalizações de M.A., 25 anos, sexo feminino, casada e com um filho. Ela tem segundo-grau incompleto e é dona de casa. Está em atendimento ambulatorial no serviço há dois anos, toma antidepressivos e tem registro de internação psiquiátrica, com o diagnóstico de transtorno afetivo bipolar I com sintomas conversivos. No DEQ, apresentou um tipo misto de experiência depressiva, com eficácia regular. No ASQ, tendeu a explicar situações negativas com alta internalidade e globalidade.

Em suas verbalizações no grupo, predomina uma atitude compreensiva e resolutiva, mostrando com clareza o conflito entre o pólo da auto-definição e o relacional. Por um lado, tem uma grande necessidade do outro, para não se sentir sozinha, manter-se motivada e se

comunicar: "Cubro muito dos outros que fiquem perto de mim, me sinto muito só"; "Quando tem alguém perto de mim, sinto mais vontade de lavar, passar"; "Não consigo mostrar para as pessoas minha insatisfação, preciso de pessoas de fora, converso, aí melhora. A família não adianta, e sim outra pessoa que eu vou procurar, que me entenda". Por outro lado, sente um distanciamento íntimo, uma diferenciação em relação às pessoas com quem convive, quando a alegria dos outros não a contagia, manifestando também auto-crítica e desejo de melhorar, de não ser tão dependente: "Quando está todo mundo alegre, eu me pergunto por que não consigo ficar feliz"; "Queria não ser tão dependente, levar mais bem-estar para as outras pessoas, não só problemas, queria ser mais agradável". É possível observar a internalidade negativa nas suas verbalizações: Sente-se responsável pelas manifestações orgânicas, conversivas, da depressão ("Quando fico deprimida (...) a primeira coisa que me ataca, que eu vou machucar, é o meu estômago"), e também pela sua melhora: "O que eu venho trabalhando comigo é que se conseguisse levar a vida mais 'flauteada', conseguiria vencer a depressão"; "Sinto que tenho capacidade de passar por cima da depressão".

CONCLUSÕES

Este estudo pretende contribuir para a pesquisa e a psicoterapia da depressão em dois sentidos: conceitual e operacional. Conceitualmente, traz para o contexto clínico construtos investigados pela psicologia social acadêmica, como *locus* de controle, atribuição de causas e controle percebido, de fundamental importância para entender o desenvolvimento humano. Embora no exterior, especialmente nos Estados Unidos, já se investigue o estilo explanatório associado à depressão desde o final dos anos 70, não foram encontradas referências deste tipo de estudo no Brasil.

O uso de conceitos e técnicas de terapia cognitiva vem aumentando entre os profissio-

nais brasileiros, sendo necessário maior conhecimento e pesquisa sobre uma das características cognitivas mais associadas à depressão: o estilo explanatório pessimista, no qual o indivíduo acredita que seja causador de situações ruins, sempre e em todas as áreas da sua vida.

É importante que sejam feitos trabalhos de revisão dos conceitos norte-americanos, além da criação de instrumentos de acesso ao estilo explanatório, com base na nossa realidade, cultura e linguagem. Ainda em termos conceituais, o enfoque de Blatt sobre as dimensões do desenvolvimento e as psicopatologias situa a depressão em relação ao processo de desenvolvimento, humanizando a visão psicopatológica que ainda domina esta área do conhecimento.

Embora seja de extrema importância o estabelecimento de critérios diagnósticos cada vez mais apurados e a descoberta de medicações que auxiliem no controle de sintomas e emoções exacerbadas, também é fundamental que a depressão e outras psicopatologias sejam vistas como soluções desesperadas para dificuldades e conflitos humanos, a partir da interação entre a vulnerabilidade individual e fatores ambientais. O processo terapêutico e a retomada do desenvolvimento podem ser facilitados se a psicopatologia for compreendida - tanto pelo terapeuta como pelo cliente - não como uma condenação ou estigma, mas como um exagero possível de ser entendido, controlado e revertido novamente para o crescimento pessoal. Isso pode significar uma oportunidade para rever crenças e valores e desenvolver maneiras mais maduras e integradas para lidar com os problemas, descobrindo talvez novas forças de enfrentamento e metas pessoais mais produtivas.

Metodologicamente, o presente trabalho pode ser visto como uma proposta de sistematização que vai neste sentido: parte de uma dúvida surgida na experiência clínica, define o fenômeno, investiga conceitos existentes, for-

mula hipóteses, utiliza e cria instrumentos para verificar relações entre os fenômenos num grupo de pessoas e depois focaliza alguns casos, com suas especificidades.

Encontrar definições claras de conceitos e soluções metodológicas para possibilitar a pesquisa em psicoterapia é uma tarefa complexa e necessária, para que se possa organizar um conhecimento mínimo sobre o que é terapêutico para cada tipo de pessoa, conforme a natureza das dificuldades que ela esteja atravessando, de acordo com o momento e os recursos de que ela dispõe. Para isso necessitamos de tipologias e teorias sobre o desenvolvimento, de pesquisas amplas que revelem tendências gerais, mas também de atenção a cada caso, para observar o que está dificultando o desenvolvimento pleno de um indivíduo em particular, com determinadas características cognitivas e afetivas, que interage com circunstâncias específicas. Esta parece ser a tendência, conforme se pode ver em Skinner (1995), quando diz que a intervenção depende da disponibilidade de controle sobre a situação, e em Shapiro et alii (1996), propondo a avaliação do perfil individual de controle, que considera inclusive o quanto cada um deseja exercer controle sobre os eventos.

Os resultados do presente estudo sugerem a necessidade de melhores definições e investigações mais precisas sobre os construtos focalizados, como a estabilidade na atribuição de causas, os fatores introjetivo e anaclítico. O tipo misto de depressão, por exemplo, apareceu relacionado com um estilo explanatório pessimista que é fortemente associado a altos níveis de depressão. Isto sugere que tal tipo não pode ser desconsiderado; antes disso, é necessário que se amplie a compreensão dos fatores introjetivo e anaclítico, com seus aspectos normais e evolutivos, e os aspectos negativos que podem ser associados aos exageros psicopatológicos. Somente então será possível considerar de forma mais elaborada o que seria o tipo misto, e quais as suas relações com a depressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fourth Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- BECK, A. (1975). *Depression: Causes and treatment*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- BLATT, S.J. (1992). The differential effect of psychotherapy and psychoanalysis with anaclitic and introjective patients: The Menninger psychotherapy research project revisited. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 40, 691-724.
- BLATT, S.J. & BLASS, R.B. (1990). Attachment and separatedness: A dialectic model of the products and processes of development throughout the life cycle. *Psychoanalytic Study of the Child*, 45, 107-127.
- BLATT, S.J. & BLASS, R.B. (1992). Relatedness and self-definition: Two primary dimensions in personality development, psychopathology, and psychotherapy. Em J. Barron, M. Eagle & D. Wolitsky (Eds.). *Interface of Psychoanalysis and Psychology*. Washington D.C.: The American Psychological Association.
- BLATT, S.J. & MAROUDAS, C. (1992). Convergences among psychoanalytic and cognitive-behavioral theories of depression. *Psychoanalytic Psychology*, 9, 157-190.
- BLATT, S.J., QUINLAN, D., CHEVRON, E., McDONALD, C., & ZUROFF, D. (1982). Dependency and self-criticism: Psychological dimensions of depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 113-124.
- BLATT, S.J., ZOHAR, A., QUINLAN, D., ZUROFF, D., & MONGRAIN, M. (1995). Subscales within the dependency factor of the Depressive Experience Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 64, 319-339.

- DAVID, J. & SULS, J. (1999). Coping efforts in daily life: Role of Big Five traits and problem appraisals. *Journal of Personality*, 67, 265-294.
- GRIFFIN, K. & RABKIN, J. (1998). Perceived control over illness, realistic acceptance, and psychological adjustment in people with AIDS. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 407-424.
- HAAGA, D., AHRENS, A., SCHULMAN, P., SELIGMAN, M., DeRUBEIS, R., & MINARIK, M. (1995). Metatraits and cognitive assessment: Application to attributional style and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 121-142.
- KUYKEN, W. & BREWIN, C. (1994). Stress and coping in depressed women. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 403-412.
- LEFCOURT, H.M. (1991). Locus of control. Em J.P. Robinson, P.R. Shaver, & L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol.1, pp. 413-499). San Diego: Academic Press.
- LUTHAR, S.S. & BLATT, S.J. (1993). Dependent and self-critical depressive experiences among inner-city adolescents. *Journal of Personality*, 61, 365-385.
- NEWMAN, H. & LANGER, E. (1981). Post-divorce adaptation and the attribution of responsibility. *Sex Roles*, 7, 223-232.
- PETERSON, C., MAIER, S.F., & Seligman, M.E. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- PETERSON, C. & SELIGMAN, M. (1984). Causal explanation as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- PETERSON, C., SEMMEL, A., vonBEYER, C., ABRAMSON, L., METALSKY, G., & SELIGMAN, M. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-297.
- ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-27.
- SELIGMAN, M. (1977). *Desamparo: Sobre depressão, desenvolvimento e morte*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- SHAPIRO, D.H. & ASTIN, J. (1998). *Control therapy: An integrated approach to psychotherapy, health, and healing*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- SHAPIRO, D.H., SCHWARTZ, C., & ASTIN, J. (1996). Controlling ourselves, controlling our world: Psychology's role in understanding positive and negative consequences of seeking and gaining control. *American Psychologist*, 51, 1213-1230.
- SHAVER, P. & BRENNAN, K. (1991). Measures of depression and loneliness. Em J. P. Robinson, P.R. Shaver, & L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol.1, pp. 195-289). San Diego: Academic Press.
- SKINNER, E.A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. London: Sage Publications.

AVALIAÇÃO DA AUTO-ESTIMA EM JOVENS TRANSMONTANOS

SELF-ESTEEM AMONG THE YOUTH OF TRÁS-OS-MONTES

José Vasconcelos RAPOSO*
Carlos Avelens FREITAS

RESUMO

Em Trás-os-Montes e Alto Douro as cidades são, essencialmente, pequenas com uma população estudantil proveniente do meio rural e da urbe. Devido a estas características, considerámos importante levar a cabo um estudo que nos desse uma idéia clara sobre a auto-estima desses jovens, principalmente os adolescentes. Este trabalho é um estudo exploratório e descritivo. Pretendemos saber qual é o nível de auto-estima de jovens escolarizados, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade de ambos os sexos e se existe alguma relação entre esses níveis e: local de residência habitual (aldeia versus cidade); sexo e as idades.

A amostra foi constituída por 1033 jovens de ambos os sexos (547 raparigas 444 rapazes). Estes foram, por sua vez, divididos em grupos consoante o seu local de residência: Aldeia 460 (241 femininos e 219 masculinos) e Cidade 573 (306 femininos e 267 masculinos). Para calcular a auto-estima recorremos à escala de Rosenberg, respeitando a sua escala inicial - Gutman. Os testes estatísticos utilizados foram a correlação de Pearson incluindo o Chi-quadrado.

Os resultados demonstram existir diferenças por sexo e grupo etário relativamente ao local de residência. Os moradores nos centros urbanos apresentaram maiores índices de auto-estima comparativamente aos residentes em zonas rurais. No entanto, os últimos parecem apresentar níveis mais uniformes de auto-estima do que as raparigas, sendo esta diferença mais acentuada nos meios rurais.

Palavra Chave: auto-estima, urbano e rural

ABSTRACT

The present study investigated whether area of residence, age group and sex explain differences in the self-esteem of boys and girls.

^{*)} Pró-Reitor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
Endereço para correspondência: UTDA - Mirada do Douro - R. D. Diniz 5210 - Mirada do Douro - Portugal - E-mail: jrapos@utad.pt

The sample consisted of 1033 students of both sexes (444 boys 547 girls) were grouped into two residential area groups village (N=460) with 241 girls and 219 boys and city (N=573) with 306 girls and 267 boys. The Rosenberg self-esteem scale was used following the author's initial recommendation to treat it as a Guttman scale

The Chi-square demonstrated that there was significant differences between the ages and sex. Residents in the urban areas presented higher levels of self-esteem than rural residents Boys seem to present more uniform levels of self-esteem than girls among whom the greater discrepancies were found in the group living in the rural areas.

Key words: *Self-esteem, rural, urban*

INTRODUÇÃO

O Presente trabalho insere-se num conjunto de outros que têm vindo a ser desenvolvidos sob orientação de Raposo, com o intuito de avaliar os níveis de auto-estima entre as populações portuguesas. Vasconcellos (1998) recorda que este é um dos conceitos mais utilizados em vários domínios da vida das pessoas, mas na realidade ainda não temos uma boa compreensão sobre a sua complexidade. Na literatura da especialidade há alguma consistência na demonstração que a auto-estima tende a estar correlacionada positivamente com a actividade física (Kincey et al., 1993), local de residência (Daly, Kreiser, & Roghaar, 1994), sexo, saúde (Sullivan, Kessler, & Kendler, 1998; Baldwin, Courneya, 1997), sucesso escolar (Keltikangas-Jarvinen, 1992; Prawat, Grissom e Parish, 1979), entre outros. O estudo que levamos a cabo em três cidades de Trás-os-Montes (Chaves, Mirandela e Vila Real) procura saber se a área residencial, o sexo e a idade são diferenciadores de níveis de auto-estima em jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade.

Delimitação Conceptual

A auto-estima (AE) tem ocupado uma posição central na explicação do comportamento humano (Fox e Corbin, 1989). É aceite que esta é um indicador do bem estar mental (ajuste

emocional e saúde mental) e um mediador do comportamento humano (Fox, 1988). Hines e Groves (1989) afirmam que vários investigadores são de opinião que um auto-conceito (AC) positivo é fundamental para o desenvolvimento e ajustamento dos jovens aos dias de hoje. Estes mesmos autores referem que para Purkei et al. (1973) uma AE positiva é reflectida num crescimento e desenvolvimento também positivo. Baptista (1995) é de opinião que uma das razões que justifica o extraordinário interesse na AE global é que esta assume uma importância relevante no comportamento psicológico do indivíduo. Esta autora reforça a sua opinião referindo que uma baixa AE parece estar associada com a depressão, ansiedade e baixa satisfação com a vida. Também Burns (1979) havia chegado à mesma conclusão. Outros autores (i.e. Daly, Kreiser, & Roghaar, 1994) argumentam que a auto-estima está relacionada com a área residencial, classe social (Sullivan, Kessler, & Kendler, 1998; Simon, 1972; Smith et al., 1973), etc.

A auto-estima (AE) e o auto-conceito (AC) são vistos como preditores do comportamento humano tanto no domínio académico como em actividades anti-sociais (Calfas e Taylor, 1994), podendo concluir-se que uma baixa AE terá repercussões negativas no dia-a-dia do indivíduo, nos vários domínios da sua realização.

Smelser (1989) sugere que a maior parte dos problemas actuais da sociedade têm a sua origem na baixa AE dos cidadãos. Os indivíduos que acreditam que não são válidos para a so-

cidade tendem a refugiar-se em comportamentos improdutivos, dispendiosos, desviantes e perigosos para esta. Segundo este autor, torna-se essencial para os líderes da sociedade, estabelecerem condições sociais para maximizar o desenvolvimento da AE da população estabelecendo programas que ajudem a reabilitar os cidadãos provenientes de famílias e comunidades que se considerem de baixo valor. Bhatti et al. (1989) após reverem a literatura que aborda a relação entre a AE e os maus tratos infantis, verificaram que são necessários mais dados para interpretar a natureza desta possível relação. No entanto, a AE parece estar relacionada com os maus tratos infantis, pois quer as crianças que os sofrem, quer os pais que os infligem, têm a tendência a apresentar baixos níveis de AE.

Em relação à gravidez na adolescência, uma AE elevada pode levar os jovens a iniciarem-se mais tarde nas relações sexuais (Crockenberg e Soby, 1989). Paralelamente, os jovens com insucesso escolar parece envolverem-se em relações sexuais mais cedo. No entanto, e segundo os mesmos autores, as razões que levam os jovens com baixa e com alta AE a iniciarem-se nas relações sexuais são diferentes.

Sendo o desemprego um dos principais problemas das sociedades de hoje, existem poucas indicações para que uma baixa AE seja um obstáculo para a aderência ao emprego (Schneiderman et al. 1989). No caso dos dependentes de álcool e drogas, parece ser preferível desenvolver estruturas da personalidade que contribuam para o aumento da AE do que procurar influenciar directamente esta; ou seja, é preferível desenvolver nos indivíduos a capacidade para auto-melhorarem a sua AE (Skager e Kerst, 1989).

Além da AE existem outros conceitos e formas de abordagem do "eu": auto-aceitação, autoconfiança, auto-imagem, autovalor, auto-respeito, auto-avaliação, auto-satisfação, etc. Semelhanças entre alguns destes conceitos têm sugerido aos autores usá-los indiscriminadamente, o que conduz a uma confusão conceptual e metodológica, surgindo, conseqüentemente, a

necessidade de os diferenciar entre si. De todos os citados, os que com mais facilidade se confundem, até porque há autores (Shavelson et al. 1976) que os utilizam de forma indiscriminada, são a AE e o auto-conceito (AC). Nos últimos anos, a distinção entre estes dois conceitos tem sido geradora de controversa e polémica académica (Wylie, 1979).

Fox (1988) define o AC como uma capacidade descritiva em que afirmações como "eu sou um atleta", "eu sou um estudante" são aglomeradas, produzindo um conhecimento multifacetado do próprio "eu". Por sua vez, a AE tem uma componente avaliativa e pode ter por base várias avaliações específicas de uma situação, tal como, por exemplo, "eu sou o melhor corredor da minha turma".

Harter (1983) é de opinião que os aspectos descritivos e avaliativos do AC distinguem-se claramente no quadro conceptual e empírico, e que ambos se complementam, pois para avaliar é necessário conhecer primeiro a percepção que o indivíduo tem no domínio em que faz essa avaliação. Segundo este autor, tanto o AC como a AE são componentes da auto-percepção, referindo-se o AC aos aspectos conotativos e a AE aos aspectos avaliativos.

Segundo Weiss (1987), o AC refere-se às descrições ou rótulos que o indivíduo traz consigo, tais como atributos físicos, características comportamentais ou qualidades emocionais e a AE refere-se à componente avaliativa e afectiva do AC, ou seja, reflecte os julgamentos qualitativos e sentimentos que cada um tem face à descrição que faz de si. Para Weiss (1993), esta definição sugere que o nível de AE da criança pode ser identificado pela sua comunicação verbal, tal como atribuições para o sucesso ou fracasso, ou através de comportamentos não verbais, tais como participação ou rejeição da actividade física, esforço ou preguiça, persistência ou desistência na aprendizagem de novas habilidades. Watkins e Dhawan (1989, citados por Greene e Reed, 1992) partilham da mesma opinião. Estes autores consideram que os aspectos avaliativos e descritivos do "eu" estão relacionados, não podendo ser considerados sinónimos.

Num estudo de Hines e Groves (1989) a AE é considerada uma componente do AC baseado no desempenho. É uma atitude de aprovação ou desaprovação consigo próprio e indica o grau em que cada um acredita ser capaz, importante, bem sucedido e digno. Ponte et al. (1991) definem o AC como a "percepção que o indivíduo tem de si próprio (como ser físico, social ou moral), o juízo que devido a isso, forma de si" (p.207). Por sua vez, Whitehead (1993) e Serra (1986) também distinguiram o AC da AE, considerando o primeiro como sendo "as auto descrições que cada um faz acerca daquilo que é", e o segundo como a "avaliação que cada pessoa faz de bom ou de válido acerca dessas percepções" (p. 132). Noutros casos, estes termos são usados indiferentemente (Shavelson et al. 1976) porque a avaliação e o afecto parecem ser uma consequência natural da auto-descrição.

Resumindo as idéias anteriores, Schilling (1986, citado por Lopes 1996) distingue clara e concretamente os dois conceitos da seguinte forma: "o nosso AC são as percepções que temos de nós próprios em várias áreas – como nos percebemos física, intelectual e socialmente. A nossa AE é determinada pelas avaliações que pomos nessas percepções" (p. 301).

Haywood (1986), define a AE como um julgamento pessoal das suas próprias capacidades, importância, sucesso e mérito e exprime-se aos outros em palavras e acções. Weiss (1987) cita a definição de AE apresentada por Coopersmith (1959) considerando-a a mais relevante para a actividade física e desporto:

"A avaliação que um indivíduo faz e que habitualmente mantém quando se observa a si próprio: expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica a dimensão da crença que o indivíduo tem em ser capaz, significativo, bem sucedido e com valor. Em resumo a AE é um julgamento pessoal de valor que é expresso em atitudes que o indivíduo comunica aos outros através de informação verbal e outros comportamentos expressivos".

Mais recentemente, Godin e Leval (1993) definem a AE como a medida de aprovação ou

desaprovação sentida pela própria pessoa; é a crença na sua habilidade para o sucesso e no seu valor social e pessoal que se traduz na forma como o indivíduo fala e age no seu dia-a-dia.

De uma forma geral, os autores consideram a AE e o AC como componentes da auto-percepção, sendo o primeiro a avaliação da informação contida no segundo. Parece ser também evidente que quando se fala subentende-se a existência de uma avaliação pessoal das suas próprias capacidades que é expressa aos outros em palavras e atitudes.

A auto-estima pode definir-se, segundo Jaquish e Savin-Williams (1981), como a imagem global, positiva ou negativa, que um indivíduo faz de si próprio, numa determinada situação. Ainda segundo Rosenberg (1989), a auto-estima é a atitude negativa ou positiva em relação ao "self". A importância do estudo dos fenómenos da auto-estima nos jovens reside principalmente no facto de valores baixos de auto-estima estarem relacionados, segundo Rosenberg (1989), com sentimentos de: depressão, infelicidade, tristeza e inferioridade. É, assim, necessário conhecer bem essas relações de forma a possuímos uma idéia clara desses problemas entre os jovens.

Segundo Schilling (1986), níveis altos de auto-estima estão relacionados, em primeiro lugar, com a forma como nos sentimos "capazes", isto é, com a consciência de que possuímos capacidades que concorrem para os nossos objectivos. Em segundo lugar, com a necessidade de nos sentirmos significantes, portanto que aquilo que sentimos, dizemos ou fazemos influencia as pessoas que nos rodeiam. Em terceiro lugar, precisamos de nos ver a nós próprios como potencialmente poderosos, na medida em que temos algum controle sobre o que nos acontece e somos, portanto, capazes de tomar decisões e fazer opções. Para Rosenberg (1989), níveis altos de auto-estima estão associados a um indivíduo que tem respeito próprio, se considera útil, não necessariamente superior aos outros, mas também não inferior, o que reconhece as suas limitações e anseia crescer e melhorar-se como pessoa, assim como as suas condições de vida. Por outro lado,

Rosenberg (ibid) considera que níveis baixos de auto-estima estão relacionados com a insatisfação pessoal, sentimentos de rejeição e repúdio pessoal, em que o indivíduo considera o seu "self" desagradável e gostaria que ele (o "self") fosse diferente.

Para além destes aspectos há, ainda, evidência empírica que os indivíduos com níveis baixos de auto-estima tendem a ter piores índices de saúde do que os outros (Beer, 1987). Ainda Relacionado ao componente saúde temos a actividade física. A relação entre a actividade física e a auto-estima é talvez a correlação mais estável que se tem encontrado nos estudos realizados nesta área do saber (ver Coelho e Raposo, 1998).

Com o presente estudo pretendemos avaliar os níveis de auto-estima dos jovens de três cidades de uma das regiões, que ao longo da sua história, mais tem sido discriminada pelos governos que se têm sucedido. A região de Trás-os-Montes é uma das que mais sofreu o impacto da emigração e onde presentemente mais se tem feito sentir a desertificação do interior do país.

Em Trás-os-Montes e Alto Douro as escolas têm uma particularidade interessante. Como as cidades que existem são, essencialmente, pequenas e rurais, as nossas escolas são uma amálgama de jovens provenientes quer da cidade quer da aldeia. Devido à essas característi-

cas, considerámos importante iniciar um trabalho que nos desse uma idéia mais clara sobre auto-estima desses jovens, principalmente os adolescentes.

Com este trabalho realizámos um estudo exploratório e descritivo, na área da auto-estima, em três escolas. Procurámos saber qual o nível de auto-estima de jovens escolarizados, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos (inclusive) de ambos os sexos e se existe alguma relação entre esses níveis e: a sua residência habitual (aldeia *versus* cidade), assim como entre o sexo e as idades.

Material e Métodos

Neste estudo recorremos ao paradigma das correlações.

Para o propósito do presente estudo utilizámos uma amostra de conveniência, proveniente de cinco escolas, uma de Mirandela, duas de Chaves e duas de Vila Real. O número de alunos das diferentes escolas das cidades de Vila Real e Chaves contribuíram com percentagens aproximadas de 50% para a amostra final dessas cidades. Pretendíamos, assim, reduzir de alguma forma as diferenças de carácter socio-demográfico que poderiam ocorrer pelo facto das amostras pertencerem a uma só escola da cidade.

	ALDEIA								CIDADE								TOTAL
	FEMININO				MASCULINO				FEMININO				MASCULINO				
IDADES	14	15	16	TOTAL	14	15	16	TOTAL	14	15	16	TOTAL	14	15	16	TOTAL	TOTAL
CHAVES	14	23	13	50	13	19	21	53	37	24	9	70	28	21	23	72	
	ALDEIA				103				CIDADE				142				245
MIRANDELA	19	27	30	76	11	33	23	67	63	54	58	175	47	49	34	130	
	ALDEIA				143				CIDADE				305				448
VILA REAL	38	45	32	115	36	40	23	99	26	21	14	61	34	20	11	65	
	ALDEIA				214				CIDADE				126				340
TOTAL	71	95	75	241	60	92	67	219	126	99	81	306	109	90	68	267	
	TOTAL ALDEIA 460								TOTAL CIDADE 573								1033

Quadro 1 - Caracterização da amostra

Para a recolha de dados foi utilizado um inquérito adaptado de Rosenberg (1989). Este inquérito, de resposta de cruz, era constituído por nove afirmações (itens), a que o inquirido deveria responder se: *concordava, concordava plenamente, discordava ou discordava plenamente*. No cabeçalho teria, ainda, de responder (de cruz) a três variáveis: idade (14, 15 e 16 anos); sexo (feminino/masculino) e residência (aldeia/cidade).

Segundo Rosenberg (1989), este inquérito tem quatro vantagens:

- é de fácil administração, de forma que se podem utilizar amostras suficientes para análises de multivariância;
- efectua-se rapidamente, o que é uma vantagem quando se pretende a cooperação das autoridades escolares;
- permite classificar numa escala linear desde os que revelam níveis muito baixos de auto-estima aos que revelam níveis muito altos de auto-estima;
- todos os itens estão directamente relacionados com a dimensão do fenómeno que se pretende estudar.

No inquérito os itens “positivos” estão misturados com os itens “negativos” de forma a reduzir a probabilidade do inquérito ser preenchido de forma padronizada, tornando-se assim mais fácil para quem faz o tratamento dos dados detectar e eliminar os inquéritos que não foram preenchidos com seriedade.

Os dados foram informatizados através de um formulário, construído por nós para o efeito, num programa de bases de dados (Microsoft Access 95). Esses dados foram posteriormente exportados para uma folha de cálculo (Microsoft Excel 95) de forma a serem analisados estatisticamente. Para a análise estatística foi utilizado também o programa – *Systat 5.03 for Windows*.

Os dados depois de informatizados foram traduzidos para uma escala linear de zero a cinco (0-5) adaptada de Rosenberg (1989), em que a zero correspondem os valores mais altos de

auto-estima e que vão diminuindo progressivamente consoante os valores se aproximam de cinco (valor mais baixo de auto-estima). A escala original é uma escala de zero a seis (0-6) que possui dez itens. Como o décimo item não possui uma tradução coerente e objectiva para português, depois de várias tentativas de coerência de tradução, decidimos não incluir no questionário a aplicar. Felizmente o item em causa concorre isolado para obtenção da escala, obtendo-se uma escala mais reduzida mas com aproximadamente a mesma precisão. Os itens não concorrem todos da mesma forma para a obtenção dos valores 1 que constituem a escala, por outras palavras não são todos valorizados da mesma forma.

Alguns contribuem de forma directa para a escala e outros só são considerados através de combinações com outros itens. E respeitando a escala de Gutman apresentada por Rosenberg (1989) concorrem de forma directa para a escala os seguintes itens:

1 - *No geral estou satisfeito/a comigo mesmo/a* – em que se o inquirido responder que *concordo plenamente ou concordo*, é atribuído o valor 0 e se responder que *discordo ou discordo plenamente* é atribuído o valor 1.

8 - *Eu gostava de ter mais respeito por mim mesmo/a* – em que se o inquirido responder que *concordo plenamente ou concordo*, é atribuído o valor 1, e se responder que *discordo ou discordo plenamente* é atribuído o valor 0.

Combinam-se os itens:

2 - *Por vezes penso que não sou nada bom/boa* e 6- *Eu sinto-me por vezes inútil*, em que se o inquirido responder **a qualquer uma delas concordo plenamente ou concordo** é atribuído o valor 1 e se responder às duas **simultaneamente** que *discordo ou discordo plenamente* é atribuído o valor 0;

3 -estou apto/a para fazer coisas tão bem como a maioria das pessoas e 5- Sinto que não tenho muito de que me orgulhar, em que é atribuído o valor 0 caso o inquirido responda **simultaneamente** *discordo* ou *discordo plenamente* ao item 5 e *concordo plenamente* ou *concordo* ao item 4, caso essa condição não se verifique, é atribuído o valor 1.

4 -Sinto que tenho um bom número de qualidades, 7 - Eu sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros e 9- em termos gerais estou inclinado/a a sentir que sou um/a falhado/a, em que é atribuído o valor 1 caso se verifiquem todas as seguintes condições **ou pelo menos duas delas**): o inquirido respon-

da que *discordo* ou *discordo plenamente* aos itens 3 e 7 e responda que *concordo plenamente* ou *concordo* ao item 9. Caso estas condições não se verifiquem é atribuído o valor 0.

Os valores atribuídos são somados de forma a obter-se um valor total para cada inquirido (total = Valor item 1 + Valor (item 2;6) + Valor (item 4;5) + Valor (item 3;7;9) + Valor item 8).

A escala de zero a cinco (0-5) foi, por sua vez, transformada numa outra, em que somando os valores 0 e 1 da anterior se obtinha – **Alta** (auto-estima); somando 2 e 3 se obtinha – **Média** (auto-estima) e somando 4 e 5 se obtinha – **Baixa** (auto-estima) (Rosenberg, 1989) (fig. 1). Os dados foram analisados recorrendo quer a uma quer a outra escala, consoante as necessidades da análise.

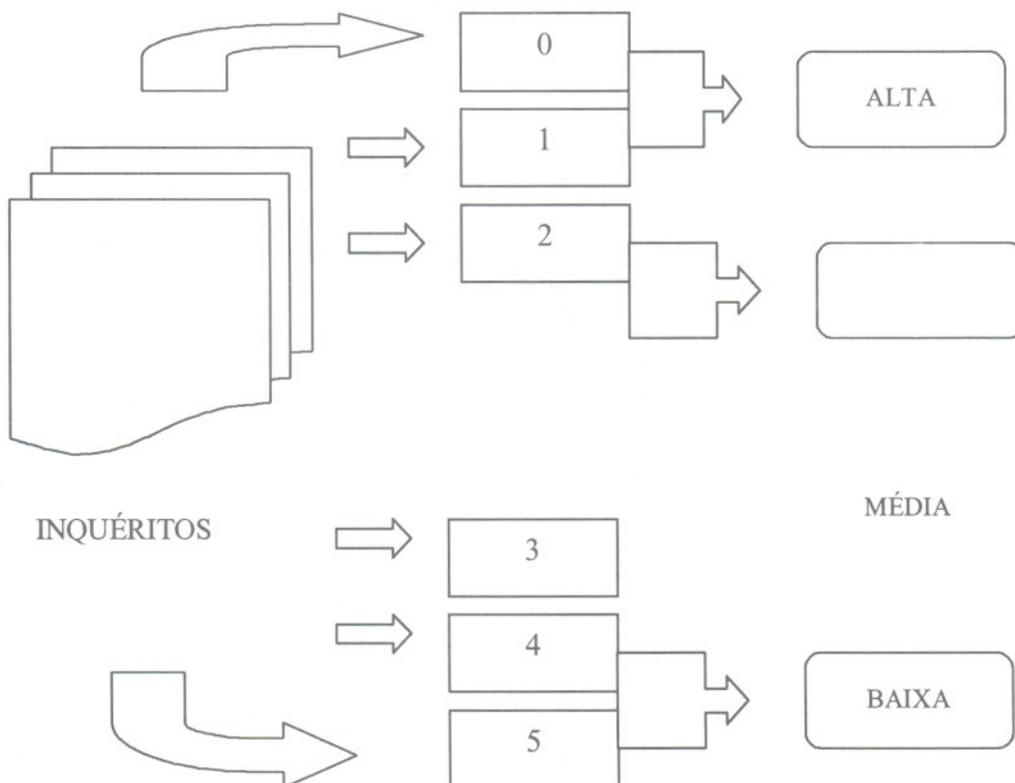


Figura 1 - Escalas utilizadas

As escalas apresentam valores em termos de percentagens que foram calculados em termos de frequência.

Os inquéritos foram submetidos aos estudantes para preenchimento por sete professores de Educação Física (dois em Chaves; dois em Vila Real e três em Mirandela), a quem explicámos, pessoalmente, a dinâmica dos mesmos e a forma de os apresentar, assim como os treinamos na técnica de "probing", de modo a poderem explicar aos alunos como os deveriam preencher sem lhes avançarem qualquer indicação sobre a escolha da resposta. Os inquéritos foram preenchidos e recolhidos nos cinco minutos iniciais das aulas de Educação Física. Foi explicado aos alunos que o inquérito era anónimo e que no quadro das idades (14, 15 e 16 anos) deveriam preenchê-lo de acordo com a idade actual (nesse dia), no quadro da morada (aldeia e cidade) deveriam colocar a residência habitual mesmo que esse ano tivessem mudado de residência e que caso morassem numa vila deveriam incluir-se nos que moram na cidade. Não estabelecemos nenhum tempo limite de residência obrigatória para esta ser considerada como residência habitual, conscientes de que isso iria introduzir um factor de erro no nosso estudo, mas assumindo esse erro como resultante da necessidade de possuir um inquérito de fácil explicação e rápido preenchimento.

A análise dos resultados seguiu os passos utilizados e recomendados por Rosenberg (1989) em termos de processamento estatístico. Assim utilizámos uma análise de frequência e X^2 , em que analisámos a amostra total, a amostra só dos alunos que moravam na cidade e a dos alunos que moravam só na aldeia, para as diferentes idades e sexos. Esta análise foi realizada utilizando as duas escalas já referidas. Os resultados foram apresentados em termos de percentagens.

Foi também realizada uma análise estatística utilizando o X^2 para conseguir testar as seguintes oito hipóteses:

- 1ª H0: O nível de auto-estima das raparigas é independente do local onde moram.

- 2ª H0: O nível de auto-estima dos rapazes é independente do local onde moram.
- 3ª H0: O nível de auto-estima das raparigas de 14 anos é independente do local onde moram.
- 4ª H0: O nível de auto-estima dos rapazes de 14 anos é independente do local onde moram.
- 5ª H0: O nível de auto-estima das raparigas de 15 anos é independente do local onde moram.
- 6ª H0: O nível de auto-estima dos rapazes de 15 anos é independente do local onde moram.
- 7ª H0: O nível de auto-estima das raparigas de 16 anos é independente do local onde moram.
- 8ª H0: O nível de auto-estima dos rapazes de 16 anos é independente do local onde moram.

Apresentação dos resultados

Dos resultados obtidos, pela análise de frequências, citamos os seguintes nas escala de zero a cinco (0-5) para a amostra total:

- do total de 486 de indivíduos do sexo masculino, nem um único teve frequências (0%) na escala 5 (o nível mais baixo de auto-estima) enquanto que 1,65% dos indivíduos do sexo feminino se classificaram a este nível;
- as frequências mais elevadas da escala 0 pertenceram ao sexo masculino com a idade de 16 anos a habitar na cidade (28,89%) e as mais baixas também ao sexo masculino com a idade de 14 anos e a habitar na aldeia (13,33%);
- as frequências mais elevadas da escala 1 pertenceram ao sexo feminino com a idade de 16 anos e a habitar na cidade (38,89%) e as mais baixas também ao

- sexo feminino com 14 anos e a habitar na aldeia (15,49%);
- as freqüências mais elevadas da escala 2 pertenceram ao sexo masculino com 15 anos e a habitar na aldeia (36,96%) e as mais baixas ao sexo feminino com 16 anos e a habitar na cidade (19,44%);
 - as freqüências mais elevadas da escala 3 pertenceram ao sexo feminino com 16 anos e a habitar na cidade (26,67%) e as mais baixas também ao sexo feminino com 15 anos e a habitar na aldeia (10,53%);

- as freqüências mais elevadas da escala 4 pertenceram ao sexo masculino com 16 anos e a habitar na cidade (15,56%) e as mais baixas também ao sexo masculino com 14 anos e a habitar na cidade (1,23%);
- as freqüências mais elevadas na escala 5 pertenceram ao sexo feminino com 14 anos e a habitar na aldeia (4,23%) e as mais baixas ao sexo masculino em qualquer idade e qualquer que seja a sua residência (0%).

CIDADE				ALDEIA		
	ALTA	MÉDIA	BAIXA	ALTA	MÉDIA	BAIXA
14 ANOS						
RAPAZES	55,56%	43,21%	1,23%	43,33%	51,67%	5,00%
RAPARIGAS	49,44%	47,19%	3,37%	30,99%	51,67%	12,68%
15 ANOS						
RAPAZES	52,17%	44,93%	2,90%	42,39%	55,43%	2,17%
RAPARIGAS	52,00%	40,00%	8,00%	56,84%	36,84%	6,32%
16 ANOS						
RAPAZES	51,11%	33,33%	15,56%	49,25%	47,76%	2,99%
RAPARIGAS	63,89%	33,33%	2,78%	44,00%	54,67%	1,33%

Dos resultados obtidos citamos os seguintes na escala de auto-estima – Alta, Média e Baixa:

- as freqüências mais elevadas da escala Alta pertenceram ao sexo feminino com a idade de 16 anos e a habitar na cidade (63,89%) *versus* sexo feminino com a idade de 16 anos e a habitar na aldeia (44%) e as mais baixas também ao sexo feminino com a idade de 14 anos e a habitar na aldeia (30,99%) *versus* sexo feminino com a idade de 14 anos e a habitar na cidade (49,44%);
- as freqüências mais elevadas da escala Média pertenceram ao sexo feminino com a idade de 14 anos e a habitar na aldeia (56,34%) *versus* sexo feminino com a idade de 14 anos e a habitar na cidade

(47,19%) e as mais baixas simultaneamente ao sexo feminino e masculino com 16 anos a habitar na cidade (33,33%) *versus* sexo feminino com 16 anos a habitar na aldeia (54,67%) e o sexo masculino com 16 anos a habitar na aldeia (47,76%);

- as freqüências mais elevadas da escala Baixa pertenceram ao sexo masculino com 16 anos a habitar na cidade (15,56%) *versus* sexo masculino com 16 anos a habitar na aldeia (2,99%) e as mais baixas também ao sexo masculino com 14 anos a habitar na cidade (1,23%) *versus* sexo masculino com 14 anos a habitar na aldeia (5%).

Da análise estatística utilizando X^2 obtivemos os seguintes resultados:

- 1ª H0: O nível de auto-estima das raparigas é independente do local onde moram.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	4,730	2	0,094

O valor obtido, 4,730, é inferior ao valor tabelado (5,99) para dois graus de liberdade e um intervalo de confiança de 95%, pelo que se aceita a hipótese.

- 2ª H0: O nível de auto-estima dos rapazes é independente do local onde moram.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5,755	2	0,056

Ainda que o valor obtido, 5,755, se aproxime muito do valor tabelado (5,99) ainda é inferior, para dois graus de liberdade e um intervalo de confiança de 95%, pelo que se aceita a hipótese.

- 3ª H0: O nível de auto-estima das raparigas de 14 anos é independente do local onde moram.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	10,540	2	0,005

O valor obtido, 10,540, é superior ao valor tabelado (9,21) para dois graus de liberdade e um intervalo de confiança de 99%, pelo que se rejeita a hipótese. Existe assim uma dependência muito significativa ($P < 0,01$).

- 4ª H0: O nível de auto-estima dos rapazes de 14 anos é independente do local onde moram.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	4,537	2	0,103

O valor obtido, 4,537, é inferior ao valor tabelado (5,99) para dois graus de liberdade e um intervalo de confiança 95%, pelo que se aceita a hipótese.

- 5ª H0: O nível de auto-estima das raparigas de 15 anos é independente do local onde moram.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	0,623	2	0,733

O valor obtido, 0,623, é inferior ao valor tabelado (5,99) para dois graus de liberdade e um intervalo de confiança de 95%, pelo que se aceita a hipótese.

- 6ª H0: O nível de auto-estima dos rapazes de 15 anos é independente do local onde moram.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	2,252	2	0,324

O valor obtido, 2,252, é inferior ao valor tabelado (5,99) para dois graus de liberdade e um intervalo de confiança de 95%, pelo que se aceita a hipótese.

- 7ª H0: O nível de auto-estima das raparigas de 16 anos é independente do local onde moram.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	7,243	2	0,027

O valor obtido, 7,243, é superior ao valor tabelado (5,99) para dois graus de liberdade e um intervalo de confiança de 95%, pelo que se rejeita a hipótese.

Existe assim uma dependência significativa ($P < 0,05$).

- 8ª H0: O nível de auto-estima dos rapazes de 16 anos é independente do local onde moram.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	7,735	2	0,021

O valor obtido, 7,735, é superior ao valor tabelado (5,99) para dois graus de liberdade e um intervalo de confiança de 95%, pelo que se rejeita a hipótese.

Existe assim uma dependência significativa ($P < 0,05$).

Os resultados obtidos pela análise estatística de X^2 , vieram confirmar quase totalmente (com excepção do sexo masculino com 14 anos a habitar na cidade *versus* sexo masculino com 14 anos a habitar na aldeia) os resultados obtidos pela análise da escala – Alta; Média e Baixa – assim como os resultados obtidos pela escala de 0 a 5.

Discussão e conclusões

O facto de certos adolescentes residirem na cidade ou na aldeia tem repercussões no seu nível de auto-estima. Na amostra estudada essas diferenças notam-se nos escalões etários dos 16 anos para ambos os sexos e, de uma forma mais evidente, nas raparigas de 14 anos que moram na aldeia e possuem freqüências inferiores de auto-estima – Alta e superiores da auto-estima – Baixa em relação às da cidade no mesmo escalão etário. Se analisarmos os dados em relação à escala de 0 a 5, verificámos que na cidade, para a escala 0 e 1 (que são representativos de auto-estima Alta) as raparigas (14 anos) apresentam freqüências de 19,10% e 30,34% respectivamente contra 15,49% e 15,49% nas da aldeia.

Em relação à escala de 4 a 5 (que são representativos de auto-estima Baixa) as da

cidade (14 anos) apresentam freqüências, de 3,37% e 0% respectivamente contra 8,45% e 4,23% nas da aldeia. Em conclusão, as raparigas de 14 anos da cidade, nesta amostra, possuem freqüências mais elevadas de auto-estima global do que as raparigas da aldeia.

As raparigas de 16 anos da cidade possuem, também, freqüências mais elevadas de auto-estima Alta do que as da aldeia, mas curiosamente, também apresentam freqüências mais elevadas de auto-estima Baixa, 2,78% na cidade contra 1,33% na aldeia. É de notar que este valor de 1,33% para auto-estima Baixa é obtido à custa dos resultados das aldeias de Vila Real, pois Chaves e Mirandela apresentaram freqüências de 0% de auto-estima Baixa. Na aldeia, curiosamente, as percentagens de auto-estima Alta, no caso de Mirandela, coincidem com as de Média auto-estima (50% para ambas) e no caso de Chaves quase coincidem (Alta – 46,15% e Baixa – 53,85%). Isto transmite-nos a ideia de que a amostra da aldeia, neste escalão, comporta-se de uma forma homogênea, como se possuísse uma identidade comum, ao contrário da cidade em que se verificam extremos (no caso de Chaves a Média auto-estima chega a coincidir com a auto-estima Baixa – 22,22% para ambas). Se tivermos em conta que a auto-estima está sempre dependente de uma variedade de factores do meio ambiente (biológicos, familiares, socioculturais, etc.) em variados momentos (Juhász, 1985), talvez possamos atribuir esses resultados ao facto de na aldeia certos factores serem mais comuns e incidentes e em essência diferentes da cidade. Mas mesmo assim, surge-nos outra questão – porque é que isto se verifica somente neste escalão etário? Para responder a esta pergunta teria de se proceder a um estudo mais aprofundado e com mais variáveis envolvidas.

Os rapazes de 16 anos da cidade também possuem, à semelhança das raparigas, freqüências mais elevadas de auto-estima Alta do que os da aldeia assim como freqüências mais elevadas de auto-estima Baixa. De alguma forma parece que na cidade, para os jovens de 16

anos, freqüências mais altas de auto-estima global encontram-se associados à freqüências mais baixas de auto-estima global. Isto quer dizer que, embora na aldeia (para estas idades) existam menos indivíduos com auto-estima alta, também é verdade que existem menos indivíduos com auto-estima baixa, ao contrário da cidade (essas diferenças reflectem-se na auto-estima Média, que é maior na aldeia do que na cidade, para ambos os sexos). De alguma forma, semelhante ao que acontecia com as raparigas de 16 anos, para as freqüências de auto-estima Baixa dos rapazes na aldeias, só contribuem os indivíduos das aldeias de Mirandela (8,70%), contribuindo Chaves e Vila Real com 0%.

Na nossa amostra as raparigas de 14 anos revelam uma auto-estima global inferior aos rapazes da mesma idade, o que se inverte aos quinze e dezasseis anos de idade. Neste grupo etário são os rapazes que apresentam uma auto-estima global mais baixa. Isto vai de alguma forma ao encontro das afirmações de Marshall e Harper (1991) que argumentam que a auto-estima das raparigas quando comparada com a dos rapazes diminui por altura da puberdade. Estes resultados podem ser explicados em parte pelos factores relacionados com o processo da maturação biológica, uma vez que estas têm um avanço relativamente aos rapazes. As implicações desta diferença necessitam ser exploradas tomando em consideração os processos de organização e integração social dos membros de ambos os sexos, nomeadamente no que diz respeito aos papéis sociais que lhes vão sendo atribuídos ao longo dos anos. Por outras palavras, é preciso estudar as diferenças entre as obrigações socioculturais a serem assumidas nesta faixa etária por ambos os sexos e que vão para além dos conflitos inerentes às mudanças físicas e à sexualidade emergente. Segundo Savin-Williams e Jaquish (1981), talvez as raparigas sejam mais sensíveis e críticas em relação às suas percepções do que os rapazes. Por outro lado, se a adolescência é de facto uma fase em que devido a factores hormonais os sexos se diferenciam, também poderá ser um período em que a diferen-

ça de auto-estima entre os sexos pode estar relacionada com os factores de socialização.

O nosso estudo valida os que argumentam que existem algumas diferenças nas freqüências de auto-estima dos adolescentes consoante a sua residência. Devido ao facto de isso poder ser resultante de uma miríade de factores, será necessário uma série de estudos para conseguir isolar e controlar esses factores no desenho da investigação. No caso particular deste estudo, seria importante repeti-lo utilizando desta vez escolas de grandes metrópoles como, por exemplo Lisboa ou Porto, de forma a podermos comparar os níveis de auto-estima dos jovens e assim verificar se a dimensão do local residencial tem ou não influência nas diferenças de auto-estima dos jovens das aldeias ou das pequenas cidades. Como a valores baixos de auto-estima global se encontram geralmente associados a sentimentos de depressão, infelicidade, tristeza e inferioridade (Rosenberg, 1989), seria também importante estudar em que medida estes sentimentos assolam os nossos jovens. Ainda gostaríamos de ir mais longe, pesquisando a correlação da auto-estima com fenómenos sociais como o suicídio, delinquência, toxicodependência, etc... O campo de pesquisa revela-se extremamente vasto e para quem trabalha com jovens, a pesquisa na área da auto-estima revela-se aliciante e fundamental para o apoio à resolução dos seus problemas.

BIBLIOGRAFIA

- ABERNATHY, T. J., MASSAD, L., & ROMANO-DWYER, L. (1995). The Relationship Between Smoking and Self-Esteem. *Adolescence*, 30, 900-907.
- BALDWIN, M.K., & COURNEYA, K.S. (1997). Exercise and self-esteem in breast cancer survivors: An application of the exercise and self-esteem model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 347-359.

- BATISTA, P. (1995). Satisfação com Imagem Corporal e Auto-estima: Estudo Comparativo de Adolescentes envolvidas em diferentes níveis de actividade física. Tese de Mestrado. Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.
- BEER, J. (1987). Depression and self-esteem of teachers. **Psychological Reports**, **60**, 1097-1098.
- BHAATI, B., DEREZOTES, D., KIM, S., SPETCH, H. (1989). The association between child maltreatment and self-esteem. In A.M. Mecca, N.J. Smelser, and J. Vasconcellos, (Ed.). **The social importance of self-esteem**, pp. 24-62. Los Angeles: The Regents of the University of California.
- BURNS, R., (1979). The self-Concept: Theory, measurement, development and behaviour. London: Longman.
- CALFAS, K., TAYLOR, W. (1994). Effects of physical activity in psychological variables in adolescents. **Pediatric Exercise Science**, **6**, 406-423.
- CATE, R., SUGAWARA, A. (1986). Sex role orientation and dimensions of self-esteem among adolescents. **Sex Roles**, **15**, 145-158.
- CHIU, L. (1990). The relationship of career goal and self-esteem among adolescents. **Adolescence**, **XXV**, 593-597.
- COELHO, E. e RAPOSO, J. (no prelo). A auto-estima em atletas de alta competição de nacionalidade portuguesa. UTAD-SDE.
- COOPERSMITH, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, **59**, 87-94.
- CROCKENBERG, S. B. SOBY, B. A. (1989). Self-Esteem and Teenage Pregnancy . In A.M. Mecca, N.J. Smelser, and J. Vasconcellos, (Ed.). **The social importance of self-esteem**, pp. 125-161. Los Angeles: The Regents of the University of California.
- DALY, J.A., KREISER, P.O., & ROGHAAR, L.A. (1994). Question-asking comfort: Explorations of the demography of communication in the eight grade classroom. **Communication Education**, **43**, 27- 42.
- FOX, K., CORBIN, C. (1989). The physical perception profile: Development and validation. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, **11**, 408-430.
- FOX, K., R. (1988). The Self-Esteem Complex and Youth Fitness . **Quest**. **40**, 230-246.
- GODIN, P., LEVAL, N. (1993). Self-esteem and achievement in sport. **Actas do 8º congresso mundial de psicologia desportiva, psicologia do desporto: Uma perspectiva integrada**, pp. 558-561.
- GREEN, A., REED, E. (1992). Social context differences in the relation between self-esteem and self-concept during late adolescence. **Journal of Adolescence Research**, **7**, 266-282.
- GREENE, A. L., REED, E. (1992). Social context differences in the relation between self-esteem and self-concept during late adolescence. **Journal of Adolescence Research**, **7**, 266-282.
- HARPER, J., MARSHALL, E. (1991). Adolescents and their relationship to self-esteem. **Adolescence**, **26**, 799-808.
- HARTER, S. (1983). Development perspectives on the self-esteem. In E. M. Hetherington (Ed.) **Handbook of Child Psychology**, pp. 275-385. N. Y.: Wiley.
- HAYWOOD, K. (1986). Sports competition and its influence on self-esteem development. **Adolescence**, **34**, 861-869.
- HINES, S., GROVES, D. (1989). Sports competition and its influence on self-esteem development. **Adolescence**, **34**, 861-869.
- JAQUISH, G., SAVIN-WILLIAMS, R. (1981). Biological and ecological factors in the expression of adolescent self-esteem. **Journal of Youth and Adolescence**, **10**, 473-485.

- JUHASZ, A. (1985). Measurement self-esteem in early adolescents. **Adolescence**, **XX**, 877-893.
- JUHASZ, A. (1989). Significant others and self-esteem: Methods for determining who and why. **Adolescence**, **XXVI**, 581-593.
- KALTIKANGAN-JAVINEN, L. (1992). Self-esteem as a predictor of future school achievement. **European Journal of Psychology of Education**, **7**, 123-130.
- KINCEY, J., AMIR, Z., GILLEPSIE, B., CARLETON, E., and THEAKER, T. (1993). A study of self-esteem, motivation and perceived barriers to participation in sport and exercise among secondary school pupils. **Health Education Journal**, **52**, 241-245.
- LACKOVIC-GRGIN, K., DEKOVIC, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. **Adolescence**, **XXV**, 839-846.
- LOPES, D. (1996). Aptidão física e auto-estima: Um estudo em adultos idosos dos dois sexos do concelho de Matosinhos envolvidos num programa de actividades físicas regulares. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, FCDEF.
- PADIN, M. A., LERNER, R. M., SPIRO III, A. (1981). Stability of body attitudes and self-esteem in late adolescents. **Adolescence**, **XVI**, 371-384.
- PECK, D. (1981). Adolescent self-esteem, Emotional Learning Disabilities, and Significant Others. **Adolescence**, **XVI**, 443-445.
- PEIXOTO, L., MESQUITA, A. (1990). A auto-estima, o nível intelectual e o sucesso escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, **3**, 87-99.
- PONTE, A., PORTUGAL, S., BARROSO, R., NEVES, P. (1991). Influência do contexto sócio-desportivo na formação do auto-conceito. In FCDEF-UP (Eds.). *As Ciências e a Prática Desportiva, Desporto na Escola, Desporto de Reeducação e Reabilitação*, pp. 207-211, Porto: Universidade do Porto.
- PRAWAT, R.S., GRISSOM, S. & PARISH, T. (1979). Affective development in children, grades 3 through 12. **The Journal of Genetic Psychology**. 135, 37-49.
- RAPOSO, J., CARVALHO, M. (1995). *Normas gerais para a elaboração de trabalhos escritos*. Vila Real. UTAD-SDE.
- RICHMAN, C. L., CLARK, M. L., & BROWN, K. P. (1985). General and specific self-esteem in late adolescents students: Race x gender x SES effects. **Adolescence**, **XX**, 555-566.
- ROSENBERG, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- SAVIN-WILLIAMS, R., JAQUISH, G. (1981). Biological and ecological factors in the expression of adolescent self-esteem. **Journal of Youth and Adolescence**, **10**, 77-81.
- SCHILLING, D. (1986). Self-esteem: Concerns, strategies, resources. **Academic Therapy**, **21**, 301-307.
- SCHNEIDERMAN, L., FURMAN, W., J. (1989). Self-esteem and chronic welfare dependency. In A.M. Mecca, N.J. Smelser, and J. Vasconcellos, (Ed.). **The social importance of self-esteem**, pp.24-71. Los Angeles: University of California Press.
- SERRA, A. (1986). A importância do auto-conceito. **Psiquiatria Clínica**, **7**, 57-66.
- SHAVELSON, R., HUBNER, J., & STANTON, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. **Review of Educational Research**, **46**, 407-441.
- SIMON, W.E. (1972). Some sociometric evidence for validity of Coopersmith's self-esteem inventory. **Perceptual and Motor Skills**, **34**, 93-94.
- SKAGER, R., KERST, E. (1989). Alcohol and drug use and self-esteem: A psychological perspective. In A.M. Mecca, N.J. Smelser, and J. Vasconcellos, (Ed.). **The social importance of self-esteem**, pp.248-286. Los Angeles: The Regents of the University of California.

- SMELSER, F. (1989). Self-esteem and social problems: An introduction . In A.M. Mecca, N.J. Smelser, and J.Vasconcellos, (Ed.). **The social importance of self-esteem**, pp. 1-23. Los Angeles: The Regents of the University of California.
- SMITH, R.B., TEDESCHI, J.T., BROWN, R.C., and LINDSKOLD, S. (1973). Correlations between trust, self-esteem, sociometric choice and internal-external control. **Psychological Reports**, **32**, 739-743.
- SULLIVAN, P.F., KESSLER, R.C., & KENDLER, K.S. (1998). Latent class analysis of lifetime depressive symptoms in the National Comorbidity Survey. **American Journal of Psychiatry**, **155**, 1398-1407.
- VASCONCELLOS, J. (1989). Preface. In A.M. Mecca, N.J. Smelser, and J.Vasconcellos, (Ed.). **The social importance of self-esteem**, pp. xi-xxi. Los Angeles: The Regents of the University of California.
- WALSH, A., SUGAWARA, A. (1991). Self-esteem and sexual behavior: Exploring gender differences. **Sex Roles**, **25**, 441-451.
- WATKINS, D., DMAWAN, M. (1989). Dowe need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem?. **Journal of Social Behavior and Personality**, **4**, 555-562.
- WEISS, M. (1987). Self-Esteem and achievement in children's sport and physical activity. In D. Gould, M. Weiss (Eds.). **Advances in pediatric sport sciences**, pp.87-119 (Vol.11), Champaign: Human Kinetics.
- WEISS, M. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: Self-esteem and motivation. In B. Cahill, A. Pearl (Eds.) **Intensive Participation in Children's Sports**, pp.39-69, Human Kinetics.
- WHITEHEAD, J. (1995). A study of children's physical Self-Perceptions using an adapted physical Self-Perception Profile Questionnaire. **Pediatric Exercise Science**, **7**, 132-151.
- WYLIE, R. (1979). **The Self Concept** . Vol.2. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- YOUNGS, George A., RATHGE, RICHARD, MULLIS, RON, MULLIS, ANN (1990). Adolescent stress and self-esteem. **Adolescence**, **XXV**, 333-341.
- ZIEMAN, G., BENSON, G. (1983). Delinquency: the Role of self-esteem and social values. **Journal of Youth and Adolescence**, **12**, 489-500.

A BASE PSICOBIOLOGICA DA “TRANSFERÊNCIA” E A SUA ATIVAÇÃO

THE PSYCHOBIOLOGICAL BASIS OF “TRANSFERENCE” AND ITS ACTIVATION

Sebastião ELYSEU JÚNIOR*

RESUMO

*O autor apresenta o fenômeno de “transferência”, “positiva” ou “negativa”, como uma conduta instintiva e, portanto, como uma manifestação psicológica normal. Sua ativação ocorre através de diferentes tipos de estímulo: sinal liberador, figura simbólica e figura eqüivalente. Dentro de um modelo cibernético adotado pela Psicanálise Científica ele propõe que o termo “transferência” seja chamado de **transposição**.*

Palavras-chave: transferência - transposição - sinal liberador - figura simbólica - figura eqüivalente.

ABSTRACT

*The author presents the phenomenon of “transference”, “positive” or “negative”, as an instinctive and, therefore, as a normal psychological manifestation. Its activation occurs through different types of stimuli: discharging signal, symbolic figure and equivalent figure. Inside a cybernetic model adopted by Scientific Psychoanalysis he proposes that the term “transference” be called **transposition**.*

Key-words: transference - transposition - discharging signal - symbolic figure - equivalent figure.

Desde que Freud descobriu há um século, no célebre caso Dora, a importância do mecanismo psíquico consistente na reedição, em relação ao analista, de afetos, desejos, atitudes

e reações tidos anteriormente em relação à determinadas figuras (pai, mãe, irmão etc), a *Übertragung* tornou-se o foco principal da terapia psicanalítica.

^(*) Mestre em Psicologia Clínica, Prof. Titular de Psicologia Médica e Teorias Psicanalítica da PUC-Campinas. Endereço para correspondência: Av. Dr. Moraes Salles, 1610 apto 31 - Cambuí - Cep 13010-002 - Campinas - S.P. - Fone/fax: (0XX19) 252-7519.

Por este fato histórico e pela reedição inadequada à realidade atual, a “transferência” tornou-se um conceito psicopatológico: o fim psicoterapêutico é a dissolução da mesma.

Desde então, infindáveis trabalhos psicanalíticos foram feitos sobre e a partir dela, tendo o próprio Freud (1912, p. 414) demonstrado que ela funciona como resistência ao processo terapêutico; mas, até hoje, não se explicou o porquê ela existe.

Cabe, inicialmente, tecer algumas considerações sobre o conceito de “transferência” entre a Psicanálise tradicional que é, segundo John Bowlby, toda aquela que adota o conceito de *Trieb*, e a Psicanálise científica, iniciada por ele e a qual seguimos.

Ambas reconhecem igualmente o fenômeno de “transferência”; mas, (1) enquanto a Psicanálise tradicional afirma que há deslocamento de energia psíquica libidinal e/ou agressiva, a Psicanálise científica, baseada na Biologia e, especialmente, nas Neurociências, não reconhece a existência desta energia e explica este fenômeno psíquico, tal como os outros, através do processamento de informações pelos sistemas neuropsíquicos, como será exposto adiante; (2) enquanto a Psicanálise tradicional preocupou-se, desde o seu início, com o conteúdo transferido, o seu simbolismo e a sua interpretação, a Psicanálise científica preocupou-se com o conhecimento das bases instintivas da conduta humana para, sobre elas, continuar edificando cientificamente uma teoria geral da Personalidade; nesse sentido, está verificando agora se a “transferência” tem uma base instintiva, já que se trata de um fenômeno psicológico universal no homem e tão importante para a sua vida em geral.

Para a Psicanálise científica, base instintiva quer dizer base filogênica, ou melhor, sistemas neuropsíquicos automáticos desenvolvidos evolutivamente e não a existência de energia psicobiológica (*Trieb*); o comportamento de apego, que tem base instintiva, possibilitou a excelente Teoria do Apego (Bowlby, 1969), já

bastante desenvolvida e difundida no ocidente e no oriente; o comportamento de posse, também instintivo, possibilitou a Teoria da Posse (Elyseu Jr. - 1998, p. 77 a 80), em desenvolvimento e difusão; e, o estudo etológico da conduta transferencial pode possibilitar o reconhecimento da base instintiva ou psicobiológica da “transferência”, de Freud.

Segundo Dethier e Stellar (1970, p. 97),

“os etólogos concebem o comportamento instintivo com uma interação complexa de influências internas e externas, organizada em uma hierarquia de mecanismos nervosos com cada nível do sistema nervoso controlando atos instintivos específicos. (...) Cada um dos atos instintivos é desencadeado pelos efeitos combinados de estímulos externos, hormônios e influências nervosas centrais excitatórias. A investigação dos estímulos externos geralmente mostra que eles são padrões temporais e espaciais complexos que podem ser analisados em componentes específicos chamados sinais-estímulos. (...) Quando os sinais-estímulos são produzidos pelo comportamento de outro animal, temos uma base inata para interações e organizações sociais. Experiências cuidadosas feitas pelos etólogos mostraram quão complexos e, freqüentemente, quão específicos podem ser os sinais-estímulos.”

Por sua vez, Bowlby (1979, p. 31) tem como modelo básico de comportamento instintivo uma unidade de padrão de comportamento específico com um mecanismo que controla a sua ativação e, outro, sua terminação, e cuja função biológica é concorrer para os processos metabólico, reprodutivo e de autopreservação. Ainda para ele (Bowlby, 1969, p. 40 e 41), o comportamento instintivo possui as seguintes características: a) obedece a um padrão reconhecivelmente similar e previsível em quase todos os membros de uma espécie; b) não é uma resposta simples a um único estímulo, mas uma seqüência comportamental com um curso previsível; c) alguns de seus efeitos tem valor de sobrevivência individual ou para a

espécie; e, d) desenvolve-se, em muitos casos, mesmo quando as oportunidades de aprendizagem são exíguas ou ausentes.

A "transferência", ou melhor, a conduta transferencial apresenta um mecanismo que controla a sua ativação: são os inputs sensoriais exteroceptivos da realidade atual, processados pelos sistemas neuropsíquicos automáticos, que mobilizam vivências passadas que, então, são reeditadas em relação a esta realidade, sendo terminadas ou por outros inputs sensoriais, novos ou de feed-back, ou por ação voluntária do Eu.

Irrestrita aos analisandos, ela é reconhecida pela Psicanálise, tradicional e científica, como tendo um padrão similar em quase todos os membros da espécie humana: uma conduta antiga é reeditada no presente frente a estímulos que com ela tem nexos associativo.

Não se resume a uma resposta simples, pois cada conteúdo psíquico mobilizado ativa uma seqüência de comportamentos com curso previsível, isto é, se o mobilizado foi, por exemplo, o medo de figuras ameaçadoras prevê-se que, além do medo, outras atitudes transferenciais defensivas sejam manifestas diante da figura atual, tida como ameaçadora: evitamento, busca de proteção, inibição ou retraimento, fuga etc.

Estas atitudes, entende-se, concorrem para a sobrevivência, único referencial que torna inteligível todas as estruturas e fenômenos biológicos.

A conduta transferencial também é não aprendida, manifestando-se automaticamente frente a estímulos atuais que mobilizam vivências passadas.

Se, pelo exposto, a conduta transferencial é instintiva, ela é, então, um fenômeno psíquico normal, contradizendo o sentido que lhe é usualmente dado; pois, o que ocorreria a um animal que não se utilizasse de suas experiências passadas para enfrentar as situações de vida atual?

A conduta instintiva, defensiva ou não, está baseada em padrões mnêmicos instintivos, caso contrário, não seria possível a interpretação e a avaliação das informações (estímulos) ambientais; já a conduta não instintiva, defensiva ou não, está baseada em padrões mnêmicos adquiridos (episódicos) e pode estar superposta à conduta instintiva. Ambas as memórias, instintiva e episódica, existem para garantir respectivamente a adaptação básica e refinada do indivíduo ao ambiente, através dos sistemas neuropsíquicos ativados; assim, a "transferência" de afetos, desejos, atitudes e reações para uma situação atual semelhante constitui uma conduta natural e normal para dela se servir ou dela se defender, concorrendo para a sobrevivência.

Messenger (1979, p. 61 e 72), sobre este tema, diz:

"Nós chamamos de aprendizagem ao processo pelo qual um animal muda adaptativamente seu comportamento, em virtude da experiência individual que adquire no decorrer de sua vida. E àquilo que é aprendido chamamos memória (ou traço de memória, ou engrama). Embora alguns a considerem um atributo humano, ou restrita a mamíferos superiores, de uma forma ou de outra, a aprendizagem ocorre em quase todos os principais filos de metazoários."... "a aprendizagem dota o animal de um registro de informação mais atualizada que pode ser utilizada na ação. Os órgãos sensoriais fornecem informações sobre alterações no ambiente e a hereditariedade garante que eles forneçam a informação que foi útil no passado (evolucionário). As partes "inferiores" do SNC processam essa informação de acordo com programas estabelecidos (ou "ligados") pela hereditariedade, ressalvada a possibilidade de tais programas serem modificados por níveis superiores no SNC ("metacontrole"). (...) No entanto, o ambiente "não é estático": grande parte do mesmo é constituída de outros animais, todos empenhados em diferentes estratégias para sobreviver, o que leva o ambiente a modificar-se

constantemente e em diversas maneiras. O problema do animal é ligar significado a essas mudanças. De tal forma que um sistema de instruções incorporadas (codificadas em DNA) provê o SNC com os programas necessários, dentre os quais pode selecionar. Tal sistema não alimenta o SNC com informações atualizadas que o capacitem a selecionar o programa mais apropriado em face do que aconteceu ontem, ou mesmo há uma hora. Apenas o processo de aprendizagem pode fazer isso. O sistema de memória, tão bem desenvolvido nos animais superiores, fornece essa informação e, assim, torna mais provável que o SNC selecione o programa motor mais adequado para manter o animal vivo, bem alimentado e apto para procriar."

Tomemos, agora, alguns exemplos de comportamento animal para ver se há ou não uma conduta transferencial tal como a observada em humanos, lembrando que o fenômeno de "transferência" é o fato de dirigir a alguma figura de relação atual um conteúdo psíquico gerado anteriormente em relação a uma outra figura e não o próprio conteúdo transferido.

Carthy (1966, p. 73) relata alguns comportamentos de animais que servem de exemplos: (1) foi demonstrado que um gaio (ave da família dos Corvídeos) inexperiente, intoxicado pela ingestão de uma borboleta monarca, passa depois a rejeitar também a espécie mimética apetecível *Limentis archippus*; (2) da mesma maneira, os sapos que aprendem a rejeitar as abelhas passam a recusar também insetos da família Syphidae, semelhantes a zangões; (3) pássaros que tenham aprendido a evitar lagartas de mariposas vermelhas (venenosas), listradas de amarelo e preto, passam também a evitar vespas; etc. Outro exemplo muito observado é a convivência pacífica entre animais instintivamente antagônicos, por terem sido criados juntos desde que nasceram; um gato criado nestas circunstâncias com um fox inglês foi levado a outro local onde existia outro fox inglês, que no momento dormia; inicialmente, o

gato caminhou tranqüilamente perto do novo cão até que este despertou e o atacou, fazendo-o fugir célere, visivelmente assustado.

Nos três primeiros exemplos, observa-se o comportamento instintivo alimentar de cada animal dirigido ao alimento próprio da espécie, com base nos padrões mnêmicos instintivos, referenciais para a interpretação e a avaliação dele: é a adaptação básica ao ambiente. Porém, os sistemas neuropsíquicos automáticos instintivos de uma dada espécie não selecionam uma conduta alimentar para um alimento específico, mas para uma classe dele. Por isso foi possível uma experiência individual desfavorável, que estruturou uma defesa (aprendida). Esta defesa passou a ser reeditada posteriormente em relação a um alimento apetecível pelo fato dele sinalizar um aumento de risco, dada a sua semelhança com o anterior: é a adaptação refinada ao ambiente.

É importante notar que embora o animal esteja se defendendo de um alimento apetecível, a própria conduta defensiva inicial é absolutamente normal por estar baseada nos padrões mnêmicos adquiridos da experiência desagradável anterior, pois só assim tem valor de sobrevivência - arriscar-se novamente pode ser, em muitos casos, fatal.

Continuaremos a nossa argumentação depois, para não perdermos de vista o último exemplo: a convivência social dos dois animais fez com que as suas tendências instintivas antagônicas ficassem desativadas; mas, esta experiência prévia possibilitou, para desespero do gato, a reedição da sua amistosa conduta social frente ao novo cão.

É interessante notar que a experiência favorável facilita novas experiências com figuras semelhantes, o que não acontece quando a experiência é desfavorável. Isto é biologicamente compreensível pelo fato de que a defesa tem alto valor de sobrevivência.

Entendendo a conduta exposta abaixo como exemplo de "transferência" humana, va-

mos, a seguir, compará-la com as condutas animais expostas acima.

Alguém que tenha tido na vida precoce várias experiências desfavoráveis no sentido de ser enganado, provavelmente apresentará aspectos paranóides em sua personalidade; assim, reeditará naturalmente sua atitude de desconfiança a qualquer nova pessoa com quem venha estabelecer relação. Poderia ser o contrário e uma atitude de confiança ser reeditada.

No ambiente de adaptabilidade evolutiva da espécie humana, como Bowlby chama o ambiente natural no qual o homem se desenvolveu, a não reedição da atitude de desconfiança colocaria em risco a sobrevivência do indivíduo.

Ao compararmos as condutas animal e humana aqui apresentadas notamos que são essencialmente iguais: aquilo que se vivenciou em situações passadas é reeditado no presente em relação a situações semelhantes; portanto, podemos concluir por uma conduta transferencial em animais.

À parte disto, verifica-se, na clínica ou fora dela, um fato muito importante: há pessoas que, na situação atual, corrigem a sua conduta transferencial inicial e, outras, não.

As pessoas que corrigem a sua conduta transferencial inicial o fazem após tomar melhor conhecimento da realidade atual e verificar que não é igual à antiga. Nos exemplos humanos acima, a atitude de desconfiança cede lugar à de confiança ou a uma conduta mais adaptada a essa realidade atual, e a atitude de confiança cede lugar à de desconfiança ou a uma outra mais adaptada. Assim, parece que é a avaliação correta da realidade atual favorável, realizada pelo processamento das informações mnêmicas e inputs sensoriais do momento, através dos sistemas neuropsíquicos automáticos e voluntários, que permite corrigir a conduta transferencial defensiva inicial; e, que é a avaliação correta da realidade atual desfavorável, realizada da mesma forma, que permite corrigir a conduta transferencial não defensiva inicial. A esta capacidade de corrigir a conduta

transferencial inicial para efeito de uma adaptação à realidade atual, em função de não ter se desenvolvido uma superaprendizagem desta conduta (superestruturação dos sistemas neuropsíquicos automáticos responsáveis por ela), demos o nome de *flexibilidade adaptativa* e a estabelecemos como critério de normalidade psíquica (Elyseu Jr. - 1996, p. 132).

As pessoas que não conseguem corrigir a sua conduta transferencial, ou não estão em condições de fazer uma avaliação correta da realidade atual, favorável ou desfavorável, em função de uma superestruturação mais ampla dos sistemas neuropsíquicos, voluntários e automáticos, vinculados a esta conduta, ou, se estão em condições de fazer a avaliação correta em nível ideacional (sistemas neuropsíquicos voluntários), não conseguem vencer a superestruturação dos sistemas neuropsíquicos automáticos (superaprendizagem), responsáveis por esta conduta. A esta incapacidade de corrigir a conduta transferencial, mantendo a inadaptação à realidade atual, demos o nome de *fixidez inadaptativa* e a estabelecemos como critério de anormalidade psíquica; portanto, não é a "transferência" em si que constitui um fenômeno psicopatológico, mas a sua irreversibilidade.

A "transferência" defensiva inicial, mesmo que injusta à realidade do momento, assim como a sua correção, é uma conduta normal; não corrigi-la, apesar da realidade ser inócua ou boa, é uma conduta patológica. Igualmente, a "transferência" não defensiva inicial, mesmo que injusta, assim como a sua correção, é normal; persistir na não defesa, apesar da realidade ser má, é uma conduta patológica - é o caso das pessoas que "levam na cabeça" e não aprendem.

Com base nas digressões antecedentes, sugerimos a classificação da "transferência" em dois tipos: *defensiva e não defensiva*.

Entretanto, as oportunidades e a capacidade que o ser humano tem de revisar a sua experiência passada são bem diferentes das

dos animais em seu ambiente natural. Nos exemplos citados, seria preciso que só o alimento apetecível rejeitado estivesse disponível para que fosse verificado se os animais se arriscariam a ingeri-lo e se, conseqüentemente, corrigiriam a sua conduta transferencial inicial ou, pelo contrário, persistiriam na defesa, caracterizando uma conduta fora da normalidade. Neste caso particular, dada a diversidade de alimento no ambiente natural, não se observa aparentemente nos animais essa conduta patológica.

Por outro lado, as condições de vida humana, não mais inteiramente naturais, e a maior capacidade de aprendizagem do ser humano concorrem freqüentemente para o estabelecimento de padrões superaprendidos, que já podem prejudicar o indivíduo por contrariar a sua condição biológica ou, mesmo que não prejudiquem diretamente, têm a possibilidade de levá-lo a relativas inaptações se eventualmente surgem modificações ambientais. A conduta patológica assim formada, baseada geralmente na irreversibilidade transferencial (defensiva ou não), faz parte da herança ambiental legada aos novos indivíduos através da relação "objetal". A "transferência", existente nos animais e no homem, se faz com o que dispõe o indivíduo no seu repertório mnêmico e comportamental.

Porém, nem a flexibilidade adaptativa nem a fixidez inadaptativa têm a ver com a ativação do fenômeno de "transferência", que passamos agora a tratar.

Diz Ferenczi (1909, p. 81):

"semelhanças físicas irrisórias, cor dos cabelos, gestos, maneiras de segurar a caneta, nome idêntico ou só vagamente parecido com o de uma pessoa outrora importante para o paciente bastam para engendrar a transferência".

Mas, o fato de que até detalhes como estes possam mobilizar a "transferência" por associação direta (o que não é simbolização) não é a grande questão teórica, e sim o fato de uma figura de relação atual provocar os mes-

mos afetos, desejos etc que uma figura antiga, pois as implicações clínicas disto são extremamente significativas.

Esta figura atual, que apropriadamente chamamos de *figura equivalente*, também ativa a "transferência" tal como o fazem os detalhes acima mencionados, mas diferentemente dela, eles não são capazes, per se, de provocarem diretamente os mesmos afetos, desejos etc que a figura original antiga; são apenas sinais desencadeadores, que os etólogos costumam chamar de liberadores ou sinalizadores.

Se esta figura atual, sob a forma de um input sensorial, é a informação capaz de gerar as mesmas manifestações psíquicas que a figura original, ela não é símbolo desta, apenas equívale a ela. Embora esta figura equivalente ative a "transferência" tal como a figura simbólica e o sinal liberador não podemos, pelo exposto acima, explicar a atitude de alguém, numa relação com ela, como unicamente "transferencial".

Em termos de processamento humano de informações as figuras originais são dados mnêmicos ativados pelo input sensorial da figura equivalente que, reprocessados, provocam as mesmas manifestações psíquicas originais que se superpõem às desta figura por serem coincidentes; assim, pela superposição, as manifestações atuais são potencializadas, mas referidas unicamente à figura atual percebida. Por essa última razão, propomos que este fenômeno seja denominado de *transposição*, mesmo porque o termo *transferência* está ligado ao conceito de energia psíquica que não cabe num modelo cibernético adotado pela Psicanálise científica.

Uma relação pode ser considerada totalmente transferencial quando o que está em jogo é uma figura simbólica; porém, nem todo símbolo pode ser considerado de valor psicanalítico. Por exemplo: muitas pessoas aprendem culturalmente que a hóstia representa o corpo de Cristo, mas apenas uma parte delas sente esta representação como verdadeira, compor-

tando-se em relação à hóstia diferentemente da parte que não sente. Só o símbolo que é sentido como representante do simbolizado é um símbolo emotivo e tem valor psicanalítico; quando não é sentido, mas ainda representa o simbolizado, é tão somente um símbolo formal ou lingüístico.

Ao contrário da "transferência" total, que ocorre em relação à figura simbólica, não há relação transferencial, mas direta, quando existe uma projeção maciça do "objeto interno" original sobre a figura continente que, então, não é simbólica; e. g., uma mulher que embala um toco de madeira como se fosse o seu filho perdido.

Afinal, a "transferência" pode ser desencadeada (1) por *sinais* (detalhes associativos), que não representam a figura original e, portanto, não são símbolos dela; (2) por *símbolos* (emotivos) que a representam e (3) por *figuras equivalentes*, que não representam a figura original por provocarem as mesmas manifestações que ela. A fonte das manifestações "transferenciais" é descoberta por associação de idéias no caso dos sinais, por interpretação no caso dos símbolos e por dedução analógica no caso das figuras equivalentes.

Esperamos ter contribuído para que a "transferência" (1) seja reconhecida como um fenômeno psicológico normal, por ter caráter instintivo e, portanto, valor de sobrevivência; (2) não seja analisada na psicoterapia a menos que demonstre uma fixidez inadaptativa, que caracteriza a anormalidade; (3) seja reconhecida

apenas como parte da relação atual, quando se trata de figura equivalente; e, (4) seja interpretada, no tratamento, apenas quando a figura simbólica é um símbolo emotivo, por ser o único com valor psicanalítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOWLBY, J. (1969) - **Apego**, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1984.
- _____ (1979) - **Formação e rompimento de laços afetivos**, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1982.
- CARTHY, J. D. (1966) - **Comportamento animal**, São Paulo, Epu-Edusp, 1980.
- DETHIER, V.G. e Stellar, E. (1970) - **Comportamento animal**, São Paulo, Editora Edgar Blücher, 1988.
- ELYSEU JR., S. - **Contribuições a uma teoria da personalidade**, Campinas, Editora Alínea, 1996.
- _____ - **Teoria da posse**, Campinas, Re-vista Estudos de Psicologia, vol. 15/1, Editora Átomo, 1998.
- FERENCZI, S. (1909) - **Transferência e introjeção in Obras completas (vol. I)**, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1991.
- FREUD, S. (1912) - **La dinamica de la transferencia in Obras completas (vol. II)**, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1968.
- MESSINGER, J. B. (1979) - **Nervos, cérebro e comportamento**, São Paulo, Epu-Edusp, 1980.

**SIMULADORES COMPUTADORIZADOS
E AUTO-PERCEPÇÃO DE
CONDUTA DE ALUNOS E ALUNAS DE PSICOLOGIA***

**COMPUTERIZED SIMULATORS
AND SELF-PERCEIVED CONDUCT OF
MALE AND FEMALE STUDENTS OF PSYCHOLOGY**

Ebenézer A. de OLIVEIRA**
Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Este estudo investigou os efeitos da introdução de atividades laboratoriais com um simulador computadorizado sobre a Freqüência Escolar e as auto-percepções dos estudantes de graduação em Psicologia quanto ao Interesse, Compreensão do conteúdo curricular e Cooperação com pares. Os efeitos do Sexo dos estudantes também foram examinados, sendo a amostra constituída por 18 alunas e 5 alunos. Conforme previsto, todas as variáveis apresentaram um aumento médio em função do uso do simulador. Houve ainda uma interação significativa entre Sexo e Simulador sobre a Freqüência Escolar, indicando que os alunos se beneficiaram do novo recurso pedagógico mais do que as alunas. As alunas, em contrapartida, apresentaram maiores índices de Freqüência e de Cooperação do que os alunos, independentemente do currículo. Esses resultados são discutidos em termos de ensino-aprendizagem do terceiro grau e de estereótipos de papéis sexuais.

Palavras-chave: ensino de terceiro grau; informatização da educação; papéis sexuais

ABSTRACT

This study tested the effects of introducing lab activities with a computerized simulator on undergraduate Psychology students' School Attendance and

(*) Pesquisa financiada pelo FIPE – Fundo de Incentivo à Pesquisa, da Universidade Federal de Santa Maria. O autor agradece aos alunos do curso de Psicologia da UFSM que participaram voluntariamente deste estudo e à monitora Giana B. Frizzo, que coletou os dados.

(**) Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria - Rua Floriano Peixoto, 1750 – Sala 309. 97015-372 Santa Maria, RS. E-mail: ebe@ccsh.ufsm.br

self-perceived Interest, Comprehension of curriculum materials, and Peer Cooperation. Sex effects were also examined in the 18 female and 5 male students that participated. As predicted, all variables presented a mean increase as a function of simulator use. There was also a significant interaction between Sex and Simulator on Attendance, suggesting that male students benefited better than their female counterparts from the new pedagogical tool. The female students, on the other hand, showed higher indices of Attendance and Cooperation than the male students, regardless of curriculum materials. These results are discussed in terms of undergraduate teaching/learning and sex-role stereotypes.

key words: *undergraduate teaching; informatization of education; sex roles*

Desde que Skinner lançou a famosa máquina de ensino nos Estados Unidos, o rápido desenvolvimento tecnológico vem inspirando novas estratégias pedagógicas que utilizam microcomputadores não apenas para ensinar fatos básicos de disciplinas acadêmicas, mas também para facilitar a aquisição, por parte do aprendiz, das chamadas cognições de "alta ordem" (e.g., compreensão e aplicação de conceitos complexos, estratégias de solução de problemas variados, criação de textos, etc.). Dentre as novas estratégias de ensino-aprendizagem pela informática, destacam-se os programas tutoriais, jogos, utilitários, solucionadores de problemas e simuladores (Slavin, 1994; Valente, 1991).

Os programas tutoriais põem o microcomputador como substituto do professor, tendo a vantagem da individualização do ritmo e do nível de diálogo mantido entre o estudante e a máquina. Os jogos educacionais despertam o interesse do estudante com temas de aventura e situações arriscadas, e geralmente envolvem objetivos específicos a serem atingidos segundo determinadas regras que o estudante deve seguir inteligentemente. Já os programas utilitários empregam o computador como um instrumento útil para a execução de tarefas tais como composição e edição de textos e representação tabular e gráfica de dados.

Os programas voltados especificamente para soluções de problemas tipicamente permitem que o aprendiz, e não o professor ou o

computador, escolha a situação-problema a ser resolvida. Ao programar o computador segundo uma linguagem convencional (e.g., BASIC, Logo, Pascal), o estudante define a situação-problema, em algum domínio que lhe interessa, o objetivo a ser alcançado e os passos necessários para se chegar a tal objetivo. Finalmente, os simuladores computadorizados provêm modelos de alguma parte do "mundo real," em algum estado ou em algum momento específico. A vantagem deste recurso pedagógico é a produção de efeitos realísticos de situações que seriam muito arriscadas, onerosas ou, por diversas razões, impraticáveis no mundo real, como ocorre em alguns experimentos científicos. Trabalhando geralmente em pequenos grupos, os estudantes propõem hipóteses, testam-nas, analisam e interpretam os resultados, e, a partir destes, abandonam, modificam ou confirmam o seu modo de pensar sobre o universo.

Nos Estados Unidos da América, mais de 97% das escolas públicas já adotam esses recursos da informática na prática de ensino-aprendizagem (U.S. Bureau of the Census, 1994), enquanto que no Brasil tais recursos continuam sendo mais um privilégio das escolas particulares (Aguilar, 1989). Desde 1981, contudo, uma série de iniciativas do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Especial de Informática (SEI), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, mais tarde, da Comissão Especial de Informática na Educação (CEI), permitiu a im-

plantação de alguns centros de pesquisa em universidades públicas brasileiras, abrindo as portas da informatização às camadas sociais menos favorecidas. Nota-se, na vasta literatura emergente dessa pesquisa, grande ênfase na eficácia pedagógica do ensino-aprendizado de primeiro e segundo graus, com a linguagem Logo (Aguilar, 1989; Valente, 1991).

Em contraste, a informatização do ensino de terceiro grau, particularmente, do curso de Psicologia, ainda atravessa uma fase de implantação, haja vista os indícios de indiferença ou oposição contra as novas tecnologias, por parte de docentes e profissionais dessa área (Andriola, 1996; Peres, 1997). Ainda não se sabe, por exemplo, se o uso de simuladores computadorizados no ensino-aprendizado da Psicologia refletiria no aumento da frequência escolar. E, embora se reconheça que os simuladores têm potenciais "muito mais ambiciosos do que os demais CAIs [modelos de instrução auxiliada pelo computador]" (Valente, 1991, p. 20), ainda não se tem explorado empiricamente o papel de tais recursos tecnológicos na percepção do estudante sobre sua própria conduta.

Segundo a teoria cognitiva social de Albert Bandura (1986; 1997), em condições desafiantes tais como as do ensino-aprendizado, as percepções que o estudante desenvolve sobre os seus próprios processos mentais e sobre a situação que se lhe apresenta podem ser tão importantes quanto a sua capacidade objetiva para obter o sucesso. Em particular, os níveis auto-avaliativos de interesse e de compreensão dos requisitos de uma tarefa podem ser decisivos na manutenção do engajamento do indivíduo e, por conseguinte, do seu êxito. E, conforme sugere Slavin (1991), a disposição de cooperar com colegas implica tanto na melhora do desempenho em tarefas desafiantes, quanto na superior qualidade de relacionamento interpessoal, embora lamentavelmente ainda poucos professores façam uso de atividades cooperativas em sala de aula. Resta-nos saber se o simulador computadorizado funciona como um catalisador da melhora de interesse acadêmico e dos níveis de

compreensão e de cooperação com pares, segundo percebem os estudantes de Psicologia.

Uma outra questão pouco explorada na literatura diz respeito aos possíveis efeitos diferenciais do uso de simulador computadorizado entre os sexos. Embora a falta de respaldo teórico e empírico impeça uma formulação clara de hipóteses a priori neste estudo, há pelo menos duas razões para se suspeitar que alunos e alunas reagem diferentemente à introdução do simulador computadorizado no ensino-aprendizado de Psicologia.

Em primeiro lugar, há evidência que, desde as séries do ensino fundamental, os meninos recebem mais reforço positivo por seu desempenho intelectual do que as meninas, o que deixa os meninos menos vulneráveis do que as meninas ao desamparo aprendido (Dweck, Davidson, Nelson, & Enna, 1978), especialmente em situações novas em que há dúvidas sobre a obtenção de um desempenho satisfatório. Em segundo lugar, conforme indica Lepper (1985), nota-se um favoritismo pelo sexo masculino na oportunização de carreiras que empregam alta tecnologia, o que resulta numa maior representação de homens do que de mulheres em profissões que empregam diretamente o computador. Em conjunto, tais evidências levam a crer que a novidade tecnológica do simulador pode atrair e beneficiar mais o estudante de Psicologia do sexo masculino do que do sexo feminino.

O presente estudo parte da pressuposição de que atividades laboratoriais que simulam o condicionamento comportamental podem facilitar a compreensão de conceitos introduzidos em sala de aula, além de aumentar os níveis de interesse e de participação dos estudantes de Psicologia. Embora intuitivamente lógica, tal suposição até hoje se apóia em depoimentos informais, partindo dos próprios criadores de softwares (e.g., Clay, 1997). Mais especificamente, este estudo testou experimentalmente a hipótese de que a introdução do uso de um simulador computadorizado, em ativida-

des laboratoriais complementares ao ensino regular, aumenta o percentual de frequência escolar e a auto-percepção da compreensão de conceitos teóricos e dos níveis de interesse e de cooperação entre os estudantes de psicologia.

MÉTODO

Empregou-se um delineamento experimental de medidas repetidas intraparticipantes, com a diferença intraparticipante determinada pelo não uso vs. uso de um simulador computadorizado, e a diferença entre blocos de sujeitos determinada pelo sexo dos participantes.

Participantes

Participaram voluntariamente deste estudo 23 alunos (92%) matriculados no curso de Psicologia Experimental I, no primeiro semestre letivo de 1998, na Universidade Federal de Santa Maria. Destes, 18 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino; a média de idade era 19,7 anos e a média de horas-aula semanais era 31,56.

Procedimento e Medidas

Além de informarem sua idade, sexo e carga horária semanal, os participantes atribuíram a si mesmos notas de 0 (ausência do atributo) a 100 (nível máximo do atributo) quanto ao Interesse, Compreensão e Cooperação com colegas, em três tempos de medição, dos quais apenas os dois primeiros foram utilizados neste estudo. A partir do registro de presença, foi calculado o percentual de Frequência escolar dos alunos na disciplina de Psicologia Experimental I, relativo ao período letivo. As medições dessas variáveis dependentes aconteceram, aproximadamente, decorrido 1/3 do semestre, quando o currículo contava apenas com aulas teóricas, e novamente duas sema-

nas após se introduzirem as práticas laboratoriais com o simulador computadorizado, já na segunda metade do semestre letivo. Todos os dados foram coletados pela monitora da disciplina, até então cega para os objetivos do presente estudo, a qual assegurou aos participantes que os dados seriam mantidos em sigilo e não afetariam suas notas escolares.

O simulador computadorizado foi "Sniffy, the Virtual Rat" (Krames, Graham & Alloway, 1996), que permite o controle do comportamento de um ratinho virtual através de exercícios de moldagem ("shaping") e do emprego de diversos esquemas de reforço e extinção.

Resultados

Uma série de análises de variância (ANOVA) duplas foi realizada, cruzando Sexo com Simulador (i.e., tempos de medição antes e após se introduzir o simulador). Por causa de uma inclinação negativa na distribuição dos escores, as análises foram feitas, primeiramente, usando-se os escores transformados exponencialmente, como tentativa de se corrigir a falta de normalidade na distribuição (Glass & Hopkins, 1984). Os escores não-transformados também foram analisados.

Como os resultados de ambas as análises foram semelhantes, optou-se por relatar os últimos, pois dados estatisticamente transformados são mais difíceis de se interpretar.

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas das variáveis dependentes, antes e após a introdução do simulador computadorizado. As Tabelas 2 a 5 mostram os resultados das ANOVAs, com um **alfa** de ,05.

Conforme previsto, os alunos relataram um aumento médio em sua percepção dos níveis de Interesse (ver Tabela 3), Compreensão (ver Tabela 4) e Cooperação com colegas (ver Tabela 5). Digno de nota é o efeito significativo da interação Sexo X Simulador sobre a Frequência, conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 1 - Médias (M) e Desvios Padrão (DP) das Variáveis Dependentes (N = 23)

Variáveis	Tempo de Medição 1 (sem simulador)		Tempo de Medição 2 (com simulador)	
	M	DP	M	DP
1. Frequência	94,04	7,11	98,48	4,63
2. Interesse	85,17	10,26	92,70	6,80
3. Compreensão	79,21	10,89	91,09	7,68
4. Cooperação	83,96	12,19	90,35	10,14

Tabela 2 - ANOVA dos efeitos de Sexo e Uso de Simulador sobre Frequência (N = 23)

Fonte de Variância	Soma dos Quadrados	gl	Quadrados Médios	F
1. Sexo	231,98	1	231,98	5,26*
2. Resíduo	926,89	21	44,14	
3. Simulador	325,02	1	325,02	20,88**
4. Sexo X Simulador	98,94	1	98,94	6,36*
5. Resíduo	326,89	21	15,57	

NOTA. *P <, 05; **P <, 001

Tabela 3 - ANOVA dos efeitos de Sexo e Uso de Simulador sobre Interesse (N = 23)

Fonte de Variância	Soma dos Quadrados	gl	Quadrados Médios	F
1. Sexo	197,83	1	197,83	1,88
2. Resíduo	2.207,47	21	105,12	
3. Simulador	653,63	1	653,63	15,91*
4. Sexo X Simulador	64,06	1	64,06	1,56*
5. Resíduo	862,81	21	41,09	

NOTA. *P <, 001

Tabela 4 - ANOVA dos efeitos de Sexo e Uso de Simulador sobre Compreensão (N = 23)

Fonte de Variância	Soma dos Quadrados	gl	Quadrados Médios	F
1. Sexo	16,96	1	16,96	0,16
2. Resíduo	2.266,47	21	107,93	
3. Simulador	1.250,15	1	1.250,15	16,31*
4. Sexo X Simulador	14,50	1	14,50	0,19
5. Resíduo	1.609,81	21	76,66	

NOTA. *P <, 001

Tabela 5 - ANOVA dos efeitos de Sexo e Uso de Simulador sobre Cooperação (N = 23)

Fonte de Variância	Soma dos Quadrados	gl	Quadrados Médios	F
1. Sexo	1.070,30	1	1.070,30	7,06*
2. Resíduo	3.184,14	21	151,63	
3. Simulador	305,71	1	305,71	5,03*
4. Sexo X Simulador	0,49	1	0,49	0,01
5. Resíduo	1.277,25	21	60,82	

NOTA. *P <, 05; **P =, 01

Observa-se na Tabela 2 que as alunas apresentaram, em média, maior Frequência às aulas do que os alunos, independentemente do uso de atividades laboratoriais com o simulador computadorizado. Igualmente, houve um efeito principal de Sexo sobre o nível de Cooperação, favorecendo o sexo feminino (ver Tabela 5).

Discussão

Os resultados confirmam a hipótese inicial de que exercícios laboratoriais com simulador computadorizado aumentam a frequência escolar dos estudantes de Psicologia e sua auto-percepção sobre os níveis de Interesse, Compreensão e Cooperação. Embora a frequência escolar dos alunos tendeu a aumentar mais do que a das alunas, em função do uso de simulador, os resultados se generalizaram entre os sexos, corroborando o que já se conhece sobre a eficácia pedagógica de simuladores eletrônicos no ensino-aprendizado de primeiro e segundo graus.

Vale salientar que o simulador usado neste estudo foi um complemento, e não um substituto das atividades didáticas de sala de aula. Como afirma Slavin (1994), esse recurso tecnológico "é freqüentemente mais eficaz quando usado em **acréscimo** à instrução regular de sala de aula, mas tem efeitos mais brandos e menos consistentes se utilizado no lugar da instrução de sala de aula" (p. 339; ver também Valente, 1991). Outrossim, a verossimilhança

do simulador empregado neste estudo não é de se desprezar (Clay, 1997; Krames, Graham, & Alloway, 1996), e bem pode ter contribuído para os favoráveis resultados.

Desnecessário dizer que o aumento da frequência escolar e da percepção dos alunos quanto aos seus níveis de Interesse, Compreensão e Cooperação com pares é de fundamental importância pedagógica. Alunos mais assíduos e interessados no processo de aprendizagem, e que se julgam bons entendedores e cooperadores com seus pares provavelmente terão menor chance de fracassar ou de abandonar a universidade. O presente estudo, portanto, deixa-nos ainda mais perplexos com a resistência de muitos docentes das ciências sociais e humanas quanto à utilização de ferramentas tecnológicas pedagogicamente importantes. Ao examinar esta questão numa universidade pública, Peres (1997) conclui que a falta de familiaridade com os mais modernos recursos tecnológicos e o comodismo associado ao emprego estável e seguro podem estar influenciando. Em contrapartida, essa pesquisadora encoraja projetos interdisciplinares que permitam maior intercâmbio dos docentes das diversas áreas, a fim de que novos recursos tecnológicos estejam cada vez mais ao alcance de todos.

Os resultados do presente estudo também indicam que as alunas são mais assíduas e se julgam mais cooperativas com seus pares do que os alunos, independentemente do uso ou não de atividades com simulador computa-

dorizado. Isso parece surpreendente, considerando-se o estereótipo social e alguns indicadores empíricos de que os homens geralmente se envolvem mais do que as mulheres em atividades científicas, especialmente quando se emprega o computador (ver Lepper, 1985). Por outro lado, os resultados também sugerem que a assiduidade relativa dos alunos se beneficia mais do uso de simulador computadorizado que a das alunas; ou seja, os alunos tendem a aumentar consideravelmente mais sua frequência às aulas do que as alunas, em função do acréscimo do simulador ao currículo.

Duas explicações para esse quadro são possíveis, sendo uma teórica e outra metodológica. Primeiramente, é possível que as alunas em questão simplesmente estejam cumprindo o papel pró-social que lhes é socialmente atribuído. Já que tradicionalmente as alunas são socializadas para "mitigar conflitos..., promover concordância e restaurar ou manter o bom funcionamento do grupo" (Maccoby, 1990, p. 516), sua maior frequência às aulas e cooperatividade auto-percebida não são surpreendentes. Por outro lado, os resultados também indicam que os alunos, mais do que as alunas, estão regulando o seu comparecimento às aulas em função do que se lhes é oferecido em termos de atividades curriculares, e isso bem pode estar refletindo a auto-defesa de interesses pessoais, típica do sexo masculino (Maccoby, 1990).

Do ponto de vista metodológico, os resultados referentes à frequência escolar podem ser explicados pelo efeito de teto ("ceiling effect") sobre o percentual de frequência das alunas, que já era bastante elevado no primeiro tempo de medição (96%), faltando, portanto, uma margem para variação.

Essa discussão aponta para certas limitações do presente estudo, em que se baseiam recomendações para futuras investigações. Primeiro, a chance de um efeito de teto (especialmente sobre a frequência relativa das alunas) seria menor se os dados fossem coletados num espaço de tempo maior. Uma outra limitação deste estudo é o emprego de uma ordem

fixa e limitada dos níveis experimentais, que permitiu avaliar os efeitos imediatos do acréscimo do simulador computadorizado ao currículo, mas deixou sem respostas outras questões igualmente importantes, tais como a duração desses mesmos efeitos e o que aconteceria às variáveis dependentes uma vez retirado o simulador. Tais questões aguardam novas investigações, preferencialmente com reversão experimental.

CONCLUSÃO

Em suma, o presente estudo permite-nos chegar às seguintes conclusões com respeito aos efeitos de simuladores computadorizados e do sexo dos estudantes de Psicologia sobre suas condutas auto-percebidas em sala de aula:

- (1) Independentemente de sexo, os estudantes tendem a aumentar sua auto-percepção dos níveis de interesse, compreensão e cooperação.
- (2) Embora alunos de ambos os sexos tendam a melhorar sua frequência escolar, esta tendência é mais acentuada no sexo masculino do que no sexo feminino.
- (3) As alunas tendem a frequentar mais as aulas e a se julgar mais cooperativas com pares do que os alunos, quer sejam utilizados simuladores computadorizados ou não.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, P. (1989). **O uso do computador por crianças com dificuldades de aprendizado**. Monografia de especialização. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição. Santa Maria, RS.
- ANDRIOLA, W. B. (1996). O uso de computadores na avaliação psicológica: Verificação de sua influência sobre o desempenho individual num teste de raciocínio verbal (RV). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 9, 257-268.

- BANDURA, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman.
- CLAY, R. A. (1997). A new era of teaching tools engages students. **The APA Monitor**, August, 1-3.
- DWECK, C. S., Davidson, W., Nelson, S. & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. **Developmental Psychology**, **14**, 268-276.
- GLASS, G. V. & Hopkins, K. D. (1984). **Statistical methods in education and psychology**. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- KRAMES, L., Graham, J. & Alloway, T. (1996). **Sniffy the virtual rat. Version 4.5 for Windows**. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- LEPPER, M. R. (1985). Microcomputers in education: Motivational and social issues. **American Psychologist**, **40**, 1-18.
- MACCOBY, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. **American Psychologist**, **45**, 513-520.
- PERES, R. U. (1997). **Novas tecnologias da informação: Atitudes de docentes de ciências sociais e humanas**. Dissertação de mestrado. Pontífica Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- SLAVIN, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. **Educational Leadership**, February, 71-82.
- SLAVIN, R. E. (1994). **Educational psychology: Theory and practice. Fourth ed.** Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- U.S. Bureau of the Census (1994). **Statistical abstracts of the United States. 114th ed.** Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- VALENTE, J. A. (1991). Usos do computador na educação. Em J. A. Valente (Org.), **Libertando a mente: Computadores na educação especial**. Campinas: UNICAMP.

COMUNICAÇÃO

AMOR VIRTUAL E UNIVERSOS PARALELOS*

VIRTUAL LOVE AND PARALLEL UNIVERSES

Carla Beatriz de SOUZA, D. Sc.
Antonios Ianes TERZIS, D.Sc.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RESUMO

Temos visto, hoje em dia, muitas pesquisas focalizando os avanços da informática interferindo nas relações pessoais. Se, por um lado, usufruímos os benefícios das infinitas possibilidades de acesso e contato com outros mundos, por outro, nos deparamos com nossos novos comportamentos frente a estes outros mundos. Para ilustrar estas idéias, apresentamos um caso clínico no qual a paciente, uma jovem senhora de vinte e sete anos, casada há oito anos, tem vivido há um ano uma "relação virtual", pela internet. Este processo tem absorvido-a completamente. Ela sente-se muito distante de seu marido desde que isolou-se em seu mundo paralelo, no qual apresenta uma nova identidade em todos os níveis. Esta nova identidade é inteiramente oposta à de sua vida real. No entanto, a impossibilidade de sentir-se realizada, seja em sua vida cotidiana, seja em seu universo paralelo, desencadeou-lhe um grave processo depressivo. Este exemplo clínico levou-nos a discutir os seguintes aspectos: (1) as experiências virtuais pela internet e os universos paralelos mencionados por Hugh Everett, um físico norte-americano; (2) a questão da ética feminina; (3) as manifestações mobilizadas no grupo pela paciente.

Palavras-chave: relacionamento pela internet, processo grupal, amor virtual, relações de casamento.

ABSTRACT

We have seen, today, many researches focusing how the computing advances can interfere inside the personal relationships. If, in one hand, we have the

(*) Este trabalho foi financiado pelo CNPq.

(**) Endereço para correspondência: Rua São Pedro, 54 apto. 71 - Bairro Cambui - CEP 13025-350 - Campinas/SP - Fones: (0XX19) 9967577 - (0XX19) 2532599 - E-mail: cbsouza@yahoo.com

benefits from the endless possibilities of access and contact with "others worlds", in the other hand, we are facing our new behaviour over these "others worlds". In order to illustrate that idea, we have a clinical report in which the patient, a young lady, twenty seven years old, married for eight years, has been living for about one year a "virtual relationship", by internet. This process has been absorbing her completely. She feels very far from her husband, since she is isolated in her parallel world, in which she has a new identity related to all levels. That new identity is entirely the opposite from her real life. The impossibility to feel accomplished either in her everyday life or in her virtual parallel universe broke out a severe process of depression. That clinic example leaded us to discuss the following aspects: (1) virtual experiences by internet and the parallel universes that was mentioned by Hugh Everett, a North American physicist; (2) the question of female ethics; (3) the group experiences that was mobilized by that patient.

Key-words: *relationship by internet, group process, virtual love, marriage relationship.*

Um magazine feminino, desses que encontramos aos montes no cabeleireiro, trouxe uma opinião interessante de um psiquiatra que respondia à carta de uma leitora em dúvida sobre a veracidade de seu "amor virtual", iniciado na *internet*. "É tão virtual quanto o encontro que se dá em um ônibus, por exemplo." Obviamente, não espera-se que a questão seja, ali, amplamente, discutida, além do que, poderia-se questionar o tipo de postura dos agentes "psi" nos magazines ou nos programas de rádio ou TV. O fato é que fica-se com a frase na cabeça e esta é uma circunstância mais do que suficiente para que o assunto passe a merecer, mesmo daqueles, que fazem uso restrito dos recursos da informática, atenção especial. Torna-se, facilmente então, observador mais atento a respeito de episódios desse tipo. Portanto, quando, um paciente, iniciou um tipo "virtual" de relacionamento amoroso, via *internet*, não pareceu tão estranho. Situemos Estela para vocês.

Estela tem agora vinte e oito anos. Está casada há oito anos, e não tem filhos ainda. Casou-se por amor, segundo ela própria reafirma, e deseja aproveitar bastante a vida e estabilizar-se profissionalmente antes de decidir-se sobre filhos. Não acha ruim sua vida com o marido, um profissional liberal em ascensão. Apenas acha que é monótona e sem novidade.

Ocorre que, durante esses oito anos, Estela foi ganhando peso e perdendo o antigo excitamento que sentia pelas coisas em geral. Cuidar-se fisicamente, permanecer atraente ao marido, olhar-se com satisfação, por exemplo. É deste modo que não parece difícil compreender que, com o passar do tempo foi distanciando-se, emocional e fisicamente, do marido. O sexo rareou na vida deles, e, se para o marido tornou-se uma necessidade biológica, que pode ser satisfeita com periodicidade, cada vez mais alongada, para Estela é uma concessão que não custa muito, desde que não ocorra em momentos inoportunos.

Sua descoberta da *internet* foi quase casual. Seu trabalho passou a exigir que se informatizasse e os giros pelos *chats* eram sua espécie de lazer, entre uma tarefa e outra. Depois achou que se isso se estendesse ao seu computador pessoal, lhe traria mais divertimento às noites solitárias que tinha. Passou a levantar-se durante a noite, enquanto o marido dormia, para "falar" livremente no computador. Suas noites, de fato, tornaram-se mais dinâmicas. Quando "conheceu" Roberto um pouco melhor, percebeu que era mais que um amigo. Tudo entre eles combinava, principalmente, a excitação de estar diante da tela dizendo tudo que passava pela mente. Aquilo que não dese-

jasse falar, era, facilmente, omitido. O fato de viverem em cidades diferentes aguçava sua curiosidade e protegia-a de algo que não previra. Deixara de falar sobre a obesidade, que a incomodava. A máxima de que a beleza interior é que contava, tornara-se tão verdadeira e fundamental que quase havia se esquecido deste problema, que a afligia mais do que naquele momento. Foi por isso que começou a inquietar-se, quando resolveram, encontrar-se ela e o namorado "virtual", após um ano de relacionamento diário ininterrupto. A certeza que tinha de que amava em tudo aquele homem que, do outro lado da tela, era tão diferente de seu marido, abandonou-a quando começou a preparar a mala que levaria na viagem. A perspectiva do encontro começou a deixá-la muito ansiosa, o medo de ser rejeitada pelo homem que tão apaixonadamente declarava-se diariamente a ela foi tomando conta dela. Um violento processo depressivo invadiu-lhe a existência, diferente de tudo, de modo que ter caído doente foi uma razão mais do que suficiente para não comparecer ao encontro. Isto foi o que disse, posteriormente, ao namorado. No entanto, ela havia comparecido ao encontro. Mas, no aeroporto, ela escondeu-se e ficou observando o surgimento do namorado. Achou que ele coincidia com a descrição feita e era, de fato, muito atraente. Portanto, não teve coragem de revelar-se a ele e voltou, sem encontrá-lo.

O fracasso do encontro ocasionou o primeiro desentendimento entre eles, mas isso está sendo superado com a volta dos planos que começaram a ser feitos para o novo encontro. O adiamento foi considerado por eles como importante para que se conheçam melhor, até que estejam "prontos" para um outro tipo de convivência. Enquanto isso, preenche seu tempo "conversando" com namorado, sonhando com a felicidade que fantasia ao lado dele, enquanto vai se tornando cada vez mais indiferente à presença do marido. Entre o trabalho e o lar, tudo parece desenrolar-se monotonicamente sem alterações e se queixas, pois, afinal, seu espaço de realização está reservado, e não lhe trai.

Estela buscou a psicoterapia desde a eclosão do seu comportamento depressivo. Não discute, no grupo, sobre seus problemas com a obesidade, com a compulsão que sente em comer, com o desinteresse que tem sentido pelas coisas que rodeiam. A certeza de que é amada parece bastar-lhe pelo fato de que apenas preocupa-lhe a coragem que ainda não tem de enfrentar o "face a face" com o ser amado. Não parece haver conflito em relação ao marido. Este é tão virtual, quanto o outro, na medida em que permanece paralelo e não lhe intercepta o caminho. Não há relação que os integre e a dimensão do cotidiano que partilham não é sentida como uma dimensão real e possível de transmutação. Junto ao grupo de psicoterapia, Estela mobiliza sensações de expectadores aos outros membros do grupo. Opinam, fazem torcida, incentivam-na ou desanimam-na, de acordo com as fantasias que a história lhes desperta. Tudo desenrola-se como um filme ao qual assistem sem que participem, embora acompanhem a sua construção. Mas é como se tudo não passasse de uma encenação paralela. Estela é uma personagem cuja história estamos presenciando de modo cada vez mais repetitivo e com o sentimento de que tudo isso faz parte do nosso tempo e da nossa forma de viver esse tempo.

Antes que nos acostumemos com expressões do tipo "amor virtual" e a incorporemos ao nosso vocabulário, tentemos pensar sobre o seu significado. Liana Bastos (1998) diz que "a história se modifica pela técnica." Estela acredita que está vivendo um amor, via *internet*, e comporta-se como se de fato estivesse. A questão de ser este um amor virtual não representa, em si, um problema, uma vez que faz parte do mundo em que Estela vive esta possibilidade. A ausência de culpa em relação ao fato de viver um amor fora do casamento será vista adiante. Pensemos antes sobre o significado da expressão "virtual". O virtual é uma possibilidade que ainda não se atualizou, é algo que existe potencialmente, mas que ainda não realizou-se. Então, a questão não é que o virtual não seja real.

Não é realidade versus irreabilidade. O virtual tem realidade e existência, diz Liana Bastos. “Não é ilusório, não é imaginário.” Trata-se, apenas, de algo que não realizou-se ainda. Neste sentido, o “amor virtual” de Estela é real e, talvez por isso, os seus companheiros lidem com a sua existência de forma tão natural. O problema do virtual tem a ver com o tempo. Tempo futuro do qual depende a ação que atualiza o virtual. Talvez por isso Estela não possa encontrar Roberto. Não porque ele não a aceite obesa ou feia, mas porque a possibilidade de felicidade se romperá. Felicidade é a espera do gozo. Á partir do momento em que realiza-se, ela deixa de existir. Essa dinâmica parece sustentar as virtualidades. Talvez o que deprima Estela não sejam as angústias em torno do receio de ser rejeitada por Roberto, mas o medo da constatação de que a felicidade que tem, periodicamente, projetado para si, tem, sistematicamente, falhado e o que ela não suporta mais é refazer tal projeto. Assim, criando um mundo paralelo, mas virtual, ela não possa atualizá-lo sob o risco de deparar-se com o vazio de sua vida comum, sem lances espetaculares na esfera afetiva ou em qualquer outra.

Há, hoje, uma corrente de pensadores que tem revisto, historicamente, a questão do amor romântico. Por intermédio de variados artifícios, principalmente, os literários, nossas mentes foram moldadas à partir da crença de que nossa realização está na vivência do grande amor e todos os ideais de felicidade concentram-se na esfera do romantismo. De modo que passamos a vida perseguindo este ideal, colocando de lado outras experiências que poderiam ser muito completas.

Um dos articuladores dessas idéias, aqui no Brasil, é Jurandir Freire Costa, mas é, principalmente, na França que tem se produzido os principais trabalhos neste tema. Destaco Alain de Botton (1998) para quem a concepção romântica é um grande engodo e que precisa ser revista. Há mais de uma década estes pensamentos fermentam e, para os que se recordarem, o filme do canadense, Dennis Arcand – “De-

clínio do Império Americano”, já apresentava idéias muito interessantes neste sentido. Em relação a isso, o que podemos associar é que, assumindo que sofreremos deste mal, a existência de uma possibilidade como a *internet* vem cumprir, hoje, com maior eficiência – porque mais abrangente, o papel desempenhado por Proust, por exemplo. Então, a questão é que para Estela, a *internet* atualiza aquilo que ela tem absoluta certeza de encontrar – o grande amor que a fará feliz dentro do eterno universo romântico. É possível que ela precise perpetuar isso como possibilidade – por isso “virtual”, a fim de evitar a frustração da constatação de que haver colocado toda a sua existência em uma só área fora um grande erro. A *internet* pode ajudá-la a perpetuar-se nas fantasias românticas, fazendo com que permaneça vivendo duas realidades, como se fossem universos paralelos.

Esta idéia sobre os universos paralelos foi proposta para dar conta dos paradoxos que a Física Quântica fez surgir, à partir da descrição da realidade em termos de probabilidades. Bogdanov (1992) diz que essa é uma interpretação de um mundo onde muitos eventos podem ser descritos como prováveis foi proposta por Hugh Everett que chamou-a teoria dos “universos paralelos”. Isso explicaria a divisão do universo em dois, após o momento da desintegração, originando duas realidades distintas, uma tão real quanto a outra. Assim, esses dois universos seriam desdobramentos de um primeiro, fadados a jamais se encontrarem. É deste modo, ainda segundo Bogdanov (1992), que podemos postular a existência de uma infinidade de universos que nos seriam para sempre interditados, porém, do ponto de vista quântico, coexistentes.

Voltemos ao nosso caso clínico e testemos a hipótese de Everett, este físico norte-americano que, propondo idéias para a sua tese de doutorado em Princeton, concebeu a existência de dois mundos cujas histórias poderiam diferenciar-se, divergirem-se, ou mesmo tornarem-se estranhas entre si. Trataria-se, então,

de realidades que se reproduziriam a partir de divisões infinitas.

Estela divide-se em duas versões de si mesmo e idênticas sob certos aspectos. O que ela está tentando atualizar, via *internet*, é semelhante ao que já tentara e vem tentando em sua realidade cotidiana – ser feliz. É sob o paradigma do romantismo que ela escolhe o marido, a profissão e todos os outros sonhos cabíveis à sua classe econômica e social. Podemos dizer isso numa equação, mais ou menos do tipo:



Portanto, a existência das realidades alternativas ou dos universos paralelos não é o que está em jogo. Nas palavras de Guitton (1992), tratam-se de realidades vituais, ramificações possíveis que podem apagar-se para dar lugar a uma realidade única. Interpretaríamos isso como a realidade final. Completando a nossa equação, teríamos algo, mais ou menos, assim:



Então, é neste sentido que, lembrando algo que dissemos no início, tanto será virtual o encontro via *internet*, quanto num ônibus e a relação que se seguirá a este encontro, seja na

vivência cotidiana, após o casamento, ou na perpetuação dos diálogos noturnos, diante da tela do computador, até que possa ser encontrado um paradigma que se constitua a partir da utilização de novos referenciais que não o do romantismo.

Em relação à questão da culpa – ou à ausência dela – detenhamo-nos por um instante. Se algum sentido faz a hipótese de que as realidades alternativas de Estela sejam parte dela mesma, atendendo à uma demanda de realização pessoal, que é imperativa – busca da felicidade – é possível reconhecermos que é a esta “entidade” que ela prestou o juramento de felicidade. Pensemos, por exemplo, numa cerimônia de casamento. Em geral, ela nos emociona. Claro, tem o apelo das confirmações estéticas – música, flores, palavras especiais. É muito difícil escapar ao bem estar, ao conforto do espírito proporcionado pela beleza. E, não é demais repetir que trata-se de uma correspondência imaginária de beleza ligada à padrões românticos. Deste legado escapa-se? Não sabemos. Mas ainda assim, temos encontrado muitas mentes patrulhadoras, cujo criticismo parece jamais abandoná-las, que confessam terem-se emocionado em uma cerimônia de casamento. Isto, por mais convicto que sejam a respeito do significado social desta cerimônia. Isto, mesmo sabendo o quanto é circunstancial o compromisso da fidelidade. O que comove não é, portanto, o ritual do casamento. Comove a promessa de felicidade que parece contaminar a todos, naquele momento. Acreditamos verdadeiramente nela por instantes, todos nós.

Então, é a este pacto que torna-se fiel, e não, propriamente, ao sujeito, embora isto não esteja claro e todos pensem testemunhar outro tipo de juramento. É possível que, por razões históricas, culturais e, quem sabe, biológicas (?), as mulheres respondam diferentemente a isto, e por isto, talvez, Freud (1933) tenha considerado-as levinas quanto à capacidade de julgar, fazer justiça e sublimar. O enigma da femininidade, como chamou ele, encerra uma espécie de ética muito particular e maleável,

que está diretamente ligada à noção de prazer, por sua vez, remotamente ligada ao prazer primitivo vivido na relação materna. É o pressuposto psicanalítico de que as mulheres, talvez, sejam seres pouco éticos por uma falha na formação do superego, uma vez que o medo da castração é que proporciona a resolução do Édipo no menino e, como a menina já entra castrada nele, e, portanto, não tendo muito mais a perder, é capaz de forçar mais intensa e repetidamente o que lhe é proibido. A mulher “testa” a interdição, num desafio apreendido na fase edípica. São por demais “pessoais” as razões que delimitam a ética feminina, porque mais próxima do narcisismo infantil e, conseqüentemente, mais comprometida com o prazer. Tomando esta noção de prazer experimentado na fase primitiva, é fácil transpô-la para uma noção mais abrangente que comporte a noção de uma vida inteira de felicidade. Os movimentos românticos respondem a isto pronta e perpetuamente. Os contos de fadas terminam, invariavelmente, com a frase: “E foram felizes para sempre”. Nosso imaginário une, instantaneamente, este desfecho ao da promessa feita no altar, e conclui que a vida feliz é o que se deve buscar a qualquer preço. E então, é nesse seu compromisso com a realização de sua felicidade que a mulher não se sente tão culpada quando trai seu marido. Estela vê e sente seu marido tão virtual, quanto o amor que encontrou na *internet*, pois conviver com a dualidade, ela sabe. O que lhe insuportável é deixar de acreditar que a felicidade, tal qual propôs para si, não pode existir. É comum ouvirmos uma mulher diferenciar a traição que comete com a que é cometida por um homem. “- Mas é que no meu caso, era por amor.” Amor à quem? Ao amante? Não. Amor ao seu compromisso narcísico de ser feliz.

Segundo Kehl (1992), “o primado do amor, a exagerada pretensão à felicidade, a má formação superegóica...” faz com que a mulher “perca as estribeiras...” e se apresente como “aquela que desconhece limites preestabelecidos, que porta noções de transgressão à lei

em nome dos critérios ‘pessoais demais’, que orientam sua ética”, sugere que ainda há muito que se falar e a se formular neste campo.

Uma palavra, ainda, a respeito do posicionamento do grupo em relação ao que era narrado e vivenciado pela paciente Estela. Na maior parte das vezes em que Estela colocava-se neste tema, o grupo reagia de dois modos, invariáveis: por um lado, utilizando-se do contexto, para expor as próprias fantasias associadas à temática sexual e erótica que ouvia; por outro lado, procurava aplicar-lhe alguma lei, funcionando como superego. Essa necessidade é observada como significando a necessidade de proteção do grupo para que ele não se rompa, não se destrua. Esta instância edípica – interdição, pela lei paterna – é fundamental à sociedade, é o que garante a sua continuidade e precisa prevalecer, nos movimentos grupais, a fim de que eles permaneçam existindo. Então, é fundamental que ela tenha se sobreposto ao movimento de expectador que identificava-se, predominantemente, com os prazeres de uma visão e uma escuta erotizada e descomprometida com as regras e os interditos.

Tomando o exemplo dado por Bastos (1998), a cena analítica atualiza o tema – passado ou futuro – por intermédio da transferência. Quando analista e paciente embarcam rumo ao inconsciente, trata-se de uma viagem na qual o “real é sustentado na corporeidade dos viajantes.” Tudo é virtual – viagem, analista, relação analítica. Nem mais nem menos que todas as outras. A *internet* não é, em si, aquilo que se interpõe no caminho dos relacionamentos humanos. Ainda segundo Bastos (1998), “a relação do homem com a máquina só pode ser pensada sobre o paradigma da complexidade, no qual sujeito e técnica compõem uma história que merece ser investigada.” Também ouvimos de Sebastião Salgado (1996) a alusão de que não há substituição ou sobreposição do homem pela máquina. Eles não se contrapõem. O braço mecânico do *robot* repete o movimento

ancestral do braço humano. Não é a máquina que afasta o homem do homem. Na história de Estela, vimos que ela reproduz na sua relação amorosa, via *internet*, a curva de sua própria história. Encontrar o que busca não é dificultado pela presença da máquina. A virtualidade que atualiza-se ou não em sua história associa-se a fenômenos seus para os quais não haverão subterfúgios se a virtualidade vivida por ela, em sua análise, puder conduzi-la na reconstrução – virtual ou não, quem sabe o que é isto, afinal? – dos paradigmas da sua própria história.

BIBLIOGRAFIA

- BASTOS, L.A.M. *Clínica psicanalítica e contemporaneidade*. Trabalho apresentado em mesa redonda, no I Encontro do Núcleo de Psicanálise de Campinas e Região, de 29 a 31 de maio de 1998.
- BOTTON, A. *O movimento romântico – sexo, consumo e o romance*. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.
- GUITTON, J. BOGDANOV, G., BOGDANOV, I. *Deus e a ciência, em direção ao metarrealismo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.
- FREUD, S. (1933[1932]). *Femininidade*, in: *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*. ESB. Vol. XXII. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- KEHL, M.R. *A mulher e a lei*, in: *A ética*. Organização de Aduauto Novaes. São Paulo, Companhia das Letras e Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- SALGADO, S. Comunicação pessoal.

RESENHAS

ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA*

STRATEGIES OF QUALITATIVE INQUIRY

Mauro SALVIATI**

Universidade São Francisco

Cada vez mais os métodos qualitativos de pesquisa têm se firmado como um modelo importante de investigação científica, sobretudo na área das ciências humanas na qual proporcionam uma abordagem mais condizente às características do seu objeto de estudo (o Homem).

Entretanto, o planejamento e a aplicação de métodos qualitativos acabam, por vezes, esbarrando em muitas dificuldades pois constituem formas de investigação mais embasadas na relação pesquisador-sujeito e em aspectos que emergem desta relação, exigindo uma considerável especificidade técnica e teórica para que sejam, da forma mais adequada possível, utilizados os recursos disponíveis e aproveitadas as condições favoráveis para se alcançar os objetivos da pesquisa.

O livro de Denzin & Lincoln pretende, justamente, clarear o campo da investigação qualitativa através de uma exploração ampla e consistente (com forte ênfase na perspectiva histórica) de diversas estratégias deste tipo de pesquisa e suas implicações (possibilidades e dificuldades de uso) na produção de conhecimento científico.

Denzin & Lincoln configuram-se como editores da obra mencionada. O primeiro é professor de comunicação no *College of Communications scholars* professor de Sociologia na *Universidade de Illinois*, autor de vários livros, agraciado com o *George Herbert Mead Award* oferecido pela *Society for the Study of Symbolic Interaction*. A segunda é professora universitária, chefe do departamento de administração educacional na *Texas A&M University*, é também especialista em educação superior, análise organizacional e avaliação de programas.

O livro em questão é o segundo volume de uma série de três, sendo que toda a coleção teve como ponto de partida o *Handbook of Qualitative Research* (1994) que tem também Denzin e Lincoln como editores. O primeiro volume da série é intitulado *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* e fornece uma visão ampla do campo oriundo da perspectiva teórica em pesquisa qualitativa; o terceiro volume é intitulado *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* e aborda o trabalho com as técnicas de coleta, análise e interpretação de dados qualitativos.

(*) Resenha do livro: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (Ed.) (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, SAGE, 346 p.

(**) Endereço para correspondência: Rua dos Guatás, 250 - Ed. Montreux - apto. 02, Jardim Santa Genebra - CEP: 13081060 Campinas, SP - Tels. (OXX19) 208.2822 e (OXX19) 9714.1627 E-mail: msalviat@uol.com.br

O segundo volume (*Strategies of Qualitative Inquiry*), como já foi mencionado, propõe destacar as principais estratégias (ou métodos de pesquisa) que os pesquisadores podem fazer uso quando conduzem estudos qualitativos. O livro procura situar que a escolha de tais estratégias de pesquisa se inicia com o delineamento do projeto, ou seja, com a “movimentação” do pesquisador, a partir de uma questão inicial de pesquisa, em direção a um determinado paradigma e, então, para o mundo empírico. Desta forma, pensando e refletindo sobre o planejamento e a execução (estratégias) de tal “movimentação”, será possível para o pesquisador orientar a extensão de métodos (estudo de caso, observação participante, pesquisa etnográfica, fenomenologia e práticas interpretativas, grounded theory, método biográfico, método histórico, pesquisa-ação e pesquisa clínica) que podem ser utilizados em um estudo qualitativo.

Para tanto, a obra é composta por 11 capítulos (além do prefácio e da Introdução ao volume), o primeiro deles (*Introduction: Entering the Field of Qualitative Research*) é assinado pelos próprios editores (Denzin & Lincoln) e pretende expor uma breve definição do campo da pesquisa qualitativa por meio de uma revisão histórica. Neste sentido são explicitados alguns aspectos sobre a complexidade e a interconexão de termos, conceitos e suposições que envolvem a pesquisa qualitativa, assim como o papel do pesquisador que, neste terreno, visa buscar sentidos e interpretações a fenômenos e experiências humanas.

Enfatizando a pesquisa qualitativa como um lugar de múltiplas metodologias e práticas de investigação, ainda no primeiro capítulo, os autores procuram situar diferentes perspectivas ideológicas (positivismo; pós-positivismo; pós-modernismo) que resultam em diferentes modelos paradigmáticos de pesquisa qualitativa. Para isso, é proposta uma visão de evolução dos métodos qualitativos através da história do século XX. Esta evolução é dividida em cinco momentos: o período tradicional; a fase moder-

na; os gêneros borrados; a crise de representação e a crise dupla (atual).

O segundo e o terceiro capítulo, respectivamente intitulados *The dance of Qualitative Research Design* (autoria de Valerie Janesick) e *Designing Funded Qualitative Research* (autoria de Janice Morse), abordam o início do desenvolvimento de um projeto de pesquisa por meio do seu delineamento que, por sua vez, visa situar o investigador no mundo real. O problema do delineamento é tratado em relação aos seguintes tópicos: (1) Como o delineamento se ligará ao paradigma usado? (2) Quem ou o quê será estudado? (3) Quais estratégias de investigação serão usadas? (4) Quais métodos ou instrumentos serão usados para coletar e analisar os dados?

No primeiro destes capítulos, o delineamento é tratado através de uma linguagem menos estruturada e privilegiando a noção de “movimento” do pesquisador, trazendo à tona, entre outras questões, o tema da “metodolatria” em relação a aspectos tradicionais da abordagem positivista. Janesick discute a essência do delineamento da pesquisa qualitativa usando a metáfora da “dança” pois, a autora considera o trabalho de planejamento da pesquisa qualitativa como uma coreografia na qual três momentos surgem: o *aquecimento*, o *treinamento* (que envolve os exercícios de solo) e o *descanso*. Neste sentido, são examinadas as primeiras decisões de delineamento no início do estudo e as revisões deste delineamento durante o seu desenvolvimento no campo e também ao término da coleta de dados.

No segundo, com uma linguagem mais objetiva, Morse discute o mesmo tema oferecendo uma visão mais voltada às necessidades práticas do pesquisador, principalmente, em relação à escrita de projetos voltados às agências de fomento de pesquisa. Imprimindo uma organização de texto similar à seqüência usada no planejamento e na condução de um projeto de pesquisa, a autora aborda os seguintes estágios: **o estágio da reflexão**, no qual é

discutido o problema inicial de pesquisa e a identificação de um paradigma subjacente; o estágio do planejamento, que envolve a seleção do local onde será desenvolvido o projeto, as principais estratégias de investigação, critérios de validação e o início da escrita do projeto; o **estágio da ida ao campo**, que necessitará a seleção da amostra e os instrumentos de coleta de dados; o **estágio da produção de dados**, no qual é enfatizada a necessidade de um asseguramento do rigor; o **estágio da saída do campo**, momento em que o pesquisador se torna um “nativo” e perde a objetividade para coletar dados e o **estágio da escrita final**, que envolve a clareza e a coerência da escrita para apresentar os dados de modo a sustentar a discussão.

Os capítulos seguintes descrevem os métodos de pesquisa qualitativa em si. O quarto capítulo, escrito por Robert E. Stake, trata do estudo de caso (*Case Studies*) e enfoca, principalmente, o fato do estudo de caso não se configurar como uma escolha metodológica e sim como uma escolha de objeto a ser pesquisado. Fala também sobre caso único e múltiplo e aborda questões sobre generalização, seleção, ética, etc ..

O quinto capítulo é escrito por Atkinson & Hammersley e o tema é etnografia e observação participante. Nele os autores se prendem mais a temas que se relacionam às diversidades e diferenças em pesquisa etnográfica. Proporcionam também uma breve revisão histórica sobre o tema e sobre as divergências em torno da noção de cientificidade. Enfatizam ainda que a pesquisa etnográfica se baseia na observação participante e que toda pesquisa social é um tipo de observação participante uma vez que, o mundo social não pode ser estudado estando-se fora dele.

O sexto capítulo (*Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive Practice*) é assinado por Holstein & Gubrium. Os autores fornecem um boa visão do pensamento fenomenológico na prática da sociologia a partir das

idéias de Schutz que representam uma tentativa de ligação da sociologia com a Filosofia de Husserl e formam a base para o desenvolvimento de práticas etnometodológicas com as contribuições posteriores de Garfinkel. O texto enfatiza as práticas interpretativas que fornecem estruturas e sentidos às experiências cotidianas por meio da noção de um “conhecimento” focalizado e local (contextualizado).

No sétimo capítulo, Strauss & Corbin oferecem uma avaliação sobre Grounded Theory que, entre outras questões, ressalta as similaridades e diferenças com relação a outros métodos qualitativos de pesquisa. Os autores fornecem também uma visão sobre as principais propostas e usos desta metodologia, enfatizando, que se trata de uma metodologia geral para o desenvolvimento de estudos fundamentados em dados sistematicamente coletados e analisados.

O oitavo capítulo é intitulado *Biographical Method* e é assinado por Louis M. Smith. O autor constrói sua reflexão partindo da idéia de que o método biográfico não pode ser considerado somente como aquele que gera “histórias escritas sobre a vida de uma pessoa”, mas sim, como presente em todos os tipos de textos pois, todos os escritos revelam aspectos da vida de outras pessoas, assim como também de quem o escreve (auto-biografia). Desenvolvendo tal reflexão, Smith aborda um pequeno panorama sobre o “domínio do método biográfico”, as principais dificuldades e alternativas disponíveis no “fazer biografia” e, também, um pequeno passeio por diversas disciplinas (História, Literatura, Ciências Sociais, Educação) que fazem uso do método biográfico.

Gaye Tuchman escreve o nono capítulo (*Historical Social Science: Methodologies, Methods and Meanings*) procurando evidenciar que sempre que se desenvolve um trabalho baseado em documentos históricos (cartas, diário, jornais, textos, etc.) a noção daquele momento histórico está implícita e dá sentido à “moldura” do trabalho, ou seja, todo fenômeno

social deve ser estudado em seu contexto histórico. Neste sentido, o autor esboça várias abordagens interpretativas ao material histórico (Marxismo, feminismo, funcionalismo, etc.) que podem orientar a reconstrução do passado em um texto presente.

O décimo capítulo recebe o título: *Three Approaches to Participative Inquiry* é assinado por Peter Reason. Nele, o autor procura enfatizar uma determinada visão de mundo que, ao contrário de posturas científicas ortodoxas, busca maior pluralismo e é, essencialmente, participativa. Nesta visão de mundo, o conhecimento científico não é tido como algo produzido independentemente da relação pesquisador-sujeito. Nesta perspectiva, que vê o Ser Humano como co-criador de sua realidade, são permeados os terrenos de três tradições de pesquisa-ação: (1) a investigação cooperativa, (2) a pesquisa-ação participante e (3) a investigação-ação.

O décimo primeiro, e último, capítulo é de autoria de Miller & Crabtree e é chamado *Clinical Research*. O texto é desenvolvido procurando assinalar que a pesquisa clínica, no âmbito do modelo biomédico, produz um obscurecimento do Ser Humano em suas complexidades biopsicosociais que passa a ser visto como sujeito de uma série de procedimentos

laboratoriais e de interesses epidemiológicos. Neste contexto de "muros" que escondem o humano e ajudam a controlar o medo dos profissionais envolvidos, o papel do pesquisador social é o de ouvir as histórias, estabelecer conexões e criar espaços que resgatem a possibilidade da co-participação do paciente em seu processo de tratamento. Os autores ressaltam que a abordagem metodológica é preferencial e ressaltam o uso da observação participante, pesquisa-ação e da entrevista clínica.

Finalizando, o livro fornece essencial ajuda e esclarecimentos a quem se interessa pelo aprofundamento no campo da pesquisa qualitativa. Apesar de tratar de forma introdutória os principais métodos ou estratégias de pesquisa, o livro possui caráter denso na composição das idéias e, em alguns capítulos, também na estrutura de linguagem, o que pode dificultar para leitores que estejam iniciando seu contato com o tema. Por outro lado, talvez o melhor jeito de se envolver com um tema novo seja começar por textos que privilegiem o contexto histórico e paradigmático deste tema e que possuam a preocupação com o campo das "noções e conceitos" mais que com o pragmatismo operacional, isto, sem dúvida, o livro de Denzin & Lincoln proporciona.

CIÊNCIA, CIENTISTAS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

SCIENCE, SCIENTISTS AND THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE

Moacir WUQ*

A obra organizada por Witter demonstra na prática algumas das idéias de Popper (1980) sobre o conhecimento, em especial aquela em que reconhece a importância dos problemas de ordem prática para o progresso da ciência pura ou aplicada, atuando como espora ou como estímulo.

A organizadora reúne em dez capítulos um conjunto de temas na área da Psicologia Escolar que são desenvolvidos numa linha crítica sobre a construção dos conhecimentos científicos. É possível, a um só tempo, perceber dois grandes focos que parecem nortear os temas desenvolvidos: 1) a exposição das articulações dos progressos científicos alcançados e a sugestão de possibilidades futuras quer para a busca de novos conhecimentos ou mesmo para as mudanças de posturas e práticas a serem implementadas e, 2) a demonstração para consumidores de ciência - professores, alunos, administradores etc. - para onde estão voltados os esforços, as atenções e os interesses dos cientistas, assim como os avanços alcançados e quais as proximidades dos conhecimentos produzidos com as necessidades da sociedade.

Maria Helena Mourão Alves Oliveira discute, a partir dos dados obtidos em sua tese de Doutorado, a necessidade de "Avaliação da

Produção Científica", explicitando quais os caminhos utilizados pelos cientistas para que os conhecimentos produzidos possam ser colocados a disposição dos diversos segmentos da sociedade, e não para alguns em particular. A maneira pela qual se produz e se disseminam os conhecimentos permitem, na visão da autora, o reconhecimento das razões dessas produções e as influências que determinam historicamente as diferenças de produções nas diferentes áreas da ciência.

A avaliação da produtividade científica é feita com base no número de artigos publicados, na frequência das publicações, nos tipos de periódicos, nos temas focalizados, nos modelos de orientações ou teorias, nos grupos ou associações de profissionais envolvidos, entre outros. Essa avaliação deve conduzir ao dimensionamento e extensão do saber humano e as suas conseqüências tais como: evidenciar lacunas, permitir comparações, hierarquizar prioridades, adequar recursos, e elaborar diagnósticos.

Oliveira propõe o método de meta-análise para avaliar a produção científica e estabelecer dimensionamentos dessa produção. O texto, rico em exemplos e citações de várias áreas do conhecimento, constitui-se uma clara demonstração da prática da meta-análise.

(*) Doutorando em Psicologia Escolar pela PUC-Campinas.

Endereço para correspondência: Rua Júlio de C. P. Pacca, 115, Mogi Moderno - Mogi das Cruzes - SP CEP 08717-560

E-mail: isowuo@ibm.net

O capítulo sobre as “Contribuições da pesquisa sobre jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil”, de autoria de Edda Bomtempo, descreve a evolução das pesquisas realizadas nessa área e as relações e com vários tipos de estudos. podem ser identificadas as relações com: a) as teorias de desenvolvimento cognitivo; b) as mudanças sociais dos brinquedos e do ato de brincar; c) a criatividade; d) o desenvolvimento da linguagem e e) o desenvolvimento físico e social.

São apresentadas as pesquisas, as preocupações atuais e as controvérsias entre TV, brinquedos, “video-games”, aprendizagem e desenvolvimento social. As descrições detalhadas e ilustrativas das pesquisas que focalizam brinquedos e o ato de brincar no Brasil demonstram não só o estado de arte em nosso meio como também são apresentados os principais delineamentos de pesquisa, as instituições que mais têm produzido e os sujeitos mais pesquisados. É possível, após a leitura deste capítulo, ter uma visão muito clara do estágio atual de pesquisas sobre o tema. A autora deixa registrado quais as necessidades de investimentos na área para dar atendimento às necessidades sociais brasileiras.

Os Capítulos 3 - “Análise da estrutura dos resumos de dissertações e teses em psicologia” - e 4 - “Perspectivas da produção científica da pós-graduação em psicologia da PUC-Campinas” - escritos por Neide Aparecida Micelli Domingos podem e devem ser lidos e analisados em conjunto. São indivisíveis.

O capítulo 3 apresenta, inicialmente, os vários tipos de estudos sobre a produção na área da Psicologia desenvolvidos no Brasil por DiDio (1975), Witter (1975, 1986 e 1996), Bueno (1993), Tomanik (1992) e pela própria autora em 1999 e estudos realizados por Barona (1993) num período de 20 anos com base nas publicações da APA. Para que o leitor possa aquilatar e orientar-se sobre os procedimentos de análise e avaliação da produção científica são apresentadas as recomendações da APA sobre a

elaboração de resumos. Tais recomendações demonstram a importância e relevância dos resumos como veículos de acesso aos conteúdos de trabalhos científicos uma vez que devem conter “informações com pacotes inteligíveis e bem organizados”.

A análise de Domingos sobre os resumos de teses e dissertações produzidas no período de 1992 a 1996 na PUC-Campinas, PUC-SP e no Instituto de Psicologia da USP.

A riqueza dos dados apresentados nos resultados permite que os leitores mais dedicados possam, quem sabe, estabelecer reflexões além daquelas apresentadas por Domingos, caso seja possível. As conclusões são significativas e sugerem exemplos a serem seguidos e reformulações necessárias para as re-orientações metodológicas na elaboração de resumos.

Os critérios estabelecidos e utilizados pela autora para avaliar os resumos podem ser usados como uma orientação metodológica para os pós-graduandos como um referencial de aferição de seus trabalhos. Leitura obrigatória para professores de metodologia.

No Capítulo 4 Domingos reforça o rigor metodológico de sua pesquisa e impressiona pela análise de 140 dissertações apresentadas na PUC-Campinas no período de 1992 a 1996. Embora tenha deixado de apresentar o quadro I (página 83) como exemplo de análise de um documento o leitor facilmente identifica como um lapso que não causa nenhum prejuízo ao capítulo nem afeta o entendimento da pesquisa. A análise é ampla e focaliza 12 aspectos das dissertações envolvendo desde a classificação dos temas, características dos títulos, provas estatísticas, delineamento das pesquisas até as questões gramaticais, sujeitos, locais de coleta de dados e tipos de instrumentos utilizados. Nas conclusões chama a atenção para a diversidade e as correlações entre os delineamentos das pesquisas e dos instrumentos utilizados nas áreas Clínica e Escolar. Leitura particularmente interessante pelos futuros e atuais pós-graduandos da PUC-Campinas.

O tema "produção Científica: periódicos, desenvolvido por Malozze no Capítulo 5, discute e conceitua alguns aspectos e entrelaçamentos entre Educação e Ciência. Neste processo destaca-se a produção e veiculação do conhecimento científico no meio universitário. É um aspecto altamente relevante uma vez que, segundo a autora, até os anos oitenta, 60% das informações científicas e tecnológicas são oriundas das universidades, em particular nos cursos de Pós-Graduação.

Há uma necessidade de se revitalizar o processo de produção e consumo de ciência nos meios acadêmicos com objetivos de se promover a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento. Um dos passos necessários para se alcançar tais objetivos é canalizar o discurso científico para a publicação em periódicos. A publicação é meio pelo qual o pesquisador valida e garante a existência de sua produção científica.

Esta discussão é cuidadosamente conduzida por Malozze a medida que vai chamando a atenção do leitor para os diversos aspectos e características da produção científica, desde o interesse pessoal do pesquisador até as necessidades sociais e políticas do país.

São apresentadas as funções e características atuais dos periódicos assim como as suas diversas formas ao longo dos processos evolutivos até a atualidade. Os periódicos são desmistificados e explorados pela autora de tal maneira que se torna fácil para o leitor compreender e avaliar a significância e os caminhos instituídos pela produção científica.

Os capítulos 6 e 7 analisam os títulos de trabalhos e publicações científicas utilizando-se da investigação documental.

O periódico venezuelano da área de Educação - o "Paradigma" - foi analisado por Witter e Campos no capítulo 6. A análise envolveu os títulos e textos do periódico do período de 1980 a 1997. Os textos foram analisados quanto ao número e sexo dos autores, os temas enfocados e o tamanho dos títulos.

As conclusões sugerem uma falta de amadurecimento tanto na produção como no consumo de ciência na área de Educação na Venezuela. Seria interessante ter apresentando o número de publicações analisadas ou indicado a periodicidade do "Paradigma"

Os 116 trabalhos apresentados no II Seminário sobre currículo da PUC-Campinas foram objetos de análise do grupo de autores do capítulo 7. O foco das análises foram os aspectos lingüísticos, gráficos e os temas dos trabalhos.

Embora a descrição e discussão dos resultados tenham sido meticulosos nas quais são possíveis distinguir as categorias de análise bem definidas faltou uma conclusão dos autores. O leitor não familiarizado com a metodologia utilizada poderia necessitar de algumas indicações ou orientações para seu posicionamento.

Os Capítulos 8, 9 e 10 formam o último bloco da obra. Esses capítulos são de uma utilidade prática impar, de uma coragem deslumbrante e de uma simplicidade altamente planejada - a produção científica de uma docente-pesquisadora.

A utilidade prática é o modelo de carreira científica e docente para orientações daqueles que se propõem a tal mister. A coragem deslumbrante é a exposição sem restrições que marcam a produção científica e as experiências profissionais das pesquisadoras. A simplicidade é garantida pela metodologia: análise qualitativa e quantitativa do currículo e um questionário.

O leitor será duplamente beneficiado. Primeiramente pela análise do currículo das pesquisadoras evidenciando criteriosamente as participações das mesmas em eventos nacionais e internacionais e em bancas, as publicações e as atividades desenvolvidas na administração acadêmica.

Em segundo lugar, e talvez a parte mais importante, é a análise das entrevistas que se

constituem uma combinação valiosa de experiências e vivências científicas que, neste ensino, didaticamente, é oferecido ao leitor - mesmo porque as "pesquisadoras pesquisadas" são docentes e não saberiam fazê-lo de outra maneira.

As produções científicas das Dras. Raquel Souza Lobo Guzzo, Geraldina Porto Witter e Acácia Aparecida Angeli dos Santos foram analisadas respectivamente por Carmem Silvia Cerri Ventura, Eliana Pfeifer e Maria do

Socorro Leite Buriti e Marcelo de Almeida Buriti.

A obra é envolvente, didática e humana. É rigorosa tecnicamente, rica em orientações, apresenta análises vivas e conclusões coerentes. Os Capítulos 6 e 7 poderiam ter oferecido um pouco mais ao leitor. Trata-se de uma legítima contribuição para a formação do pesquisador que não quer, e não deve, perder de vista a importância da ciência para o bem-estar da humanidade.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Tipos de trabalhos aceitos pela revista *Estudos de Psicologia*.

Estudos de Psicologia aceita trabalhos originais referentes à psicologia como ciência e profissão de acordo com as seguintes categorias:

Relatos de pesquisa, estudos teóricos e revisões críticas da literatura, relatos de experiência profissional, comunicações breves, resenhas, informações sobre temas eventos e atividades referentes à psicologia e cartas ao Editor.

Apreciação pelo Conselho Editorial

Os manuscritos serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente, venham acompanhados de uma carta de encaminhamento assinada por todos os autores do trabalho solicitando publicação na revista *Estudos de Psicologia* onde conste aprovação prévia de autores citados em comunicação pessoal.

As colaborações serão encaminhadas sem o nome do(s) autor(es) a três membros do Conselho Editorial da revista *Estudos de Psicologia*, dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final para publicação. Consultores ad hoc poderão ser consultados, quando necessário. O nome dos autores dos pareceres emitidos serão mantidos em absoluto sigilo. Aos autores será comunicada a decisão de aceitação ou recusa do trabalho. Os trabalhos que receberem sugestões para alterações serão encaminhados aos autores para as devidas correções, devendo ser devolvidos no prazo máximo de um mês. Os originais, mesmo quando não aprovados para publicação, permanecerão de posse da revista *Estudos de Psicologia*.

Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pela Direção ou pelo Conselho Editorial da Revista de acordo com critérios e normas operacionais da revista.

Forma de Apresentação dos Manuscritos

Estudos de Psicologia adota as normas de publicação da American Psychological Association - APA (4ª edição, 1994). Tais normas poderão ser reconsideradas em condições especiais referentes às especificidades da língua portuguesa, condições operacionais da revista ou normas da ABNT. Os manuscritos devem ser redigidos em português. Excepcionalmente o inglês e o espanhol poderão ser aceitos a critério do Conselho Editorial.

Os originais devem ser apresentados em 03 (três) vias, datilografadas em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete 31/2, gravados em editores de texto similares ou superiores ao Word for Windows, em fonte Times New Roman, CGTimes, Ro Prestige, tamanho 12.

O texto deverá ter de 600 a 5000 palavras, ou 12 a 20 laudas. Cada lauda deve ter 40 linhas com 80 caracteres, paginado desde a folha de rosto personalizada, que deverá ser numerada com número 1. A página deverá ser tamanho carta ou A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5 cm), esquerda e direita (no mínimo 3 cm).

Cada página impressa corresponde a mais ou menos três páginas do original incluindo as folhas de rosto, tabelas, figuras e referências bibliográficas. A versão reformulada deve ser reencaminhada em três vias no formato em papel e uma via no formato de disquete. Deve ser encaminhada, também,

uma autorização para a publicação dos resumos em inglês e português e do trabalho na íntegra para a versão on-line da revista *Estudos de Psicologia*.

Todo e qualquer encaminhamento inicial à revista deve vir acompanhado de carta assinada pelo autor principal, onde esteja declarada a intenção dos autores de terem seu trabalho publicado na revista *Estudos de Psicologia*. Para a publicação final os trabalhos com vários autores devem vir acompanhados de uma carta assinada por todos os autores.

Apresentação dos originais

Os trabalhos devem ser apresentados na seguinte ordem:

Folha de rosto sem identificação dos autores contendo

- Título completo em português.
- Sugestões de título abreviado para cabeçalho, não excedendo 5 palavras.
- Título completo em inglês, compatível com o título em português.

Folha de rosto com identificação dos autores, contendo

- Título completo em português.
- Sugestão de título abreviado.
- Título completo em inglês.
- Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional.
- Indicação do autor para correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. Se disponível, indicar, também, o endereço eletrônico.
- Indicação de endereço para correspondência com o Editor, para a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.
- Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.
- Quando pertinente incluir parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho, como por exemplo, se anteriormente foi apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores.

Folha a parte contendo Resumo, em português.

O resumo deve conter o máximo de 150 palavras ou seja cinco a dez linhas. Alguns tipos de colaboração dispensam resumo. Ao resumo devem-se seguir 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho. No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir breve referência ao problema investigado, características da amostra, método usado para a coleta de dados, resultados e conclusões.

Folha a parte contendo Abstract, em inglês.

O Abstract deve ser compatível com o texto do resumo. Deve seguir as mesmas especificações do resumo, acompanhado de key words, compatíveis com as palavras-chave.

Trabalhos na íntegra

O texto de todo trabalho original submetido à publicação deve ter uma organização clara, usando títulos e subtítulos que facilitem a leitura. Para os relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente,

apresentar introdução, metodologia, resultados e discussão. Nota de rodapé só é permitida na primeira lauda, para notificar auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

Tabelas, quadros, figuras e fotografias somente deverão ser incluídos no corpo do trabalho, se forem essenciais à compreensão do texto, recomendando-se o máximo de contenção neste sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduza essencialmente o que se acha contido neles. Como regra, estes devem vir em folha à parte e os locais sugeridos para inclusão de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto, por meio de expressões, como, por ex., "Inserir Fig. 1 aqui". Tabelas, quadros, figuras e fotografias de outros autores só poderão ser reproduzidos se acompanhados da indicação da fonte de referência e com cópia da devida autorização, anexada aos originais.

As citações bibliográficas deverão ser feitas de acordo com as normas da APA. No caso de transcrição na íntegra de um texto, estas devem ser delimitadas por aspas seguida do número da página citada.

Referências Bibliográficas

As referências devem ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal. Trabalhos de autoria única ou do mesmo autor devem ser ordenados por ano de publicação, vindo em primeiro lugar a mais antiga. Trabalhos com um único autor vêm antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas co-autores sejam diferentes devem guardar a ordem alfabética do sobrenome dos co-autores. Trabalhos com os mesmos autores devem ser ordenados por data; vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser ordenados pelo título em ordem alfabética. A formatação das referências deve facilitar a tarefa de revisão e de editoração - além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, o parágrafo deve ser normal, com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens. Os grifos devem ser indicados por fonte em itálico.

No corpo da colaboração as indicações devem ser feitas por meio do sobrenome dos autores e do ano de publicação constante nas referências.

Anexos

Anexos só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos textos.

Tabelas, figuras e fotografias

Devem incluir título e notas, uma por página, em papel, e uma por arquivo de computador. Na publicação impressa a tabela não pode exceder 18cm de largura x 24 cm de comprimento. Sua largura deve se limitar a 60 caracteres, para tabelas simples. Em tabelas mais complexas deve-se incluir 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título.

Direitos Autorais da Revista *Estudos de Psicologia*

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à Revista *Estudos de Psicologia*. A reprodução total dos artigos desta Revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada a autorização escrita do Editor. O autor principal de cada artigo receberá dez separatas de seu artigo.

Reprodução parcial de outras publicações

Os artigos submetidos à publicação devem evitar citações muito grandes extraídas de publicações de outros autores. Recomenda-se evitar a reprodução de tabelas, quadros ou desenhos. Quando isto acontecer estas devem vir acompanhadas de permissão dos autores que detenham os direitos autorais.

REVISTA ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Endereço para encaminhamento de originais, correspondência e solicitação da revista

Os manuscritos, bem como toda a correspondência necessária, deverão ser encaminhados, para:

Editor

Revista Estudos de Psicologia

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro

Campinas-SP - CEP 13020-904

Caixa Postal 317 - CEP 13012-970

Fone: (0XX19) 735-5876 - Fax: (0XX19) 735-5873

E-mail: revista@acad.puccamp.com.br

Home Page: <http://www.epub.org.br/episco>

Taxa de Assinatura

Estudos de Psicologia

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Tel.: _____

Indique com x a sua escolha:

Assinatura anual - R\$ 30,00

Número avulso - R\$ 12,00

Seu pedido deve ser encaminhado para o endereço acima, juntamente com o preenchimento desta folha e cheque nominal à Sociedade Campineira de Educação e Instrução ou recibo de depósito bancário na conta **Banco Itaú nº 341 - Ag. 1025 c/c 04389-2.**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Gilberto Pereira Lopes

Reitor

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor Administrativo

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

Vice-Reitor Acadêmico

Prof. Carlos de Aquino Pereira

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora

Profa. Dra. Diana Tosello Laloni

