

# estudos de psicologia

Volume 26  
Número 2  
Abril/Junho 2009

ISSN 0103 - 166X

FUNDADA EM 1983

### Editora Chefe / Editor-in-Chief

Marilda E. Novaes Lipp - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

### Editores Associados / Associate Editors

Elisa Médici Pizão Yoshida - Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Vera Lucia T. de Souza - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

### Editor Financeiro / Financial Editor

Leopoldo Pereira Fulgencio Júnior - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

### Editor Gerente / Manager Editor

Maria Cristina Matoso - SBI-Pontifícia Universidade Católica de Campinas

### Conselho Editorial / Editorial Board

Bernardete Angelina Gatti - Fundação Carlos Chagas  
Claisy Maria Marinho-Araujo - Universidade de Brasília  
Denise R. Bandeira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Francisco Lotuffo Neto - Universidade de São Paulo  
Geraldo José de Paiva - Universidade de São Paulo  
Lúcia Emmanuel Novaes Malagris - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Manoel Antonio dos Santos - Universidade de São Paulo  
Maria A. Mattos - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Maria Helena R. N. Zamora - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Maria M. Hübner - Universidade de São Paulo  
Nilson G. Vieira Filho - Universidade Federal de Pernambuco  
Patrícia Waltz Schelini - Universidade Federal de São Carlos  
Sheva Maia Nóbrega - Universidade Federal de Pernambuco  
Suely S. Guimarães - Universidade de Brasília  
Wellington Zangari - Universidade de São Paulo  
William B. Gomes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### Conselho Editorial Internacional / International Editorial Board

Alberto S. Segre - Universidad Iberoamericana Ciudad de México - México  
André Sirota - Université de Paris X - Nanterre - France  
Bernardo Jiménez-Domínguez - Universidad de Guadalajara - México  
Charles Spielberger - University of South Florida - USA  
Denise Defey - Universidad de la República - Uruguay  
George Everly - Johns Hopkins University - USA  
Ignacio Dobles - Oropesa - Facultad de Ciencias Sociales - Costa Rica  
Jacqueline Barus-Michel - Université de Paris 7 - Denis Diderot - France  
José J. B. V. Raposo - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Portugal  
Leandro Almeida - Universidade do Minho - Portugal  
María Pérez Solís - Universidad Complutense de Madrid - Espanha  
Norma Contini de Gonzalez - Universidad Nacional de Tucumán - Argentina  
Stanley B. Messer - Rutgers University - USA  
Vicente E. Cabalho - Universidade de Granada - Espanha

### Equipe Técnica / Technical Group

Normalização / Standardization  
Maria Cristina Matoso

Indexação / Indexing  
Janete Gonçalves de Oliveira Gama

O Conselho Editorial não se responsabiliza por conceitos emitidos em artigos assinados.

*The Board of Editors does not assume responsibility for concepts emitted in signed articles.*

A eventual citação de produtos e marcas comerciais não expressa recomendação do seu uso pela Instituição.

*The eventual citation of products and brands does not express recommendation of the Institution for their use.*

Qualis: A2 - Psicologia

Apoio:



### Estudos de Psicologia

Estudos de Psicologia é uma revista trimestral do programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Fundada em 1983, incentiva contribuições da comunidade científica nacional e internacional com o objetivo de promover e divulgar o conhecimento científico e técnico na área de Psicologia bem como discutir o significado de práticas nos campos profissional e da pesquisa por meio da publicação de artigos originais que representem relatos de pesquisa. Publica, também, trabalhos teóricos, revisões críticas da literatura e comunicações relevantes à Psicologia como ciência e profissão.

*Estudos de Psicologia is Pontifícia Universidade Católica de Campinas trimonthly periodical from Psychology Post-graduation program at Centro de Ciências da Vida. It was founded in 1983, and since then, it has been incentiving contributions to the scientific national and international community, as its aim is to distribute and promote Psychological scientific and technical knowledge, debating professional and research practices through the original articles that reflects the research reports. It publishes theoretical papers, lecture reviews, and relevant communications to Psychology as Science and Profession.*

### COLABORAÇÕES / CONTRIBUTIONS

Os manuscritos (um original e três cópias) devem ser encaminhados ao Núcleo de Editoração SBI/CCV e seguir as "Instruções aos Autores", publicadas no final de cada fascículo.

*All manuscripts (the original and three copies) should be sent to the Núcleo de Editoração SBI/CCV and should comply with the "Instructions for Authors", published in the end of each issue.*

### ASSINATURAS / SUBSCRIPTIONS

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados ao Núcleo de Editoração SBI/CCV.

E-mail: [ccv.assinaturas@puc-campinas.edu.br](mailto:ccv.assinaturas@puc-campinas.edu.br)

Anual: Pessoas físicas: R\$80,00 Institucional: R\$130,00

Aceita-se permuta

*Subscription or exchange orders should be addressed to the Núcleo de Editoração SBI/CCV. E-mail: [ccv.assinaturas@puc-campinas.edu.br](mailto:ccv.assinaturas@puc-campinas.edu.br)*

Annual: Individual rate: R\$80,00 Institutional rate: R\$130,00

*Exchange is accepted*

### CORRESPONDÊNCIA / CORRESPONDENCE

Toda a correspondência deve ser enviada à Estudos de Psicologia no endereço abaixo:

*All correspondence should be sent to Estudos de Psicologia at the address below:*

Núcleo de Editoração SBI/CCV  
Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama  
13060-904 - Campinas, SP, Brasil.  
Fone +55-19-3343-6859/6876 Fax +55-19-3343-6875  
E-mail: [ccv.revistas@puc-campinas.edu.br](mailto:ccv.revistas@puc-campinas.edu.br)  
Web: <http://www.puc-campinas.edu.br/ccv>  
<http://www.scielo.br/estpsi>

### INDEXAÇÃO / INDEXING

LILACS, SciELO, PsycINFO, CLASE, Scopus, Latindex e Index Psi Periódicos (BVS-Psi): [www.bvs-psi.org.br](http://www.bvs-psi.org.br)

É permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte. A reprodução total depende da autorização da Revista.

*Partial reproduction is permitted if the source is cited. Total reproduction depends on the authorization of the Estudos de Psicologia.*

Copyright © Estudos de Psicologia

### FICHA CATALOGráfICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação – SBI-PUC-Campinas

Estudos de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, SP, v.1 n.1 (1983-)

v.26 n. 2 abr./jun. 2009

Quadrimestral 1983-1986; Semestral 1987-1991; Quadrimestral 1992-2004; Trimestral 2005-  
Resumo em Português e Inglês.  
ISSN 0103-166X

1. Psicologia – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

CDD 150

---

## sumário CONTENTS

---

### ARTIGOS ARTICLES

- 123 **Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva**  
*Relationships between prejudice, ideology and attitudes towards inclusive education*  
| José Leon Crochík | Ricardo Casco | Mariane Ceron | Fabiana Olivieri Catanzaro
- 133 **A emergência de relações condicionais entre estímulos como resultado de treino de série de discriminações simples simultâneas**  
*The emergence of conditional relationships among stimuli resulting from serial training of simple, simultaneous discriminations*  
| Maria Paula Soares Montans | Maria Amalia Pie Abib Andery
- 147 **Efeitos de um programa de orientação em grupo para cuidadores de crianças com transtornos psiquiátricos**  
*Effects of a group counseling program for caregivers of children with psychiatric disorders*  
| Luan Flávia Barufi Fernandes | Andreia Mara Angelo Gonçalves Luiz | Maria Cristina de Oliveira Santos Miyazaki | Altino Bessa Marques Filho
- 159 **A memória histórica do regime militar ao longo de três gerações no Rio de Janeiro: sua estrutura representacional**  
*Historical memories of the Brazilian military regime in Rio de Janeiro across three generations: a representational structure*  
| Celso Pereira de Sá | Denize Cristina de Oliveira | Ricardo Vieiralves de Castro | Renata Vetere | Rafael Vera Cruz de Carvalho
- 173 **Análise funcional como estratégia para a tomada de decisão em psicoterapia infantil**  
*Functional analysis as a decision-making strategy in child psychotherapy*  
| Cynthia Borges de Moura | Renata Grossi | Patrícia Hirata
- 185 **Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares**  
*Analysis of children's books for the promotion of socio-cognitive development in pre-school infants*  
| Marisa Cosenza Rodrigues | Paula Almeida de Oliveira
- 195 **Percepções dos filhos sobre aspectos reais e ideais do cuidado parental**  
*Children's perceptions of the real and ideal aspects of parental care*  
| Everley Rosane Goetz | Mauro Luís Vieira
- 205 **A adolescência escrita em blogs**  
*Adolescence as viewed through blogs*  
| Priscilla Cairoli | Gabriel Chittó Gauer

- 215 **Casamento contemporâneo: revisão de literatura acerca de opção por não ter filhos**  
*Contemporary marriage: a review of literature concerning voluntary childlessness*  
| Maria Galvão Rios | Isabel Cristina Gomes
- 227 **Disfonia funcional psicogênica por puberfonia do tipo muda vocal incompleta: aspectos fisiológicos e psicológicos**  
*Psychogenic functional dysphonia through puberphonia of the mutational voice disorder type: physiological and psychological aspects*  
| Carla Aparecida Cielo | Bárbara Costa Beber | Celina Rech Maggi | Daiane Körbes | Clarissa Flores Oliveira | Danúbia Emanuele Weber | Aline Ramos Tusi
- 237 **Body building, travestismo e feminilidade**  
*Body building, transvestism and femininity*  
| Caio César Sousa Camargo Próchno | Maria José de Castro Nascimento | Maria Lúcia Castilho Romera
- 247 **Os dilemas da nomeação: prostituição infanto-juvenil e conceitos relacionados**  
*The dilemma of labeling: child and adolescent prostitution and related concepts*  
| Rafaela Assis de Souza | Lídio de Souza

## Resenhas BOOKS REVIEW

- 257 **O ser interior na psicanálise: fundamentos, modelos e processos**  
| Cristina Maria Filomena Monzoni Prestes
- 261 **Desenvolvendo jovens leitoras**  
| Geraldina Porto Witter
- 263 **Instruções aos Autores**  
*Instructions to Authors*

# Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva<sup>1</sup>

## *Relationships between prejudice, ideology and attitudes towards inclusive education*

José Leon **CROCHÍK**<sup>2</sup>

Ricardo **CASCO**<sup>2</sup>

Mariane **CERON**<sup>2</sup>

Fabiana Olivieri **CATANZARO**<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo analisa atitudes de alunos de um curso de pedagogia frente à educação inclusiva. Parte da hipótese de que o preconceito e a ideologia podem ser obstáculos à inclusão de crianças com deficiência na escola. Foram aplicadas quatro escalas: Manifestação de Preconceito, Atitudes Frente à Educação Inclusiva e Ideologia da Racionalidade Tecnológica, elaboradas por Crochík em 2000, 2003 e 2006, e a escala F, construída por Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford em 1950. O estudo foi realizado com 188 estudantes de pedagogia. Os alunos desta amostra tenderam a ser mais favoráveis do que desfavoráveis à educação inclusiva, e foi possível verificar que o preconceito, a adesão à ideologia da racionalidade tecnológica e, implicitamente, ao fascismo, são variáveis que se relacionam às atitudes acerca desse tipo de educação.

**Unitermos:** Educação inclusiva. Ideologia. Preconceito. Teoria crítica da sociedade.

### Abstract

*This article studies the attitudes of pedagogy students towards inclusive/integrated education. It begins with the hypothesis that prejudice and ideology can be obstacles to the inclusion of children with intellectual disabilities at school. Four ranking scales were applied to 188 pedagogy students: manifestation of prejudice, attitudes towards inclusive/integrated education and the ideology of technological rationality, as created by Crochík (2000, 2003 and 2006), plus the F scale, created by Adorno et al. (1950). The students in this sample tended to be in favor of Inclusive/Integrated Education and we were able to ascertain that prejudice, subscribing to an ideology of technological rationality and inherent fascism are variables related to attitudes on inclusive/integrated Education.*

**Uniterms:** Inclusive education. Ideology. Prejudice. Society critical theory.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Este artigo foi produto de pesquisa realizada com bolsa de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (processo nº. 307711/2004-8).

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Sala 164, Cidade Universitária, 05508-900, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.L. CROCHÍK. E-mail: <jlchna@usp.br>.

As discussões sobre a implantação e implementação da educação inclusiva no Brasil são recentes, se comparadas às realizadas em países como a Itália e os Estados Unidos. A Itália é considerada o primeiro país a legislar e introduzir um novo sistema educacional radical (implantado em 1971 e implementado em 1975), que compreendeu a eliminação das escolas segregadas e a transferência de todos os alunos com deficiências para as escolas regulares (Mittler, 2003). Os Estados Unidos apresentaram, no final de 1980, uma incorporação de alunos com deficiências em salas comuns de 69,2% (S. Stainback & W. Stainback, 1999). Já no Brasil, o movimento da educação inclusiva se institucionalizou em políticas educacionais em meados da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases para a educação (Brasil, 1996). Em 2005, o número de alunos com deficiência incorporados à escola, no país, chegou a 41%, segundo o censo escolar (MEC/INEP, 2005), o que equivale a 262 243 alunos com deficiências matriculados em escolas regulares.

Apesar de as políticas de inclusão serem cada vez mais consideradas e adotadas, as concepções que subsidiam as propostas de implantação e implementação da educação inclusiva nos diferentes países, e dentro de um mesmo país, nem sempre são similares.

Um ponto a ser destacado diz respeito às distinções que os autores fazem entre a educação inclusiva e a educação integrada. Ainscow (1997), Mantoan (2003) e Mittler (2003) parecem concordar quando afirmam que, na educação integrada, as crianças com deficiências são colocadas junto às crianças sem deficiências nas salas de aula, sem que necessariamente a escola crie condições favoráveis para recebê-las. Já na inclusiva, a educação estaria voltada para todas as crianças; nesta concepção não é a criança que deve se modificar para a adaptação à vida escolar, mas é a escola que deve ser alterada para o acolhimento das diferenças. Neste artigo, não se faz a distinção entre educação integrada e educação inclusiva (o termo "inclusiva" é usado para se referir aos dois tipos), mas mantém-se a oposição à educação segregada, pois no Brasil a oferta desta última ainda é grande.

Há obstáculos de diversas ordens à implantação da educação inclusiva: os culturais, os ideológicos, os financeiros, os educacionais, os institucionais e as possíveis resistências dos pais das crianças sem defi-

ciência, mas as atitudes, principalmente dos professores e dos colegas sem deficiências, frente à inclusão das crianças com deficiência na escola parecem também ser variáveis importantes. Como a educação inclusiva se refere a diversos alvos de preconceito (alunos com deficiência, crianças e jovens que vivem nas ruas, ciganos, índios e, em alguns países, negros e mulheres), esta foi uma variável que precisa ser estudada.

Duckitt (1992) entende o preconceito como uma atitude comum para certo número de pessoas, que percebem de maneira estereotipada indivíduos pertencentes a determinados grupos. Esse autor indica que, ao longo do século XX, houve sucessivas teorias que o estudaram: 1) a teoria da frustração ou do "bode expiatório", que considera o preconceito originado de frustrações sociais, isto é, o indivíduo busca um alvo social que seria, imaginariamente, responsável por seus fracassos; 2) a teoria que considera o preconceito fruto de distúrbios psíquicos - esta concepção, com base na psicanálise, considera que a estrutura da personalidade predisporia o indivíduo a ser preconceituoso e, segundo Duckitt, o estudo sobre a personalidade autoritária de Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson e Sanford (1950) representa esta teoria; 3) a teoria que considera o preconceito uma falha na socialização, isto é, o indivíduo incorporaria princípios e valores sociais em sua formação que o predisporiam ao preconceito; 4) a teoria que considera o preconceito fruto dos conflitos entre as classes sociais - para eliminar o preconceito, seria necessária a mudança da sociedade; e 5) teorias que consideram o preconceito um problema cognitivo e examinam especificamente os estereótipos. O autor argumenta que, apesar de serem teorias que surgem de uma crítica à teoria existente anteriormente, não deixam de ser complementares àquela. Crochík (2006) defende que o estudo sobre a personalidade autoritária de Adorno et al. (1950) contempla todas elas.

Adorno et al. (1950) pesquisaram, entre outras questões, a relação entre ideologia e preconceito. Seus dados empíricos mostraram uma correlação positiva entre a posição político-econômica, avaliada pela escala Conservadorismo Político-Econômico (escala CPE), e a que avalia indiretamente o preconceito (escala F), de magnitude intermediária ( $r=0,52$ ), o que indica que, se há relação entre essas duas variáveis, elas não são redutíveis uma à outra.



A ideologia é delimitada por eles como uma maneira de pensar sobre o homem e a sociedade, expressa em opiniões, atitudes e valores. As ideologias são independentes de qualquer indivíduo isolado, posto que são produtos quer de processos históricos, quer de acontecimentos sociais do momento. A ideologia se apresenta em diferentes áreas da vida social: política, economia, religião. Os autores não deixam de dizer que há ideologias mais ou menos racionais, e que a adesão a uma ou a outra depende de necessidades psíquicas individuais; entre elas, a necessidade de se defender do que gera estranheza pela diferença, o que caracteriza os alvos do preconceito; essa estranheza está relacionada à ansiedade e ao medo frente a esses alvos (Horkheimer & Adorno, 1985). Assim, um indivíduo que não desenvolveu adequadamente o ego, tal como é definido pela psicanálise, tenderá a aderir a ideologias irracionais, como a do fascismo, enquanto aqueles que desenvolveram adequadamente uma distinção entre os seus desejos e a realidade defenderiam uma ideologia democrática. Os autores insistem que o fenômeno estudado tem determinação social, o que impede de considerar a pesquisa sobre a personalidade autoritária um estudo redutível à preocupação com a personalidade, como sugere Brown (1995). No entanto, uma vez que a compreensão dos aspectos individuais associados ao preconceito ainda era insuficiente, julgaram importante enfatizar a importância da personalidade na constituição desse fenômeno.

Tendo em vista a discussão acima, o preconceito, neste estudo, foi considerado uma expressão de atitudes hostis contra minorias e produto das relações entre as necessidades psíquicas e a ideologia.

O estudo de Adorno et al. (1950) foi realizado nos Estados Unidos na década de 1940, e como as ideologias e a estruturação da personalidade modificaram-se historicamente (Horkheimer & Adorno, 1973), julgou-se que contemporaneamente há outra forma de ideologia e outra forma de personalidade existentes. A ideologia econômica e política teria sido substituída pela ideologia da racionalidade tecnológica, e a personalidade autoritária teria sido substituída pela narcisista. Na pesquisa sobre a personalidade autoritária, em um dos capítulos assinados por Adorno (*Tipos e Síndromes*), o tipo manipulador apresenta características narcisistas e, em um texto posterior, Adorno (1991) apresenta o

narcisismo (ou abandono da consciência) como propício aos tempos atuais. Lasch (1983) retoma o estudo dos frankfurtianos para evidenciar a cultura do narcisismo. Quanto à ideologia da racionalidade tecnológica, Marcuse (1982, 1999) e Habermas (1983) a delimitam: trata-se menos de uma organização de opiniões e atitudes do que de uma forma sistemática de pensar. Por meio dela, diversos fenômenos (política, economia, saúde, educação, sexualidade) seriam compreendidos de forma sistemática pelo emprego das categorias utilizadas na técnica e na ciência; essas categorias teriam base na razão instrumental, tal como definida por Horkheimer (1976) e, segundo Marcuse (1982) e Habermas, no pensamento formal. Os conflitos e as contradições reais seriam considerados problemas técnicos ou passíveis de serem resolvidos pela técnica.

Crochík (2000) construiu a Escala da Ideologia da Racionalidade Tecnológica (escala I) e, em conjunto com Severiano (2001), a Escala de Características Narcisistas de Personalidade (escala N), e as aplicou, em conjunto com a Escala F, a estudantes universitários. Encontrou correlações significativas, ao nível de 0,01, entre os escores das três escalas: a correlação entre a escala da ideologia da racionalidade tecnológica e a escala de características narcisistas de personalidade foi 0,47; entre a da ideologia e a escala F foi igual a 0,62, e a existente entre a escala N e a escala F foi 0,54. Por esses resultados é possível se dizer que a ideologia da racionalidade tecnológica é mais associada à personalidade autoritária, avaliada pela escala F, do que ao narcisismo e, assim, se há a existência desta forma de pensar, o autoritarismo ainda explica mais a personalidade propícia a uma sociedade hierárquica do que o narcisismo, ainda que este não possa ser considerado.

Em outro estudo (Crochík, Ferrari, Hryniewicz, Barros & Nascimento, 2006), com alunos de cursos de licenciatura, a escala da ideologia da racionalidade tecnológica foi aplicada em conjunto com a escala F e com outra construída por Crochík e Casco (ver Crochík, 2005), chamada Manifestação de Preconceitos (ou escala P). Verificou-se uma correlação significativa entre essas três escalas: F e I igual a 0,71, F e P igual a 0,56 e I e P igual a 0,38. Esse tipo de ideologia, portanto, está associado também ao preconceito. Nessa mesma pesquisa, foi aplicada uma outra escala, denominada Atitudes Frente à Educação Inclusiva (ou escala E), construída por Crochík

et al. (2006); essa escala obteve correlações significativas com as demais: a correlação com a escala I foi igual a 0,22; com a escala F, 0,25, e com a escala P, 0,35. Ou seja, em futuros professores, verificou-se que o preconceito, a ideologia da racionalidade tecnológica e o autoritarismo associam-se à atitude contrária à educação inclusiva. A relação com o preconceito explica-se pelo fato de a educação inclusiva favorecer minorias, vítimas de discriminação, que agora devem frequentar a escola regular; quanto à relação da posição contrária à educação inclusiva com a ideologia da racionalidade tecnológica, pode-se supor que isto ocorre porque os adeptos dessa ideologia tendem a separar e classificar os homens, assim como fazem com as coisas, e por defenderem um sistema de educação homogêneo - algo a que a educação inclusiva não se propõe (Ainscow, 1997; Mantoan, 2003; Mittler, 2003); já a correlação com a escala F pode ser explicada pelo desprezo ao mais frágil e pela defesa da estrutura social hierárquica feita pelos sujeitos que aderem à ideologia fascista (Adorno et al., 1950).

A ênfase na racionalidade técnica é criticada por Rodriguez (1992) em sua defesa da educação inclusiva, o que fortalece os resultados de pesquisa acima enunciados. Segundo ele, a formação do professor deveria proporcionar: *“unas competencias profesionales que el profesor hoy no tiene. El modelo de racionalidad técnica ha de dar paso a esa figura del profesor como ese profesional reflexivo y con autonomía”* (p.10).

B.G. Cook, Tankersley, L. Cook e Landrun (2000), ao estudarem a atitude dos professores de classes inclusivas, também demonstraram haver relação entre as atitudes dos professores e o preconceito. Evidenciaram que os alunos com dificuldades de aprendizagem, em geral, suscitam preocupação e rejeição por parte dos professores.

No que tange às relações sociais entre os alunos e os professores, pesquisas com crianças com e sem deficiência apontaram que elas querem tratamento igual dos professores e da escola. Klingner e Vaughn (1999) analisaram vinte pesquisas que estudaram as atitudes de alunos de classes regulares que incluíam estudantes com deficiências frente às posturas dos professores na aula, e concluíram que as crianças, com ou sem dificuldades, querem que todos sejam submetidos às mesmas atividades individuais e de grupo, e aos mesmos livros. Elas não se importam que os professores adaptem métodos ou despendam mais tempo para explicar algo

para os alunos que não conseguiram entender determinado assunto, e gostam de auxiliar os colegas que têm mais dificuldades.

Entre os diversos participantes cotidianos da educação, vários são os que interessariam a esta pesquisa, entre eles, o pedagogo, que tem funções importantes em diversas esferas, da cotidiana à formulação de leis, passando pela orientação e supervisão dos professores e demais agentes educacionais da escola. Por isso, nesta pesquisa, foram estudados futuros pedagogos quanto à sua posição em relação à educação inclusiva.

Assim, considerando o que foi exposto nesta introdução, os objetivos da pesquisa relatada neste artigo foram: 1) verificar atitudes de alunos de um curso de pedagogia em relação à educação inclusiva; 2) examinar as possíveis relações das atitudes acerca da educação inclusiva com a ideologia da racionalidade tecnológica, com a manifestação de preconceito e com a escala F.

## Participantes

Fizeram parte deste estudo 188 estudantes de um curso de pedagogia da cidade de São Paulo; 145 cursavam o primeiro ano, 26 cursavam o segundo ano e 17 o terceiro ano. Foram comparados os resultados dos alunos nas diversas escalas, que serão descritas a seguir, considerando o ano letivo em que se encontravam, pela análise de variância. Com 2 e 185 graus de liberdade, verificou-se que essas escalas não diferenciaram significativamente esses grupos, ao nível de 0,01. Os valores encontrados foram: Escala de Atitudes Frente à Educação Inclusiva:  $F=1,74$ ; Escala de Manifestação de Preconceitos:  $F=1,08$ ; Escala da Ideologia da Racionalidade Tecnológica:  $F=2,16$ ; e Escala do Fascismo:  $F=1,40$ . Com esses resultados, consideraram-se os três grupos de alunos como pertencentes a uma mesma população, e os diversos cálculos foram feitos considerando-se os 188 sujeitos como uma única amostra.

## Instrumentos

a) Questionário de dados gerais dos sujeitos: constava de sete questões referentes à data de nascimento, curso, religião, cor da pele, se tinha deficiência física e parentes próximos com deficiência mental;



b) Escalas: Foram aplicadas três escalas do tipo Likert, construídas em pesquisas anteriores (Crochík, 2000, 2005; Crochík et al., 2006): “Atitudes Frente à Educação Inclusiva” (escala E), “Adesão à Ideologia da Racionalidade Tecnológica” (escala I) e “Manifestação de Preconceitos” (escala P), além da “Escala do Fascismo” (escala F), desenvolvida por Adorno et al. e traduzida por Crochík (1999).

As escalas utilizadas contêm seis alternativas de resposta, variando entre “discordo plenamente” (um ponto) e “concordo plenamente” (sete pontos), sem a existência de ponto neutro (que corresponderia a quatro pontos). No caso desta pesquisa, quanto maior a concordância com os itens, mais é contrária a atitude frente à educação inclusiva, maior a manifestação do preconceito, maior a adesão à ideologia da racionalidade tecnológica e maior a adesão implícita ao fascismo. Não obstante, as escalas E, I e P tiveram alguns itens invertidos, cujas respostas foram convertidas no sentido acima indicado para os cálculos dos escores dos sujeitos. O número de itens de cada escala utilizada para este estudo foi determinado pela obtenção do Alfa de Cronbach. Os itens foram retirados até se obter para o conjunto de dados o maior valor possível.

A Escala da Ideologia da Racionalidade Tecnológica foi elaborada por Crochík (1999) com base em textos de Horkheimer (1976), Marcuse (1982), Habermas (1983), Horkheimer e Adorno (1985). Inicialmente foram elaborados 42 itens, que foram reduzidos a 20 em aplicações posteriores, para diminuir o tempo de aplicação. Tal como desenvolvido na introdução, essa ideologia diz respeito a uma forma de pensamento que utiliza a sistematização, a classificação, a normalização e o pragmatismo para analisar qualquer objeto em detrimento de suas particularidades - devidas a condições históricas e sociais. Dessa maneira, a política, a economia, a saúde, a educação e a sexualidade são examinadas pela mesma forma de pensar que considera principalmente a adaptação às condições vigentes. Para esta forma de pensar, cujo conteúdo é a forma, os diversos objetos não podem ser diferentes da forma pela qual são percebidos e refletidos pela razão instrumental. Em estudos anteriores (Crochík, 2000, 2005; Crochík et al., 2006), foram obtidos os seguintes coeficientes do Alfa de Cronbach: 0,76, 0,72, 0,82, e para os dados desta pesquisa esse coeficiente foi de 0,60, com a escala reduzida a oito itens.

A Escala de Manifestação de Preconceitos foi criada por Crochík e Casco e apresentada por Crochík (2005): é composta de 24 itens do tipo Likert, seis deles para cada uma das seguintes minorias: negro, judeu, indivíduo com deficiência física e indivíduo com deficiência mental. Essa escala foi construída em formato semelhante ao da escala F. Foi elaborada a partir de outras escalas, tais como a Escala de Antissemitismo e a Escala de Etnocentrismo, elaboradas por Adorno et al. (1950), e da literatura específica sobre o preconceito contra os quatro alvos analisados. Os alfas de Cronbach obtidos para a escala P nas pesquisas anteriores citadas acima variaram de 0,70 a 0,90. Para os dados desta pesquisa, obteve-se um índice de 0,67 para 13 itens utilizados.

A Escala de Atitudes Frente à Educação Inclusiva (escala E) foi proposta com 11 itens (Crochík et al., 2006). Seus itens foram formulados tomando como base os textos dos defensores desse tipo de educação (Ainscow, 1997; Mittler, 2003; Mantoan, 2003). O Alfa de Cronbach encontrado na pesquisa anterior foi 0,68 e, com os dados desta pesquisa, com cinco itens, foi 0,67. Essa escala envolveu itens referentes unicamente às crianças com deficiência, especialmente a deficiência mental, que, segundo Mittler (2003) e S. Stainback e W. Stainback, (1999), são o tipo de aluno que provavelmente exige maior modificação na didática dos professores e oferece maior desafio para aprender o que é ensinado.

A escala F utilizada foi a versão final de Adorno et al. (1950), que apresentava 29 itens. Foi excluído um item por dizer respeito basicamente à época em que foi construída, e outros dois para aumentar o valor do Alfa de Cronbach. Em pesquisas anteriores (Crochík, 2005; Crochík et al., 2006), os Alfas de Cronbach obtidos foram 0,83 e 0,84, e o obtido com os dados desta pesquisa foi 0,77, com 26 itens.

Os itens das escalas que restaram após os cálculos dos coeficientes Alfa de Cronbach encontram-se em anexo. Cabe ressaltar que os resultados apresentados neste artigo foram feitos considerando-se unicamente esses itens.

## Procedimentos

Para a aplicação dos instrumentos, foi obtido o consentimento dos professores e marcada uma data, sem que os alunos fossem avisados. Os instrumentos

foram aplicados por dois pesquisadores que, após a distribuição do material, liam as instruções e respondiam as dúvidas que porventura existissem. O tempo médio de aplicação foi de 35 minutos.

A ordem de apresentação dos instrumentos aos sujeitos foi: 1) questionário de dados gerais; 2) instruções de respostas às escalas; 3) escalas. Os itens das escalas foram apresentados em conjunto, em ordem aleatória, independentemente das escalas às quais pertenciam. Para obter essa ordem de apresentação dos itens, utilizou-se um sorteio por meio de tábua de números equiprováveis.

Para controle das respostas dos sujeitos, um dos itens foi repetido; os sujeitos que apresentaram diferenças superiores a um ponto nas duas apresentações dessa questão, ou que escolheram a alternativa “concordo” em uma delas e “discordo” em outra, foram retirados da amostra. Não foram considerados, no cômputo dos escores das escalas, os questionários dos sujeitos que pertenciam às minorias referidas na escala P (negros, judeus, indivíduos com deficiência física e indivíduos com deficiência mental), posto que se considerou que eles poderiam estar respondendo de forma distinta dos demais sujeitos, por serem presumidamente alvos do preconceito.

Os dados foram digitados sempre em duplas de pesquisadores, que, após a digitação, conferiam os dados.

## Resultados

Pode-se observar (Tabela 1), que a média da escala E foi próxima à alternativa “leve discordância” (três pontos), e que as demais médias situam-se próximas ao ponto médio (quatro pontos). Deve-se lembrar que, quanto maior a pontuação, mais os sujeitos são contrários à educação inclusiva, mais são preconceituosos, mais são adeptos da ideologia da racionalidade tecnológica e evidenciam maior tendência implícita ao fascismo.

Todas as correlações apresentadas na Tabela 2 são significativas ao nível de 0,01 e, assim, pode-se dizer que há associação significativa entre todas as variáveis estudadas nesta pesquisa. Nota-se, contudo, que as escalas P e F estão mais associadas à escala E do que a

**Tabela 1.** Média e desvio-padrão obtidos por meio das escalas aplicadas a alunos de cursos de Pedagogia. São Paulo (SP), 2006.

Escalas	Média	Desvio-padrão
E	3,08	1,30
P	3,64	0,93
I	4,35	1,12
F	4,16	0,84

**Tabela 2.** Correlações de Pearson entre as escalas aplicadas a alunos de cursos de Pedagogia. São Paulo (SP), 2006.

Escalas	E	P	I	F
E		0,45	0,28	0,42
P	0,45		0,40	0,50
I	0,28	0,40		0,64
F	0,42	0,50	0,64	

Todas as correlações apresentadas na são significativas ao nível de 0,01.

escala I, o que parece sugerir que o preconceito e a adesão implícita ao ideário fascista têm maior poder preditivo sobre a atitude em relação à educação inclusiva do que a adesão à ideologia da racionalidade tecnológica. A regressão linear realizada confirma esta hipótese. Ao se considerar a escala E como variável dependente e as demais como variáveis independentes, obteve-se um  $R^2=0,25$ , significativa para a Escala F ( $t=3,12$ ;  $p=0,002$ ) e para a Escala P ( $t=4,28$ ;  $p=0,000$ ), mas não para a escala I ( $t=-0,24$ ;  $p=0,849$ ). Os coeficientes beta obtidos nas escalas foram: Escala F=0,28, Escala P=0,32 e Escala I=-0,02. Essa análise de regressão indica que o preconceito e a tendência implícita ao fascismo têm poder preditivo em relação à atitude frente à educação inclusiva, o que não ocorre com a ideologia da racionalidade tecnológica.

## Discussão

No que se refere ao primeiro objetivo desta pesquisa, verificou-se que os estudantes de pedagogia da amostra tenderam, em média, a ser pouco mais favoráveis do que desfavoráveis à educação inclusiva, referida especialmente aos alunos com deficiência; destaca-se, contudo, que não são plenamente favoráveis a esse tipo de educação. Como esses estudantes provavelmente serão professores, a sua posição frente a esse tipo de educação é fundamental, pois, segundo Gracia

(2000), os professores podem ser considerados os agentes mais importantes no processo educativo. Por meio do exercício de sua autoridade pedagógica, o professor pode proporcionar o desenvolvimento de relações cooperativas e solidárias, facilitando a inclusão de crianças com deficiência, ou agir em sentido contrário a esta inclusão. Pela tendência a discordar dos itens da escala Atitudes Frente à Educação Inclusiva, pode-se pensar que os sujeitos desta pesquisa, ao menos, não se opõem a que alunos com deficiência frequentem classes de aula regulares. Apesar disso, como os sujeitos desta pesquisa tenderam a discordar pouco das afirmações, há motivos para que as discussões na área continuem, para que os possíveis futuros professores e educadores possam lutar mais intensamente por esse tipo de educação.

Quanto ao segundo objetivo desta pesquisa, verificou-se que há relação entre as variáveis. Portanto, quanto mais o sujeito é contrário à educação inclusiva, maior é a sua manifestação de preconceitos, mais a sua forma de pensar tende a ser sistemática e técnica, e maior é sua tendência implícita ao fascismo. As correlações obtidas entre as variáveis, no entanto, não foram de igual magnitude. Foram obtidas correlações mais elevadas das escalas P e F com a escala E, em comparação com a correlação entre a escala I e a escala E. Portanto, o preconceito e a adesão ao ideário fascista têm maior poder de determinação, se comparados à ideologia da racionalidade tecnológica, sobre a atitude em relação à educação inclusiva. Se a configuração social é importante para a constituição dos indivíduos, a ideologia fascista constitui uma das expressões culturais que parece estar relacionada à formação de indivíduos preconceituosos. A correlação obtida neste estudo entre as escalas P e F reforça esta hipótese. Se o fascista divide os homens em fracos e fortes e almeja a sua separação, com a dominação dos últimos sobre os primeiros, não é de se estranhar que quem pense desta forma seja contrário à educação inclusiva. De forma similar, pode-se pensar que como o preconceituoso tem dificuldades de se relacionar com os que são diferentes, imaginando que sejam uma ameaça, é compreensível que queira que os indivíduos com deficiência estudem em lugar segregado.

Se aquele que tende ao fascismo e o preconceituoso precisam manter a realidade tal como está, se são avessos às mudanças e desprezam a fragilidade (Adorno et al., 1950), a educação inclusiva contém

alterações importantes no ensino e propõe incluir minorias consideradas frágeis, tais como os indivíduos com deficiência, o que pode explicar as relações encontradas. Esse resultado corrobora a preocupação de Rodriguez (1992) e Mantoan (2003) acerca das atitudes dos professores frente às novas exigências da atuação profissional, que rompem com esquemas convencionais de organização da aula, pois esses professores podem impedir a inclusão das crianças com ritmo mais lento na aprendizagem escolar. Como as correlações, ainda que significativas, não são de alta magnitude, pode-se supor que alguns sujeitos que concordam com premissas fascistas e que são preconceituosos defendam igualmente a educação inclusiva, talvez por considerarem que a presença dos indivíduos deficientes na escola reforce sua pretensa superioridade, mas essa é uma hipótese que precisaria ser examinada por outros estudos.

No que se refere à menor magnitude obtida pela correlação entre a escala I e a escala E, pode-se concluir que o valor preditivo da ideologia da racionalidade tecnológica sobre as atitudes com relação à educação inclusiva é quase nulo. No entanto, como essa ideologia se contrapõe à ideia de uma educação humanista, não deixa de ser preocupante tanto a adesão a ela (indicada pela média obtida) como a correlação verificada entre essa variável e a escala de atitudes frente à educação inclusiva. Como discutido anteriormente, uma das características dos indivíduos que aderem à ideologia da racionalidade tecnológica diz respeito à dificuldade que apresentam em refletir sobre os efeitos políticos de suas ações, assim como em aprender com as experiências (posto que só conseguem perceber o mundo por meio de categoria técnicas, o que dificulta que tenham experiências com o que é particular e, assim, distinto) e compreender que o mundo não é estático: modifica-se historicamente. Tais características tendem a se coadunar com a cultura que valoriza as relações de poder entre os homens, sustentadas na suposta neutralidade científica e tecnológica. Essa disposição pode dificultar a implantação de novas concepções de conhecimento que pautem as proposições para a educação inclusiva, pois, como afirma Rodriguez (1992), tais concepções estariam estruturadas na articulação entre as investigações científicas sobre o processo ensino/aprendizagem, a prática e a experiência acumuladas pelos professores, tendo em vista redimensionar as relações entre a técnica, a reflexão e a criatividade. Deve-se

considerar também que se a correlação, apesar de significativa, foi de baixa magnitude, isso pode implicar que parcela importante dos sujeitos que adere a esta ideologia é favorável à educação inclusiva. Isso pode ser entendido pela suposição de que a escola pode aprimorar os seus instrumentos técnicos, de forma a retirar paulatinamente as diferenças existentes. Certamente, a crença no progresso linear e infinito, própria a esse tipo de ideologia, sustentaria tal explicação, que deveria ser confirmada empiricamente. Caberia entre-vestir esses sujeitos para aprofundar o entendimento de suas respostas às questões da Escala de Atitudes Frente à Educação Inclusiva.

Tendo em vista que o preconceito e as ideologias examinadas, sobretudo a fascista, podem ser obstáculos à implantação e implementação da educação inclusiva, conforme mostram os dados desta pesquisa, caberia combater esses fenômenos de modo a fortalecer um tipo de educação que seja inerente à democracia, por permitir que as diferenças sejam cada vez mais bem expressadas.

## Referências

- Adorno, T. W. (1991). De la relación entre sociología y psicología. In T.W. Adorno. *Actualidad de la filosofía* (pp.135-204). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (Originalmente publicado en 1955).
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1996). Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2005). Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) (2005). *Dados do censo escolar de 2005*. Brasília: MEC.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: its' social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrun, T. J. (2000). Teacher's attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67 (1), 115-135.
- Crochík, J. L. (1999). A Ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Crochík, J. L. (2000). Tecnologia e individualismo: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade. *Análise Psicológica*, 18 (4), 529-543.
- Crochík, J. L. (2005). *Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade*. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 22(3), 307-319.
- Crochík, J. L. (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura* (3a. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Crochík, J. L., Ferrari, M. D., Hryniewicz, R. R., Barros, O. N., & Nascimento, R. B. (2006). Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. *Psicologia Argumento*, 24 (46), 55-70.
- Duckitt, J. (1992). Psychology and prejudice: a historical analysis and integrative framework. *American Psychologist*, 47 (10), 1182-1193.
- Gracia, V. S. (2000). *La Educación integradora en Europa*. Valencia: Artes Gráficas Soler.
- Guiford J. P., & Fruchter, B. (1973). *Fundamental statistics in psychology and education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Habermas, J. (1983). Técnica e ciência enquanto ideologia. In W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno & J. Habermas. *Textos escolhidos* (pp.313-343). São Paulo: Abril Cultural.
- Horkheimer, M. (1976). *A eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Editorial Labor.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1973). *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento* (2a ed.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66 (1), 23-37.
- Lasch, C. (1983). *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Rio de Janeiro: Imago.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marcuse, H. (1982). *A ideologia da sociedade industrial* (6a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Marcuse, H. (1999). Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber. In H. Marcuse. *Cultura e sociedade* (Vol.2, pp.113-136). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodríguez, J. S. (1992). La integración: un cambio en las concepciones del profesor. *Revista de Educación Especial*, 12 (3), 9-15.
- Severino, M. F. V. (2001). *Narcisismo e publicidade: uma análise psicossocial dos ideais do consumo na contemporaneidade* (Vol 1). São Paulo: Annablume.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (2006). *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento* (2a ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Recebido em: 14/12/2007

Versão final reapresentada em: 22/8/2008

Aprovado em: 16/10/2008

## ANEXO

### ITENS UTILIZADOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA<sup>3</sup>

- P-01- Como negros e brancos têm preferências específicas quanto a tipos de música e de dança, não é de se estranhar que existam casas noturnas frequentadas quase exclusivamente por negros e outras por brancos.
- I-03- O socialismo é um sistema que contém belos ideais teóricos, porém não aplicáveis na prática.
- F-06- Algum dia se provará talvez que a astrologia pode explicar muitas coisas.
- I-07- Se a pena de morte diminuir a criminalidade, ela deve ser aprovada.
- F-08- A obediência e o respeito à autoridade são as principais virtudes que devemos ensinar a nossas crianças.
- F-10- Um indivíduo de más maneiras, maus costumes e má educação dificilmente pode fazer amizade com pessoas decentes.
- P-11- O portador de deficiência física, na maioria das vezes, lembra-me a imperfeição humana.
- F-14- O que este país necessita, primordialmente, antes de leis ou planos políticos, é de alguns líderes valentes, incansáveis e devotos em quem o povo possa depositar a sua fé.
- F-18- Não se concebe nada mais baixo do que uma pessoa que não sente profundo amor, gratidão e respeito por seus pais.
- F-23- Os homens podem ser divididos em duas classes definidas: os fracos e os fortes.
- P-25- O avanço da medicina com os seus métodos de detectar imperfeições nos fetos é importante, pois impede o nascimento de pessoas com deficiência mental.
- P-26- Os negros, em geral, têm uma inclinação para os esportes e para a música.
- F-29- Só por meio do sofrimento se aprendem as coisas verdadeiramente importantes.
- F-31- A ciência tem o seu lugar, mas há muitas coisas importantes que a mente humana jamais poderá compreender.
- P-32- Em geral, os portadores de deficiência física tentam compensar a sua deficiência sobressaindo-se nas atividades intelectuais.
- F-34- Às vezes, os jovens têm ideias rebeldes que, com os anos, deverão superar para assentar os seus pensamentos.
- F-37- Se falássemos menos e trabalhássemos mais, todos estaríamos melhor.
- F-39- Todos devemos ter fé absoluta em um poder sobrenatural, cujas decisões devemos acatar.
- P-40- As escolas judaicas deveriam dar menos ênfase ao judaísmo e mais atenção a valores como a solidariedade.
- F-41- Os homossexuais são quase criminosos e deveriam receber um castigo severo.
- F-43- Nenhuma pessoa decente, normal e em seu próprio juízo pensaria em ofender um amigo ou parente próximo.
- P-44- Uma das piores fatalidades que pode acontecer a uma pessoa é ser portador de deficiência mental.
- I-45- O lazer agradável acontece depois do dever cumprido.
- F-46- Hoje em dia, as pessoas se intrometem cada vez mais em assuntos que deveriam ser estritamente pessoais e privados.
- P-47- Frequentemente, os negros, por sua forma de ser despreziosa, têm maior dificuldade em conseguir cargos de chefia.
- E-48- Os alunos portadores de deficiência, no ensino integrado/inclusivo, sentem-se desmotivados em sala de aula por não conseguirem acompanhar o ritmo de outros alunos.
- I-49- Com os recursos científicos e tecnológicos de hoje somos mais felizes do que antigamente.
- I-50- Os pais devem mostrar carinho pelos filhos, mesmo que não seja espontâneo.
- P-51- Geralmente, as pessoas com deficiência mental não são atraentes.
- F-53- Os crimes sexuais tais como o estupro ou ataques a crianças merecem mais que prisão; quem comete esses crimes deveria ser açoitado publicamente ou receber um castigo pior.
- F-55- Deve-se castigar sempre todo insulto à nossa honra.
- P-56- Os judeus, em geral, preferem frequentar as suas próprias organizações – clubes, escolas etc.
- F-57- A maioria de nossos problemas sociais estaria resolvida se pudéssemos nos livrar das pessoas imorais, dos marginais e dos débeis mentais.
- I-59- As telenovelas são boas quando apresentam personagens que são facilmente identificáveis no cotidiano.
- F-60- Quando alguém tem problemas ou preocupações, é melhor não pensar neles e se ocupar de coisas mais agradáveis.
- E-61- O ritmo mais rápido dos alunos sem deficiência prejudica o aprendizado dos alunos portadores de deficiência, quando estudam conjuntamente.
- I-62- As prostitutas deveriam ter atendimento psicológico e reeducação para terem melhor encaminhamento na vida.

▼▼▼▼▼

<sup>3</sup> Neste anexo, a letra P refere-se à escala de manifestação de preconceitos; a letra I, à escala da Ideologia da Racionalidade Tecnológica; a letra E, à Escala de Atitudes Frente à Educação Inclusiva; e a letra F, à escala F.

- F-64- A vida sexual desenfreada dos antigos gregos e romanos era um jogo inocente em comparação com o que sucede neste país, mesmo nos lugares menos imagináveis.
- I-65- Em alguns casos, seria importante que o homossexual tivesse um acompanhamento psicológico para poder rever a sua escolha sexual.
- F-66- A maioria das pessoas não imagina até que ponto a vida está dirigida por conspirações forjadas em lugares secretos.
- E-67- Os alunos portadores de deficiência devem estudar em ambientes separados dos outros alunos.
- F-68- Hoje em dia, em que tantas classes diferentes de pessoas andam e se misturam por todos os lados, as pessoas devem se proteger, com especial cuidado, contra o contágio de infecções e enfermidades.
- F-70- Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerras e conflitos.
- P-72\*-A presença de uma pessoa com deficiência mental não me causa mal-estar.
- E-73\*-Sou favorável à inclusão de alunos portadores de deficiência nas salas de aula regulares.
- F-74- Algumas pessoas nascem com necessidade de saltar de lugares altos.
- F-75- O que este país necessita, primordialmente, antes de leis ou planos políticos, é de alguns líderes valentes, incansáveis, e devotos em quem o povo possa depositar a sua fé.
- E-76- No ensino integrado/inclusivo, os alunos sem deficiência apresentam comportamentos inadequados ao se identificarem com alunos portadores de deficiência.
- F-77- Nenhuma fragilidade ou dificuldade pode nos deter, quando temos suficiente força de vontade.
- I-80- O avanço da medicina com os seus métodos de detectar imperfeições nos fetos é importante, pois impede o nascimento de pessoas com defeitos físicos.
- F-81- Do que mais necessita a nossa juventude é de uma disciplina estrita, firme determinação e vontade de trabalhar e lutar pela família e pela pátria.
- F-84- As guerras e os conflitos sociais podem acabar algum dia por obra de um terremoto ou de uma inundação que destrua o mundo inteiro.



# A emergência de relações condicionais entre estímulos como resultado de treino de série de discriminações simples simultâneas<sup>1</sup>

## *The emergence of conditional relationships among stimuli resulting from serial training of simple, simultaneous discriminations*

Maria Paula Soares **MONTANS**<sup>2</sup>

Maria Amalia Pie Abib **ANDERY**<sup>2</sup>

### Resumo

O procedimento de emparelhamento de acordo com o modelo tem sido privilegiado para o estabelecimento de discriminações condicionais entre estímulos e para testar a emergência de classes de estímulos equivalentes. No entanto, outros procedimentos de treino discriminativo também têm sido efetivos para o estabelecimento destas classes. Este trabalho teve por objetivo estudar um procedimento de discriminação simples que, com base em discriminações simples já existentes, promoveria a emergência de relações condicionais entre estímulos. Participaram do estudo seis crianças (de seis e sete anos de idade) que trabalharam em computador. Depois de estabelecida uma discriminação simples entre dois estímulos, estes foram sobrepostos a novos estímulos, até a formação de nova discriminação. O mesmo procedimento foi repetido com outros estímulos. Depois de treino discriminativo no qual um participante apresentou apenas seis erros e os demais apresentaram três ou menos erros, testou-se a emergência de relações entre estímulos. Os testes revelaram que houve formação de classes de estímulos equivalentes para três participantes e sugeriram esta possibilidade para outros dois.

**Unitermos:** Controle de estímulos. Discriminação. Estímulo condicionado.

### Abstract

*A number of studies have shown the possibility of using series of simple discriminations and multiple reversals to establish equivalent stimulus classes. The current study aimed to test the possibility of establishing equivalence classes through a training procedure that established simple discriminations on the basis of previously established ones, without reversals. Participants consisted of 6 children, aged 6 and 7. After the initial discrimination training of a pair of stimuli, two new, simple discriminations were established, one at a time, using the superimposition of stimuli. Following training, conditional relations between stimuli were tested. Results showed that all participants learned the discriminations almost without error: one participant had 6 errors and all the others had three errors or fewer. Tests for the emergence of classes of equivalent stimuli were positive for 3 participants and suggested the possibility of such emergence for 2 other participants.*

**Uniterms:** Stimulus control. Discrimination. Conditioned stimulus.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de M.P.S. MONTANS, intitulada "Análise do Comportamento". Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Apoio: Parcialmente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. R. Monte Alegre, 1352, 05014-002, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.A. ANDERY. E-mails: <mandery@pucsp.br>; <mandery@uol.com.br>.

Classes de estímulos foram definidas como conjuntos de estímulos (ou de propriedades, ou dimensões de estímulos) que afetam o responder de um organismo de uma determinada maneira (Skinner, 1959). Em 1993, de Rose afirmou que “três tipos de relações podem ocasionar a formação de classes de estímulos: similaridade física, relações arbitrárias mediadas por uma resposta comum e relações arbitrárias entre os estímulos” (p.287). Para De Rose (1993), como para Goldiamond (1966), a mediação de uma resposta comum com um conjunto de estímulos estabeleceria classes de estímulos funcionais, assim definidas por Sidman (1994): uma classe funcional é definida quando estímulos discriminativos diferentes num conjunto de contingências de três termos (discriminações simples) ocasionam a mesma resposta. Esse fenômeno tem sido referido pela literatura também como equivalência funcional (Sidman, 1986; Wirth & Chase, 2002).

Outra possibilidade de formação de classes de estímulos envolveria o estabelecimento de relações arbitrárias entre os estímulos da classe, formando o que Sidman e Tailby (1982) chamaram de classes de estímulos equivalentes. Essas classes seriam formadas após o treino de conjuntos de discriminações condicionais entre estímulos, que promoveriam a emergência de relações - não diretamente treinadas - de reflexividade, simetria e transitividade entre os estímulos.

Classes de estímulos equivalentes têm sido produzidas principalmente com o procedimento de pareamento com o modelo (*matching to sample*), pelo qual se estabelecem discriminações condicionais entre estímulos, testando-se então a emergência de relações entre estímulos com as propriedades definidoras das classes de estímulos equivalentes (Sidman, 1994), mas há também estudos que mostraram ser possível estabelecer classes de estímulos equivalentes com outros procedimentos, como os trabalhos de Svinicki, Kladder e Ponicki (1971), Zental e Hogan (1975), R.W. Mallot, K. Mallot e Vaughan Jr. (1988), Debert (2003).

Vaughan Jr. (1988), em um estudo inovador para a época, propôs que contingências de três termos (discriminações simples) poderiam estabelecer classes de estímulos equivalentes. Trabalhou com pombos, estabelecendo uma série de discriminações simultâneas simples entre pares de estímulos (slides com imagens de árvores), seguida de reversões sucessivas de toda a

série. Depois de algumas sessões com sucessivas reversões da série de *slides* (os *slides* estabelecidos como positivos tornavam-se negativos e vice-versa), a apresentação de apenas alguns *slides* da série era suficiente para que o responder dos sujeitos aos dois conjuntos se alterasse de acordo com a mudança nas contingências. Na interpretação de Vaughan Jr (1988), os *slides* que compunham os conjuntos positivo e negativo haviam se tornado membros de duas classes de estímulos, por meio de um processo que foi chamado pelo autor de partição, e estas seriam classes de estímulos equivalentes, uma vez que os sujeitos respondiam a um *slide* da classe como o faziam aos demais.

Sidman, Wynne, Maguire e Barnes (1989) criticaram a hipótese de Vaughan Jr. (1988) de que partição e relações de equivalência seriam matematicamente semelhantes, afirmando que ainda seria necessário testar se classes de estímulos funcionais e classes de estímulos equivalentes seriam comportamentalmente as mesmas. Para tanto, Sidman et al. (1989) conduziram um experimento com três rapazes com desenvolvimento atípico, no qual utilizaram o mesmo procedimento de produção de uma série de discriminações simples com reversões sucessivas para estabelecer classes de estímulos funcionais, mas adicionaram testes feitos via pareamento, de acordo com o modelo. Os estímulos apresentados no treino de discriminação simples foram números, para dois participantes, e letras gregas para o terceiro. Para todos os participantes a classe de estímulos designada A, com três estímulos (A1, A2 e A3), foi estabelecida como positiva, e a classe B, também com três estímulos (B1, B2 e B3), como negativa. Na fase 1, foi estabelecida a discriminação do primeiro par (A1xB1). Na fase 2, foi adicionado o segundo par (A2xB2) e, na fase 3, o terceiro par (A3xB3). Como no experimento de Vaughan Jr. (1988), após o treino as discriminações foram revertidas repetidamente. Para todos os participantes, a reversão das contingências para um par de estímulos tornou-se suficiente para que as respostas aos estímulos seguintes da mesma classe mudassem de acordo com as contingências em vigor e, assim, mostraram a emergência de classes funcionais, em decorrência de as reversões das discriminações simples estarem sob controle condicional exercido pela primeira tentativa, não reforçada ou reforçada.

Encerrado este treino de discriminações simples, foram realizadas quatro fases de testes. Na primeira delas, verificou-se se os participantes relacionariam os estímulos das classes funcionais em um contexto de discriminação condicional sem reforçamento. Nas tentativas apresentava-se um estímulo-modelo e dois estímulos-comparação, cada um deles de uma das classes funcionais já estabelecidas. O desempenho dos três participantes foi considerado correto e os autores consideraram que havia evidência de emergência de relações condicionais não treinadas. Na segunda fase de testes, que demonstraria relações de equivalência entre os estímulos, testando simetria e transitividade, foram ensinadas relações condicionais entre um estímulo de cada classe (A1 e B1) e dois estímulos novos (A4 e B4, respectivamente) e testadas relações condicionais entre os estímulos A2 e B2 e os estímulos novos. Dois participantes tiveram resultados considerados positivos no teste. Já o desempenho do terceiro participante, que tivera dificuldades no teste anterior, foi marcado por muitos erros. Para testar a interação entre classes funcionais e classes de equivalência foram ensinadas aos dois participantes com resultados positivos nos testes anteriores discriminações condicionais entre os estímulos A4 e B4 e mais dois novos estímulos (A5 e B5), e testadas as relações entre estes e os estímulos A2 e B2. Ambos os participantes tiveram resultados considerados positivos. Por fim, para confirmar a inclusão dos novos estímulos nas classes funcionais estabelecidas por discriminação simples, os dois novos pares de estímulos (A4/B4 e A5/B5) foram acrescentados aos três pares originais, em tentativas reforçadas de discriminação simultânea simples. Os poucos erros sugeriram que os novos estímulos tinham realmente passado a fazer parte das classes funcionais.

Apesar dos resultados positivos com dois participantes, Sidman et al. (1989) recusaram a hipótese de Vaughan Jr. (1988) de que classes de estímulo equivalentes e classes de estímulos funcionais representariam o mesmo processo comportamental, já que o desempenho de um dos participantes mostrava a formação de classes de estímulos funcionais, mas não a formação de classes de estímulos equivalentes. Em 1994, Sidman reviu sua afirmação anterior, afirmando que os desempenhos dos dois participantes que indicavam a formação de classes de estímulos equivalentes poderiam ser

tomados como suporte da posição de Vaughan Jr. (1988) de que “partição” implicaria relação de equivalência entre estímulos e que classes de estímulos equivalentes e funcionais seriam dois lados de uma mesma moeda. Nesses casos, afirmou Sidman, os estímulos de cada classe controlavam a mesma resposta, a mesma consequência da resposta, e as classes de estímulos poderiam ser chamadas de “classes de contingência”, estabelecidas pelo procedimento de reversões sucessivas, envolvendo no mínimo dois subconjuntos de estímulos, uma única resposta definida e um único reforçador definido (Sidman, 2000). A discussão sobre o papel das discriminações condicionais na formação de classes de estímulos equivalentes foi retomada por Sidman (1994), que concluiu seu artigo afirmando que o procedimento de reversões sucessivas que produziu discriminações condicionais aparentemente emergentes poderia tê-las ensinado diretamente: o procedimento de reversões repetidas poderia envolver discriminação condicional, ou seja, um estímulo correlacionado com reforçamento (ou não reforçamento) em uma tentativa poderia ter a função de estímulo-modelo na tentativa seguinte.

Independentemente dessa discussão, o procedimento de reversões repetidas tem sido utilizado para produzir classes de estímulos funcionais. Classes de estímulos funcionais têm sido produzidas também com contingências de três termos com um procedimento de discriminação simples com respostas definidas (Jitsumori, Siemann, Lehr & Delius, 2002; Kastak, Schusterman & Schusterman, 2001; Tomonaga, 1999).

Wirth e Chase (2002), por exemplo, utilizaram um procedimento que estabeleceu classes de estímulos funcionais com oito estudantes universitários, com uma tarefa na qual eles foram treinados a dizer três palavras sem sentido na presença de três conjuntos de três estímulos. Utilizando computador que reconhecia as vozes dos participantes, três sílabas eram apresentadas na tela aos participantes que as liam. Na fase 2, um de nove estímulos arbitrários era apresentado na tela do computador e os participantes deveriam dizer uma das três sílabas diante de cada um deles. Os estímulos visuais da classe 1 foram denominados A1, B1 ou C1, os da classe 2 foram denominados A2, B2, C2 e os da classe 3 foram chamados de A3, B3, ou C3. As respostas de dizer as sílabas foram relacionadas a números correspon-

dentes às classes de estímulos que as evocariam: R1, R2, ou R3. Encerrado o treino discriminativo, os participantes emitiam a resposta R1 diante dos três estímulos visuais designados como classe 1 (A1, B1 e C1), o mesmo ocorrendo com as respostas R2 e R3. Fez-se então um novo treino de "reconhecimento da fala" com novas sílabas (R4, R5 e R6) e um novo treino no qual estas respostas foram reforçadas na presença de A1, A2 e A3, respectivamente. Para testar a formação de classes de estímulos funcionais, os estímulos A, B e C das três classes foram apresentados para verificar a ocorrência de "transferência de função" e de formação de classes de estímulos funcionais. Os resultados iniciais foram positivos apenas para um participante, mas o treino adicional produziu desempenho considerado positivo para a formação de classes de estímulos funcionalmente equivalentes nos demais.

Ainda como exemplo de estudos que testaram a emergência de classes de estímulos equivalentes sem usar exclusivamente procedimento de treino de pareamento de acordo com o modelo, Tyndall, Roche e James (2004) conduziram um estudo com 57 estudantes para testar se a função comportamental do estímulo - neste caso, função discriminativa - dificultaria ou não a formação de classes de equivalência envolvendo tais estímulos. Um procedimento de discriminação simples sem reversões foi usado para estabelecer seis sílabas sem sentido como estímulos discriminativos (A1, B1, C1 e A3, B3, C3) e outras seis como estímulos delta (A2, B2, C2 e A4, B4, C4). No treino discriminativo foram apresentados pares de estímulos pertencentes à presumida classe 1 (S<sup>+</sup>) e classe 2 (S<sup>-</sup>), e pares formados por S<sup>+</sup> da classe 3 e S<sup>-</sup> da classe 4. Todos os participantes atingiram rapidamente o critério, estabelecendo-se duas classes funcionais: A1, B1, C1, A3, B3 e C3 como S<sup>+</sup>, e A2, B2, C2, A4, B4 e C4 como S<sup>-</sup>. Na segunda fase (de treino de pareamento de acordo com o modelo) os participantes foram divididos em quatro grupos e foram expostos a uma entre quatro condições experimentais. A diferença entre as condições consistia nos estímulos utilizados como modelo e comparação. No primeiro grupo de participantes (condição S<sup>+</sup>) foram estímulos-modelo e comparação de todos os S<sup>+</sup>, e foram formadas duas classes de estímulos: A1B1C1 e A3B3C3. No segundo grupo (condição S<sup>+</sup>/S<sup>-</sup>) foram formadas as classes A1B1C1/A4B4C4. No terceiro grupo (condição S<sup>+</sup>/S<sup>-</sup> misturados), os S<sup>+</sup> e os S<sup>-</sup> foram aleatoriamente

distribuídos como modelo e comparação, formando as classes A1B1C4/A4B4C1. Finalmente, no quarto grupo (condição S<sup>-</sup>) todos os estímulos eram S<sup>-</sup>, formando-se as classes A2B2C2 e A4B4C4. Um grupo controle, com participantes que não passaram pelo treino de discriminação simples, foi exposto à condição S<sup>+</sup>. Todos os participantes de todos os grupos experimentais e do grupo controle atingiram o critério de desempenho no treino de pareamento de acordo com o modelo; os participantes do grupo S<sup>+</sup>/S<sup>-</sup> misturados atingiram o critério com menos treino. Nos testes de equivalência que verificaram a emergência das relações A-C e C-A, 44 dos cinquenta participantes formaram classes de equivalência. Dois participantes do grupo S<sup>+</sup>, três do grupo S<sup>+</sup>/S<sup>-</sup> misturados e um participante do grupo controle tiveram desempenhos que não indicaram relações emergentes. Nos grupos S<sup>+</sup>/S<sup>-</sup> e S<sup>-</sup> os dez participantes tiveram desempenhos que indicaram simetria, transitividade e equivalência entre os estímulos. Ressalte-se que Tyndall et al. (2004) discutem a impossibilidade de afirmar com certeza se os participantes da condição S<sup>+</sup>/S<sup>-</sup> formaram classes de estímulos equivalentes ou se simplesmente separaram os estímulos positivos e negativos em grupos funcionais por escolherem os estímulos-comparação da mesma classe do modelo.

Apesar de dúvidas como esta, parece que outros procedimentos, além de extensos treinos de pareamento de acordo com o modelo, promovem o estabelecimento de classes de estímulos equivalentes e/ou de classes de estímulos funcionalmente equivalentes, como aqueles testados por Vaughan Jr. (1988) e por Sidman et al. (1989). Do mesmo modo, estudos como os de Wirth e Chase (2002) e Tyndall et al. (2004) indicam que há relações entre treino discriminativo e formação de classes de estímulos equivalentes ou funcionais que merecem investigação. Esses estudos sugerem que há interações entre o estabelecimento de discriminações simples envolvendo séries de estímulos e a formação de classes de estímulos funcionais e, aparentemente, em certos casos, também de classes de estímulos equivalentes. Esta constatação torna relevante a investigação de procedimentos de treino de discriminação simples que poderiam ser promotores ou facilitadores da formação de classes de estímulos equivalentes.

Um procedimento que parece promissor foi desenvolvido por Touchette (1971), que treinou novas

discriminações usando algumas já estabelecidas, em um procedimento que permitia identificar o momento no qual ocorria a transferência de controle de estímulos de um conjunto de propriedades de estímulo (a antiga discriminação) para um segundo conjunto (a discriminação nova). Estabelecida uma discriminação simples entre as cores vermelho ( $S^+$ ) e branco ( $S^-$ ), os participantes do estudo de Touchette - rapazes com desenvolvimento atípico - passaram por novo treino discriminativo entre duas formas: a letra E deitada com as pernas apontadas para baixo ( $S^+$ ) e deitada e para cima ( $S^-$ ). Na primeira tentativa de cada série de 32 tentativas, o  $S^+$  era apresentado sobreposto à cor vermelha. Uma resposta correta (tocar no estímulo  $S^+$ ) afetava a tentativa seguinte, adiando o aparecimento da cor vermelha em 0,5 segundo. Foram consideradas corretas as respostas emitidas antes ou depois do aparecimento da cor vermelha sobre o  $S^+$ . Respostas incorretas finalizavam uma tentativa e reduziam o tempo decorrido entre o início da tentativa e o aparecimento da cor vermelha em 0,5 segundo na tentativa subsequente. Encerrado o treino discriminativo, os participantes foram submetidos a sucessivas reversões, utilizando-se o mesmo procedimento. Os participantes quase não cometeram erros desde as primeiras tentativas do primeiro treino de discriminação, e depois de algumas reversões passaram a responder à dimensão forma antes que a cor fosse apresentada.

Bonito (2005), com base em Touchette (1971), testou um procedimento que pudesse ser útil no estudo do processo envolvido na discriminação. Participaram do estudo seis crianças de 4 e 5 anos. Depois de um pré-treino de familiarização com a tarefa e de manuseio do *mouse* em um computador, iniciou-se um treino discriminativo por tentativas nas quais eram apresentados dois quadrados - um amarelo e um azul - na tela do computador. Respostas no quadrado convencionalizado como  $S^+$  eram sinalizadas como acerto e respostas no quadrado convencionalizado como  $S^-$  não tinham consequência programada. Nas três fases seguintes, foram treinadas três novas discriminações (entre símbolos arbitrários da fonte *Wingdings*): um par de estímulos em cada fase. Na primeira tentativa de cada fase, os estímulos convencionalizados como  $S^+$  e  $S^-$  eram sobrepostos aos  $S^+$  e  $S^-$  estabelecidos como tal na primeira fase (as cores amarelo e azul, respectivamente). A resposta de escolha do  $S^+$  tinha consequência de acerto e afetava

a tentativa seguinte, postergando a sobreposição das cores sobre os estímulos em cinco segundos para alguns participantes, ou dez segundos para outros. Respostas incorretas encerravam a tentativa e a mesma configuração de estímulos era apresentada na tentativa seguinte, com a sobreposição das cores aos novos estímulos adiantada em cinco segundos. Em cada fase, foram apresentados blocos de 12 tentativas, nas quais as posições dos estímulos na tela mudavam. Atingido o critério de discriminação em cada uma dessas fases, foram apresentadas seis tentativas-teste: em três delas, o estímulo estabelecido como  $S^+$  na respectiva fase era apresentado simultaneamente com um estímulo novo - diferente dos anteriores - e nas outras três o  $S^-$  era apresentado com um outro estímulo novo. As tentativas-teste foram apresentadas em ordem aleatória e em extinção. Os participantes aprenderam as discriminações quase sem erro e os resultados dos testes sugeriram, para quatro dos seis participantes, controle do responder tanto pela escolha do  $S^+$  quanto pela exclusão do  $S^-$ , evidenciado pela escolha do  $S^+$  quando este era apresentado com um estímulo novo e do estímulo novo quando este era apresentado com o  $S^-$ .

Os estudos de Touchette (1971) e Bonito (2005) envolveram treino discriminativo em que pares de estímulos foram tornados  $S^+$  e  $S^-$ , a partir de discriminações já estabelecidas, com muito poucas tentativas e praticamente sem erros. Seus resultados sugeriram a possibilidade de que um treino que envolvesse apenas discriminações simples, sem reversão, construídas a partir de discriminações já estabelecidas, poderia produzir classes de estímulos equivalentes, testadas com procedimentos de pareamento de acordo com o modelo. Esta possibilidade foi testada no trabalho aqui descrito.

## Método

### Participantes

Participaram do estudo seis crianças com 6 e 7 anos, de ambos os sexos. Os pais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da instituição de filiação dos autores.

## Equipamento

Foi utilizado um *software* que controlava a apresentação de estímulos e os registros necessários, desenvolvido por Renato Inamine, operado em um computador do tipo *laptop* com *mouse* acoplado.

Brinquedos foram usados como prêmios para os participantes; ao final de cada etapa ou fase, as crianças eram convidadas a trocar seus pontos por brinquedos de sua escolha.

## Coleta de dados

As sessões ocorreram em uma sala de aproximadamente 20m<sup>2</sup> mobiliada com mesa e cadeiras. O participante e o experimentador (que permanecia na sala durante a sessão) sentavam-se lado a lado nas cadeiras em frente à mesa, na qual estava o computador.

## Procedimento

O procedimento envolveu pré-treino e quatro fases: 1) treino discriminativo dos conjuntos de estímulos denominados A, B e C; 2) treino discriminativo dos três conjuntos com 100% de reforço e 50% de reforço; 3) treino de discriminação condicional; 4) teste de relações emergentes.

## Pré-treino do uso do equipamento

Foi feito um treino de uso do equipamento para familiarizar a criança com o computador e o manuseio do *mouse*. Para tanto, o participante era convidado a clicar com o *mouse* sobre um de dois quadrados (de 6cm de lado) existentes na tela do computador. A cada clique seguia-se a apresentação de balões que subiam pela tela e de um som. Esse treino era encerrado quando o participante clicava com o *mouse* sem hesitação sobre um dos quadrados, em três tentativas consecutivas.

*Fase 1: Treino discriminativo dos conjuntos de estímulos A, B e C:* no início da fase, o participante recebia instruções gerais sobre o procedimento, especialmente de troca de pontos por brinquedos.

No treino discriminativo foram estabelecidas, separadamente, discriminações de três pares de estímulos, denominados conjuntos A, B e C. O conjunto A

foi formado pelos estímulos vermelho (A1) e azul (A2), e os conjuntos B (B1 e B2) e C (C1 e C2) por dois estímulos arbitrários (da fonte *Wingdings*). Para metade dos participantes, os S<sup>+</sup> foram os estímulos designados como classe 1 e os S<sup>-</sup> como classe 2, e para a outra metade dos participantes foi estabelecido o inverso.

As tentativas foram organizadas em blocos (de 12 tentativas, quando não havia erro) que envolviam a apresentação do par de estímulos em dois quadrados de 6cm de lado, em 12 posições dos estímulos na tela.

Uma tentativa era iniciada com a apresentação na tela de dois estímulos de um conjunto e com um som (com duração de 1s), que sinalizava o início da tentativa. O participante usava o *mouse* para escolher um dos estímulos, clicando sobre ele.

Toda resposta de clicar sobre o estímulo pertencente à classe estabelecida como positiva era considerada correta e tinha como consequência a apresentação de um entre dois sons, de balões coloridos que subiam pela tela e do acréscimo de pontos, representado pelo crescimento de uma árvore colorida localizada na parte direita da tela. Em seguida, havia um intervalo entre tentativas (IET) de 4s, durante o qual a tela ficava branca, após o que uma nova tentativa era iniciada. Uma resposta de clicar sobre o estímulo pertencente à classe estabelecida como negativa era considerada incorreta e tinha como consequência o desaparecimento dos estímulos, seguido do IET e da mesma configuração de estímulos na tentativa seguinte. O treino discriminativo de um par de estímulos era encerrado quando o participante atingia o critério de 90% de acertos em um bloco. Se, ao final de um bloco, o critério não tivesse sido atingido, um novo bloco era apresentado.

Encerrado o treino do conjunto A (amarelo x azul) iniciou-se o treino discriminativo dos conjuntos B e C, sucessivamente. As mesmas contingências gerais foram mantidas no treino discriminativo dos estímulos B e C, com uma importante diferença: na primeira tentativa do treino do novo par de estímulos B (B1xB2) - e, depois, do par C (C1xC2) - os estímulos apareciam com as cores (estímulos A) sobrepostas a eles; ou seja, o estímulo que se tornaria S<sup>+</sup> tinha sobreposta a cor estabelecida como S<sup>+</sup>, e o estímulo estabelecido como S<sup>-</sup>, a cor estabelecida como S<sup>-</sup>.



Respostas corretas tinham as mesmas consequências especificadas acima e modificavam a tentativa seguinte, acrescentando 5s - contados desde o início da tentativa - antes do aparecimento das cores sobre os estímulos. Se o participante clicasse sobre o S<sup>+</sup> antes da sobreposição, a resposta também era considerada correta e a tentativa era encerrada antes que ocorresse a sobreposição. Respostas incorretas afetavam a tentativa seguinte diminuindo em cinco segundos o tempo necessário para o aparecimento das cores sobre os estímulos.

*Fase 2: Treino discriminativo dos três conjuntos mixados:* nesta fase, foram apresentados blocos com quatro tentativas de cada um dos três pares de estímulos treinados, em ordem aleatória e sem sobreposição de cor. Todas as tentativas com respostas consideradas corretas foram reforçadas. Atingidos 90% de acertos no bloco, um novo bloco mixado de 12 tentativas era apresentado, no qual apenas 50% das tentativas consideradas corretas eram reforçadas. Foi critério de encerramento da fase pelo menos 90% de acertos em cada bloco.

*Fase 3: Treino de pareamento de acordo com o modelo:* primeiramente foi feito um pré-treino de identidade: o participante recebia instruções que descreviam a tela e, então, apresentava-se uma tentativa na qual um estímulo-modelo - um dentre dois quadrados coloridos - era apresentado. Quando o participante clicava sobre o estímulo, dois estímulos-comparação (dois quadrados coloridos, um deles da mesma cor do estímulo-modelo) eram apresentados. Respostas ao estímulo-comparação da mesma cor que o estímulo-modelo eram conseqüenciadas como acerto. Quando o participante acertava duas tentativas consecutivas, era iniciado o treino.

Neste treino, um novo par de estímulos denominados D1 e D2 (da fonte *Wingdings*) foi relacionado aos estímulos A1 e A2, respectivamente, mediante reforçamento diferencial: cada tentativa era iniciada com a apresentação de um estímulo do conjunto A (A1 ou A2). Após um clique do *mouse* sobre esse estímulo, os dois estímulos do conjunto D eram apresentados como estímulos-comparação em quaisquer duas de quatro posições ao redor do quadrado central. Quando o estímulo-modelo era A1, a resposta de seleção do estímulo-comparação D1 (A1D1) era considerada correta, e

quando o estímulo-modelo era A2, a seleção de D2 (A2D2) era considerada correta. Todas as respostas corretas e incorretas eram seguidas pelas mesmas consequências do treino discriminativo. Quando o participante atingia 90% de acertos no bloco de 12 tentativas, o treino de discriminação condicional era encerrado.

*Fase 4: Testes de relações emergentes entre estímulos:* esta fase teve por objetivo testar a emergência de relações condicionais entre os estímulos que fizeram parte do treino discriminativo de pares de estímulos (A, B e C) e os estímulos-modelo do treino de pareamento de acordo com o modelo, que estabeleceu a relação AD. O mesmo procedimento de apresentação de estímulos da fase anterior foi utilizado; no entanto, não havia consequência diferencial programada para as respostas nas tentativas de teste.

Nesta fase, foram apresentados três blocos de 21 tentativas em ordem aleatória. Cada bloco era composto de 15 tentativas de teste (sem consequências diferenciais) e seis tentativas de treino (com as mesmas consequências diferenciais das fases anteriores).

As 15 tentativas-teste foram distribuídas em 14 tentativas de pareamento de acordo com o modelo (discriminação condicional) e uma tentativa de discriminação simples. As 14 tentativas de teste de discriminação condicional envolveram: oito tentativas de teste das relações DB (D1B1 e D2B2), BD (B1D1 e B2D2), CD (C1D1 e C2D2), e DC (D1C1 e D2C2) e seis tentativas de teste em que os estímulos-cores (A2 ou A1) estabelecidos como S<sup>-</sup> foram apresentados como estímulos-modelo ou estímulo-comparação correto, relacionados com os demais estímulos dos treinos discriminativos (B2, C2, ou B1, A1); ou seja, foram testadas as relações A2B2, A2C2, B2A2, B2C2, C2A2 e C2B2 (ou A1B1, A1C1, B1A1, B1C1, C1B1 e C1A1 para metade dos participantes). Na tentativa-teste de discriminação simples (15<sup>a</sup> tentativa de teste), os dois estímulos do conjunto D (um deles pareado com um S<sup>+</sup> e outro com um S<sup>-</sup> no treino discriminativo) eram apresentados em dois quadrados, lado a lado.

As seis tentativas-treino, inseridas para intercalar tentativas reforçadas com as tentativas-teste, eram tentativas de discriminação simples iguais às tentativas de treino discriminativo, sem a sobreposição de cor. Cada par de estímulos foi apresentado duas vezes.

## Resultados

Na Figura 1 estão representados os resultados do treino discriminativo, por bloco de treino. Cada painel mostra o desempenho de um participante. No eixo Y estão representadas as 12 tentativas de cada bloco de treino, e as colunas representam os acertos em cada um dos treinos discriminativos; nas colunas brancas estão representadas as tentativas em que houve sobreposição das cores sobre os estímulos nos treinos de discriminação simples. As colunas pretas mostram os acertos nos treinos A1xA2, B1xB2 e C1xC2; as colunas cinza, o treino mixado e a última coluna (cinza escuro) representam o treino de discriminação condicional AD (que precedeu os testes).

A análise da Figura 1 indica que os participantes cometeram poucos erros. Desconsiderando-se os erros que ocorreram na primeira tentativa dos treinos discriminativos novos (e que foram considerados na construção da Figura 1), houve apenas três erros no treino da primeira (discriminação A1xA2) do participante N, e dois erros no treino de discriminação C1xC2 do participante Y. No treino discriminativo entre os estímulos C, os dois erros cometidos pelo participante Y ocorreram em tentativas nas quais ele respondeu antes da sobreposição de cores (estímulos A). No treino mixado (em que houve tentativas com os estímulos A, B, ou C), apenas o participante Y cometeu um erro em cada um dos dois blocos apresentados, um resultado que, em geral, indica a manutenção do controle discriminativo anteriormente estabelecido.

A Figura 1 indica também que foram necessárias poucas sobreposições de cores (estímulos A) antes que os participantes passassem a responder discriminativamente diante dos estímulos B e C: de duas a quatro sobreposições em cada treino. Em todos os casos, não houve erros nas tentativas em que houve sobreposição de cores, indicando que esta dimensão de estímulos - cor - controlava discriminativamente o responder, e que a sobreposição sobre estímulos desconhecidos foi suficiente para que se estabelecesse controle discriminativo pelos novos estímulos.

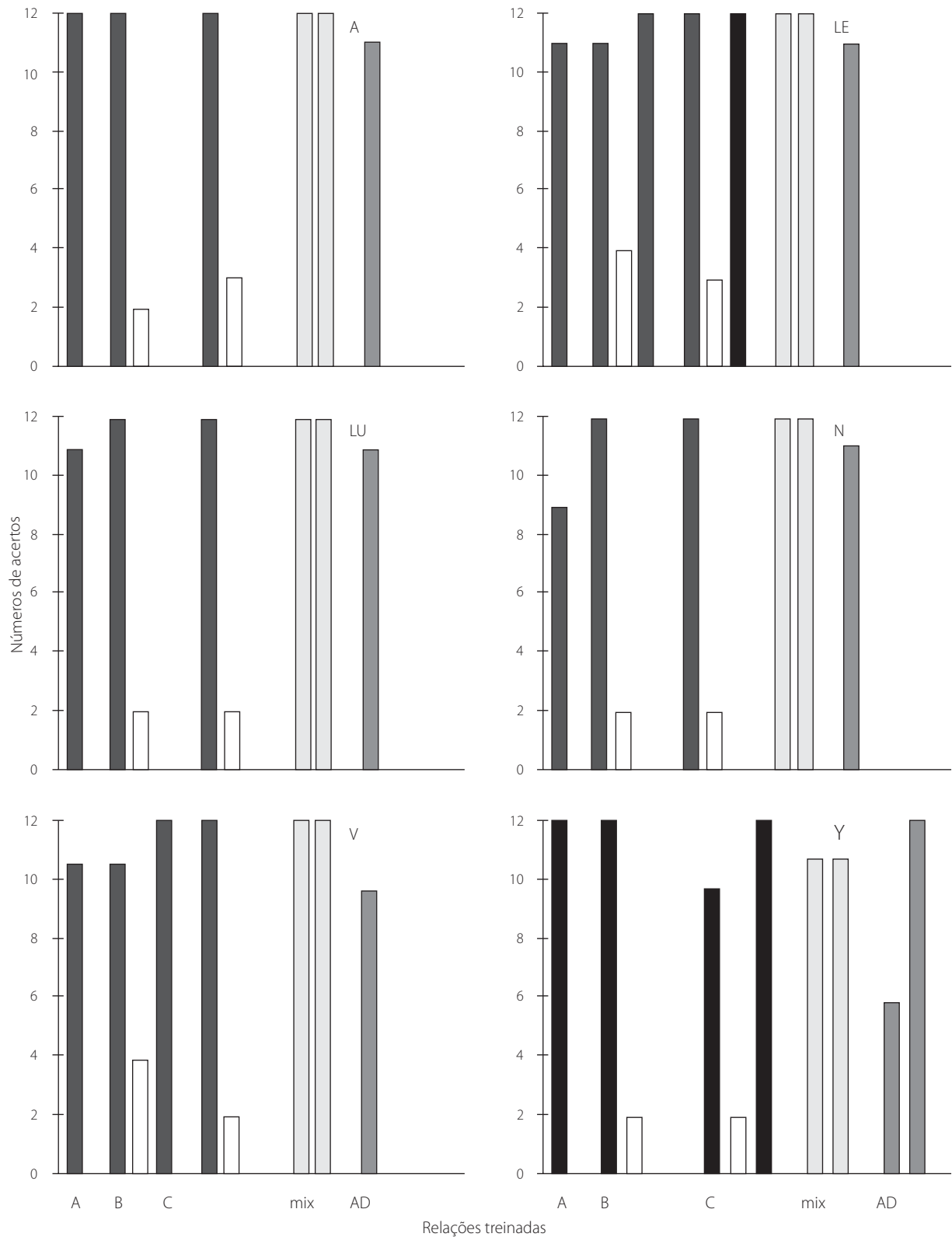
O treino de discriminação condicional (relação AD) também foi encerrado com relativamente poucas tentativas; o participante Y foi o único a ser submetido a dois blocos de 12 tentativas para que seu desempenho

atingisse o critério estabelecido para encerramento do treino.

Os resultados nos testes de relações entre estímulos estão representados na Figura 2. Cada painel mostra o desempenho de um participante nos testes. A porcentagem de acertos em cada relação testada é representada pela altura das barras. Nas barras pretas estão apresentados os desempenhos nos testes das relações condicionais AC, AB, BC, BA, CA, CB, nas quais os estímulos-modelo sempre foram S; e nas barras brancas figuram as relações BD, DB, CD, DC. Na última barra (cinza) representa-se a porcentagem de acertos dos participantes quando os estímulos D1 e D2 foram apresentados.

O exame da Figura 2 indica que, para três dos seis participantes (A, LU e V), o treino discriminativo foi suficiente para estabelecer duas classes de estímulos equivalentes. Os testes BD, DB, CD, DC envolveram relações entre estímulos que não haviam sido pareados em nenhuma tentativa anterior e podem ser considerados como testes de transitividade e equivalência, uma vez que se treinou apenas a relação AD e parearam-se apenas os estímulos A-B e A-C. Nesses testes, os participantes A, LU e V responderam com apenas um ou nenhum erro. Os testes das relações AC, AB, BC, BA, CA e CB envolveram pares de estímulos que foram apresentados simultaneamente no treino e pares que não o foram. Seriam semelhantes a testes de simetria (AB, BA, AC, CA) e de transitividade (CB, BC); no entanto, como apenas os estímulos estabelecidos como estímulos delta (S) no treino discriminativo foram apresentados como estímulos-modelo, para acertar os participantes teriam que responder estritamente sob controle da relação entre estímulos, ainda que essa relação envolvesse como estímulo-modelo e como estímulo-comparação dois estímulos estabelecidos como S. Embora tenha havido mais erros nesse teste em comparação com o anterior, como indicado na Figura 2, os participantes A, LU e V tiveram desempenhos que sugerem, mais uma vez, o estabelecimento de classes de estímulos equivalentes.

O último ponto de cada painel (Figura 2) representa o percentual de acertos de cada participante nas tentativas em que os estímulos D foram apresentados isolada (sem qualquer outro estímulo) e simultaneamente. Essas tentativas eram semelhantes a tentativas de

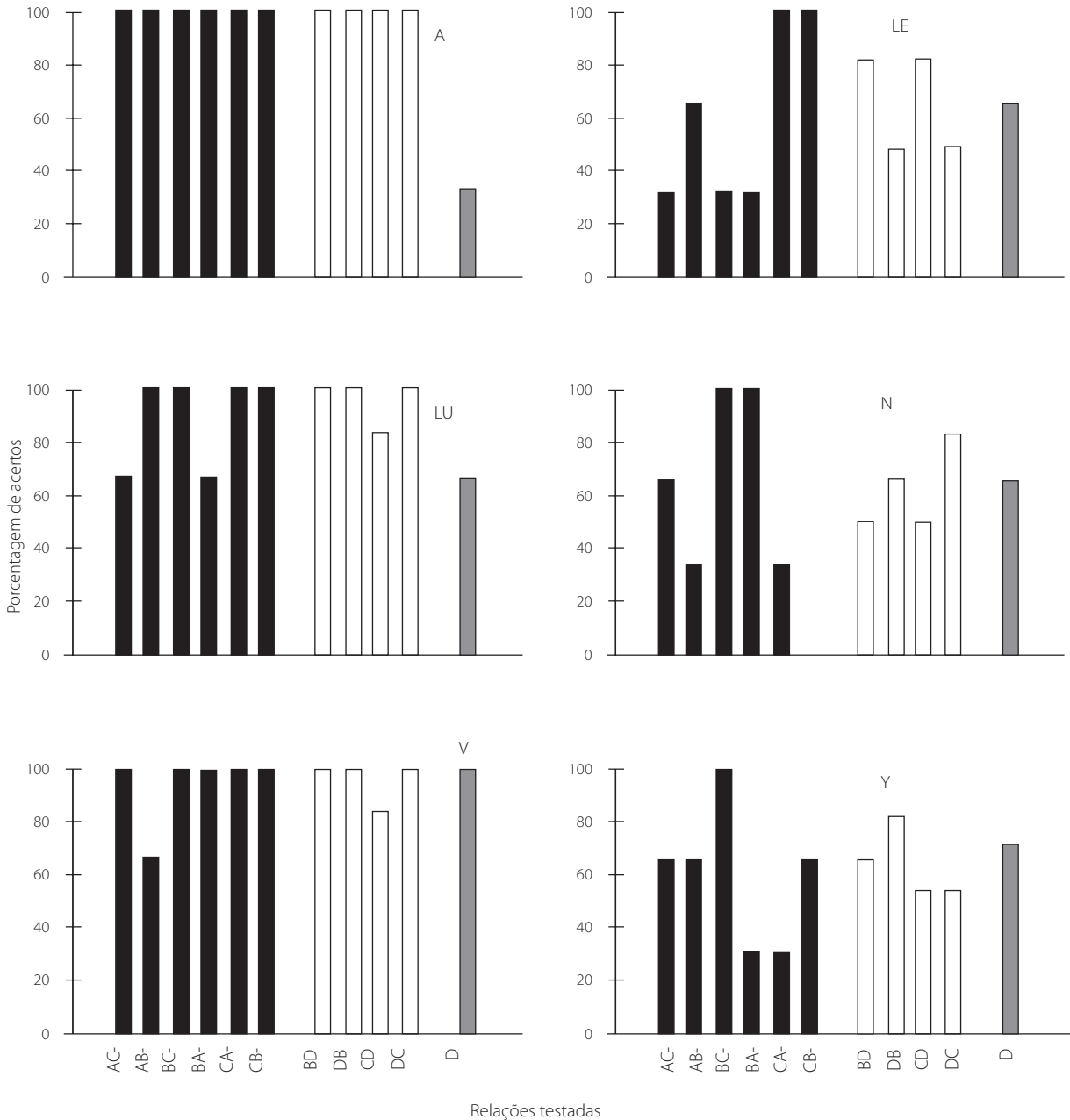


**Figura 1.** Resultados do treino discriminativo (número de acertos) por participante.

Nota: Cada painel representa o desempenho de um participante. As colunas pretas indicam desempenho nos treinos iniciais de discriminação simples e as colunas brancas representam o número de tentativas em que a resposta ocorreu apenas depois da sobreposição da cor. Nas colunas cinza, apresenta-se o desempenho nos blocos mistos e, na coluna cinza, o desempenho do participante no bloco de treino da discriminação condicional AD.

discriminação simples, e com elas pre-tendia-se testar se cada um desses estímulos que participaram do treino de discriminação condicional AD assumiu função discriminativa (de  $S^+$  ou de  $S^-$ ). Nessas tentativas, apenas o participante V apresentou 100% de acertos; os

participantes LU, LE, N e Y tiveram 67% de acertos, e o participante A acertou apenas uma das três tentativas. O exame da sequência de tentativas revelou que, em todas as tentativas de discriminação simples, o participante A respondeu escolhendo um estímulo da



**Figura 2.** Resultados dos testes de relações emergentes por participante.

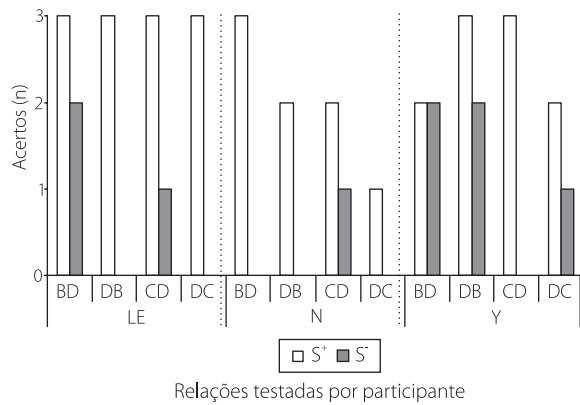
Nota: Cada painel representa o desempenho de um participante. As colunas pretas indicam desempenhos nos testes que envolveram os estímulos do treino de discriminação simples (estímulos A, B, C). Nas colunas brancas estão representadas relações envolvendo estímulos que participaram dos treinos de discriminação simples e da discriminação condicional AD. Na coluna cinza, representa-se o desempenho nas tentativas com formato de discriminação simples com os estímulos D (D1xD2).

mesma classe funcional da tentativa anterior, indicando que a sequência das tentativas controlou seu responder. Para todos os participantes, o teste envolveu tentativas com formato de discriminação simples, em que havia reforçamento diferencial (com os estímulos A1xA2, B1xB2 e C1xC2), e tentativas com o mesmo formato de discriminação simples, sem reforçamento programado (com os estímulos D1xD2). A extinção do responder pode ter induzido variabilidade.

Já os desempenhos nos testes dos participantes N, LE e Y (Figura 2), não sugerem a formação de classes de estímulos equivalentes, ainda que no treino discriminativo esses participantes não tivessem um desempenho obviamente diferente dos demais. Nos testes AC, AB, BC, BA, CA e CB os participantes N, LE e Y apresentaram muitos erros, sugerindo a possibilidade de controle por exclusão do S<sup>-</sup>, uma vez que esses testes envolveram sempre estímulos-modelo estabelecidos como S<sup>-</sup> no treino ou estímulos associados a S<sup>-</sup>.

Uma vez que nos testes de discriminação condicional BD, DB, CD e DC houve tentativas de teste de relações entre estímulos que envolviam estímulos-modelo estabelecidos como S<sup>-</sup> (e, portanto, também estímulos-comparação estabelecidos como S<sup>-</sup>) e tentativas em que os estímulos-modelo foram estabelecidos como S<sup>+</sup>, construiu-se a Figura 3. Nela, está representado o número de tentativas corretas em cada relação testada, separando-se aquelas que envolviam a escolha de um estímulo-comparação estabelecido como S<sup>-</sup> (ou associado a um S<sup>-</sup>) e as que envolviam escolha de S<sup>+</sup>.

Lembrando que cada uma das relações (BD, DB, CD e DC) envolvendo S<sup>-</sup> e envolvendo apenas S<sup>+</sup> foi testada três vezes (em três blocos), o exame da Figura 3 mostra que o participante LE acertou todas as tentativas que não envolviam a escolha de um S<sup>-</sup> ou de um estímulo associado a S<sup>-</sup>, e muito poucas tentativas (apenas três de 12) que envolviam escolher um S<sup>-</sup> ou um estímulo associado a um S<sup>-</sup> no treino discriminativo. Embora o participante N tenha apresentado quatro erros nas tentativas que não envolviam escolha do S<sup>-</sup> (relações DB, BD e DC), houve claramente menos acertos nas tentativas em que a resposta correta envolvia escolher um estímulo delta ou um estímulo que havia sido associado aos estímulos delta (apenas um acerto em 12 tentativas). Esses desempenhos dos participantes LE e N sugerem



**Figura 3.** Desempenho dos participantes LE, N e Y nos testes de discriminação condicional envolvendo os estímulos D.

Nota: As barras brancas representam os acertos quando o estímulo-modelo ou estímulo-comparação correto era um estímulo antes estabelecido como S<sup>+</sup>. As barras cinza representam o número de acertos quando o estímulo-modelo ou estímulo-comparação foi estabelecido como S<sup>-</sup>.

que é possível que tenham sido estabelecidas, também com esses participantes, classes de estímulos equivalentes; no entanto, essas classes também seriam claramente classes funcionais, e os participantes comportaram-se nos testes de modo a evitar a escolha dos estímulos com função de S<sup>-</sup>.

## Discussão

Este estudo mostrou que o procedimento empregado para estabelecimento de discriminação simples foi eficaz: os seis participantes aprenderam as discriminações dos estímulos dos conjuntos A, e especialmente dos conjuntos B e C, sem erro ou quase sem erro, com pouco treino e relativamente poucas sobreposições de estímulos, uma vez que o participante que mais vezes foi exposto a tentativas em que dois estímulos eram sobrepostos foi o PY (sete tentativas).

O estabelecimento de discriminações simples também parece ter sido condição facilitadora do estabelecimento de discriminação condicional, uma vez que, de todos os participantes, apenas um (mais uma vez o PY) foi exposto a dois blocos de 12 tentativas de treino de discriminação condicional AD.

Por último, o treino discriminativo foi suficiente para promover a formação de duas classes de estímulos equivalentes compostas dos estímulos envolvidos no treino, cada uma delas com os estímulos associados com a função de  $S^+$  ou de  $S^-$  para uma parcela dos participantes.

Hoje, reconhece-se que outros procedimentos de treino, que não envolvem necessariamente pareamento de acordo com o modelo, podem ser suficientes para a construção de classes de estímulos equivalentes (Debert, 2003; Mallot et al., 1971; Vaughan Jr., 1988; Zental & Hogan, 1975). Destaca-se entre esses procedimentos o treino de séries de discriminações simples com sucessivas reversões de toda a série (Jitsumori et al., 2002; Kastak et al., 2001; Sidman et al., 1989; Tomonaga, 1999; Vaughan Jr., 1988). No estudo aqui descrito também foi usado o treino de séries de discriminações, no entanto, não foram feitas reversões, que têm sido consideradas característica essencial do procedimento de treino que envolve séries de discriminações simples e a obtenção de classes de estímulos equivalentes (Sidman, 1994). Desse ponto de vista, o procedimento adotado parece ser muito promissor tanto para a produção de um responder discriminativo, quanto para a produção de classes de estímulos equivalentes.

É bem verdade que algumas questões ficaram por responder. A primeira delas foi levantada também por Tyndall et al. (2004), que afirmaram que não podiam dizer se realmente seus participantes formaram classes de estímulos equivalentes ou se simplesmente separavam os estímulos positivos e negativos em grupos/classes funcionais, escolhendo os estímulos-comparação da mesma classe do estímulo-modelo. O mesmo pode ser dito deste trabalho, especialmente considerando-se os desempenhos dos participantes PLE e N nos testes. No entanto, possivelmente com base nesta partição, pelo menos para alguns participantes emergiram relações condicionais não treinadas entre os estímulos, assim como ocorreu nos estudos de Sidman et al. (1989) e Tyndall et al. (2004).

A segunda questão que merece reflexão e investigação mais aprofundada diz respeito a como exatamente caracterizar o procedimento de sobreposição de estímulos utilizado. Quando os estímulos apresentados tinham fundo colorido (estímulos A) e

uma forma desenhada (estímulos B ou C), o participante estava diante de um estímulo composto, o que aproximaria este estudo dos de Mallot et al. (1971), Zental e Hogan (1975), Debert (2003). No entanto, uma das dimensões dos estímulos compostos tinha já função comportamental (de  $S^+$  ou de  $S^-$ ), o que destacava uma das dimensões do estímulo de outra e, como mostram os resultados obtidos, com implicações importantes em termos de eficiência do treino e de possibilidade de formação de classes de estímulos. Desse ponto de vista, cada dimensão do estímulo composto poderia ser vista como possuidora de uma função distinta e, talvez, o treino discriminativo envolvendo a sobreposição de estímulos já estabelecidos como  $S^+$  ou  $S^-$  sobre estímulos "neutros" poderia ser tomada como um caso especial de emparelhamento de acordo com o modelo, no qual o estímulo com função comportamental seria um estímulo-modelo.

Ainda que se assuma esta última posição - a de que o procedimento de treino discriminativo utilizado envolveu uma forma de discriminação condicional - permanece o fato de que pouquíssimas tentativas foram necessárias para se encerrar o treino com sucesso e para a obtenção de resultados positivos nos testes de formação de classes de estímulos equivalentes (para alguns participantes). Este resultado sugere a existência de alguma característica especial no procedimento utilizado: especula-se que, além do pareamento entre estímulos, o estabelecimento prévio de uma função comportamental serviu como importante facilitador no treino e, por consequência, para a eventual formação de classes de estímulos. Diferentes procedimentos e questões de controle de estímulos relacionadas a aspectos específicos de treinos discriminativos e seus efeitos sobre a emergência de classes de equivalência vêm sendo investigados, com resultados que sugerem que muitas e distintas variáveis podem ser relevantes para a formação de classes de estímulos equivalentes (Assis, Baptista, Kato & Menezes, 2004; Bagaiolo & Micheletto, 2004; Debert, 2003; Domeniconi, Costa, Souza & De Rose, 2007; Lima & Assis, 2003; Lopes Junior & Costa, 2003; Malott et al., 1971). A hipótese aqui levantada também merece ser testada, e estudos futuros poderiam fazê-lo. Nesta direção, tais pesquisas poderiam investigar os efeitos de variação dos procedimentos de



sobreposição de estímulos, especialmente os efeitos de sobrepor apenas estímulos com função de  $S^+$  ou de  $S^-$ , por exemplo.

Ainda resta por discutir a questão da variabilidade nos resultados dos testes, pois, dado o treino realizado, as mesmas relações entre estímulos não foram estabelecidas, ou ainda as mesmas classes de estímulos não foram formadas para todos os participantes. A variabilidade tem sido comum nos estudos que investigam os efeitos de diferentes treinos sobre a formação de classes de estímulos, Assis et al. (2004), Bagaiolo e Micheletto (2004), Debert (2003), Domeniconi et al. (2007), Lima e Assis (2003), Lopes Junior e Costa (2003), Wirth e Chase (2002) e Sidman et al. (1989) e tem sido difícil de explicar. Para alguns participantes, o "fracasso" nos testes parece ter se devido a um desempenho que envolveu um responder especialmente forte que parecia ser controlado pela exclusão dos estímulos estabelecidos como  $S^-$ , ou dos estímulos associados a esses estímulos. Esta hipótese, que aqui pôde ser avaliada com algum rigor, pode valer em casos de treino de discriminação condicional e testes de formação de classes de estímulos que utilizam procedimento de emparelhamento de acordo com o modelo; também nesses casos, o "fracasso" no teste pode estar ligado a um responder por exclusão diante de estímulos que, no treino, por alguma razão, tenham assumido função comportamental de  $S^-$ .

Também é importante ressaltar que resultados variáveis não têm sido incomuns na literatura sobre controle de estímulos, assim como não tem sido incomum que treino ou testes adicionais promovam a formação de classes de estímulos naqueles participantes que, de início, têm desempenho aquém do esperado. Poder-se-ia aqui também levantar a hipótese de que treino ou testes adicionais teriam algum efeito sobre os resultados daqueles participantes com desempenhos que não indicaram responder sob controle de classes de estímulos equivalentes nos testes realizados.

Finalmente, a maior contribuição deste estudo talvez tenha sido que dele é possível levantar uma questão oposta àquela que até aqui foi debatida e que merece mais investigação: que aspecto do procedimento, ou que outra variável - do participante, da situação - foi tão relevante a ponto de promover o estabelecimento de classes de estímulos e sua ampliação, quase sem treino e sem erros?

## Referências

- Assis, G., Baptista, M. G., Kato, O. M., & Menezes, A. B. (2004). Discriminações condicionais após treino de pareamento consistente de estímulos complexos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9 (2), 297-308.
- Bagaiolo, L. F., & Micheletto, N. (2004). Fading e exclusão: aquisição de discriminações condicionais e formação de classes de estímulos equivalentes. *Temas em Psicologia*, 12 (1), 168-185.
- Bonito, M. A. (2005). *Um procedimento para medir o estabelecimento de controle de estímulos em uma discriminação simples, baseado em Touchette (1971)*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Debert, P. (2003). *Relações condicionais com estímulos compostos*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Domeniconi, C., Costa, A. R. A., Souza, D. G., & De Rose, J. C. (2007). Responder por exclusão em crianças de 2 a 3 anos em uma situação de brincadeira. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20 (2), 342-350
- De Rose, J. C. (1993). Análise comportamental da cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9 (2), 283- 303.
- Goldiamond, I. (1966). Perception, language and conceptualization rules. In B. Kleinmuntz (Ed.), *Problem solving: research, method, and theory*. New York: Wiley.
- Jitsumori, M., Siemann, M., Lehr, M., & Delius, J. D. (2002). A new approach to the formation of equivalence classes in pigeons. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 78 (3), 397-408.
- Kastak, C. R., Schusterman, R. J., & Kastak, D. (2001). Equivalence classification by California sea Lions using class-specific reinforcers. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 76 (2), 131-158.
- Lima, M. P., & Assis, G. (2003). Emergência de classes sequenciais após treino com pareamento consistente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 75-84.
- Lopes Junior, J., & Costa, G. G. (2003). Efeitos das respostas de observação diferenciais sobre a aprendizagem de relações condicionais com estímulos complexos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (1), 71-84.
- Mallot, R. W., Mallot, K., Svinicki, J. G., Kladder, F., & Ponicki, E. (1971). An analysis of matching and nonmatching behavior using a single key, free operant procedure. *Psychological Record*, 21, 545-564.
- Sidman, M. (1986). Functional analysis of emergent verbal classes. In T. Thompson & M. D. Zeiler (Eds.), *Analysis and integrations of behavioral units*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sidman, M. (1994). Equivalence and the three-term unit. In M. Sidman. *Equivalence relations and behavior: a research story*. Boston: Authors Cooperative.

- Sidman, M. (2000). Equivalence relations and the reinforcement contingency. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 74 (1), 127-146.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982) Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37 (1), 5-22.
- Sidman, M., Wynne, C. K., Maguire, R. W., & Barnes, T. (1989). Functional classes and equivalence relations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 52 (3), 261-274.
- Skinner, B.F. (1959). *Cumulative record*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tomonaga, M. (1999). Establishing functional classes in a chimpanzee (*Pan Troglodytes*) with a two-item sequential-responding procedure. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 72 (1), 57-79.
- Touchette, P. E. (1971). Transfer of stimulus control: measuring the moment of transfer. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 15 (3), 347- 354.
- Tyndall, I. T., Roche, B., & James, J. E. (2004). The relations between stimulus function and equivalence class formation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 81 (3), 257-266.
- Vaughan Jr, W. (1988). Formation of equivalence sets in pigeons. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 14 (1), 36 -42.
- Wirth, O., & Chase, P. N. (2002). Stability of functional equivalence and stimulus equivalence: effects of baseline reversals. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 77 (1), 29-47.
- Zentall, T. R., & Hogan, D. E. (1975). Concept learning in the pigeon: transfer to new matching and nonmatching stimuli. *American Journal of Psychology*, 88 (2), 233-244.
- Recebido em: 8/11/2006  
Versão final reapresentada em: 25/4/2008  
Aprovado em: 19/5/2008

# Efeitos de um programa de orientação em grupo para cuidadores de crianças com transtornos psiquiátricos

## *Effects of a group counseling program for caregivers of children with psychiatric disorders*

Luan Flávia Barufi **FERNANDES**<sup>1</sup>  
Andreia Mara Angelo Gonçalves **LUIZ**<sup>1,2</sup>  
Maria Cristina de Oliveira Santos **MIYAZAKI**<sup>3</sup>  
Altino Bessa **MARQUES FILHO**<sup>3</sup>

### Resumo

O objetivo foi identificar mudanças no comportamento de crianças e pais/cuidadores após programa de orientação em grupo para pais. Participaram oito pais ou cuidadores de crianças com transtornos psiquiátricos atendidos no Ambulatório de Psiquiatria Infantil do Hospital de Base da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (São José do Rio Preto, SP) selecionados por meio de entrevistas. O programa incluiu dez sessões (uma sessão por semana) de noventa minutos. Foram utilizados: Ficha de Entrevista Clínica, Inventário de Habilidades Sociais, Inventário de Sintomas de Stress de Lipp e Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência, aplicados no início, final e dois meses após a realização do grupo. Houve uma redução estatística significativa no nível das habilidades sociais dos pais ( $p=0,013$ ), presença de sintomas significativos de *stress* nos cuidadores pré, pós e seguimento pós-intervenção e redução significativa de problemas internalizantes ( $p=0,009$ ), externalizantes ( $p=0,001$ ) e problemas totais ( $p=0,003$ ) pós-intervenção. Mudanças no comportamento dos pais e no comportamento infantil foram observadas.

**Unitermos:** Habilidades sociais. Psicopatologia. Treinamento de pais.

### Abstract

*The objective was identify changes in children/parents behavior after a group orientation program for parents. Participants were eight parents/caretakers of children seeing at the Hospital de Base (Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, SP) Psychiatric Outpatient Clinic, selected by interviews. The intervention consisted of 10 sessions (one session per week) that lasted 90 minutes each. A Clinical Interview Schedule, the Social Skills Inventory, Lipp Stress Symptom Inventory and the Children Behavior Checklist were used at the beginning, at the end and two months after the end of the program. Statistically significant changes*

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, Laboratório de Psicologia e Saúde. Av. Brigadeiro Faria Lima, 5416, 15090-000, São José do Rio Preto, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.F.B. FERNANDES. E-mail: <luanflavia@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, SP, Brasil.

<sup>3</sup> Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, Departamento de Psiquiatria e Psicologia. São José do Rio Preto, SP, Brasil.

were observed on parents social skills  $p=0.013$ ), and parents presented stress symptoms at the beginning, at the end and two months after the end of the program. There was significant reduction on internalizing ( $p=0.009$ ), externalizing ( $p=0,001$ ), and total problems ( $p=0.003$ ) after intervention. Children and parents behavioral changes were observed.

**Uniterms:** Social skills. Psychopathology. Parent training.

Transtornos psicológicos na infância são prevalentes, devem ser prevenidos e constituem alvo importante de programas de intervenção. Têm impacto negativo sobre o desenvolvimento da criança, o funcionamento familiar e o contexto social, e probabilidade moderada a alta de persistir até a idade adulta e gerar sofrimento e prejuízos significativos. Além disso, condições crônicas como pobreza, doenças, maternidade/paternidade na adolescência, ausência de lar estruturado e abuso de substâncias podem aumentar a vulnerabilidade para o seu desenvolvimento em idade precoce (Marinho, 2000a; Marsh & Graham, 2005; Miyazaki, Risso & Salomão, 2005; Roberts, 2003).

Os transtornos psicológicos são multideterminados. Há diversas variáveis envolvidas em seu desenvolvimento e manutenção (fatores hereditários, ambientais, culturais), porém as variáveis mais consideradas e estudadas tem sido o ambiente familiar, as relações familiares e a interação da criança com seus cuidadores (Marsh & Graham, 2005; Reinecke, Dattilio & Freeman, 1999).

Práticas educativas é o nome que se dá ao conjunto de estratégias utilizadas pelos pais para orientar o comportamento dos filhos (Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005). Vários pesquisadores, ao investigarem as práticas educativas, identificaram relações significativas entre as práticas adotadas pelos cuidadores e o posterior desenvolvimento de problemas de comportamento (Carvalho & Gomide, 2005; Ferreira & Marturano, 2002; Plaisier et al., 2008; Salvo, Silves & Toni, 2005; Szelbracikowski & Dessen, 2007), sendo que muitos destes problemas atendem às classificações taxonômicas (American Psychiatric Association - APA, 2000) e configuram os transtornos psicológicos.

Muitos dos transtornos diagnosticados na infância estão relacionados a comportamentos externalizados (por exemplo, agressividade), que perturbam a vida dos cuidadores e os levam a procurar atendimento com maior rapidez. Práticas educativas que favorecem estes comportamentos incluem: negligência, abuso

físico e psicológico, exposição a modelos adultos violentos, incoerência de regras, punição inconsistente, disciplina relaxada, falta de afeto e conflito familiares (Carvalho & Gomide, 2005; Ferreira & Marturano, 2002; Salvo et al., 2005).

Por outro lado, comportamentos internalizados (por exemplo, pensamentos e/ou sentimentos negativos, como humor deprimido e ansiedade), que causam sofrimento à criança, mas não incomodam tanto os adultos, retardam o diagnóstico, uma vez que elas demoram a ser encaminhadas, muitas vezes sendo levadas a um profissional quando o transtorno já está estabelecido (Ferreira & Marturano, 2002; Marsh & Graham, 2005). Práticas educativas associadas a estes problemas de comportamento incluem depressão e ansiedade parental, monitoria negativa, supervisão estressante, alto grau de exigência em relação ao desempenho infantil, conflitos familiares e modelos negativos de enfrentamento de adversidade (Bouma, Ormel, Verhulst & Oldehinkel, 2008; Plaisier et al., 2008).

Considerando a relevância das interações indivíduo/ambiente no desenvolvimento de comportamentos-problema, pais ou cuidadores, enquanto pessoas de maior convívio, frequentemente têm participação direta na construção e manutenção dos mesmos. Problemas comportamentais na infância são, ao menos em parte, desenvolvidos e mantidos por interações mal adaptadas entre pais ou cuidadores e crianças (Herman, 2007; Marinho, 2000; Silves, 2004; Szelbracikowski & Dessen, 2007). Deste modo, pais ou cuidadores devem ser incluídos no programa de intervenção infantil, não apenas como mediadores do psicólogo, mas como agentes efetivos de mudanças no ambiente natural da criança (Marinho, 2000a).

Uma área que tem contribuído para a análise das práticas educativas parentais e dos problemas infantis, bem como fornecido subsídios para prevenção e tratamento dos mesmos, é o treinamento em Habilidades Sociais Educativas (HSE). Este inclui um conjunto de habilidades sociais dos pais aplicadas à prática educativa dos filhos e envolve, por exemplo, diálogo,

expressão espontânea de sentimentos positivos e negativos, cumprimento de promessas e coerência do casal quanto à educação dos filhos (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002).

Programas de treinamento parental, portanto, objetivam ensinar e aprimorar estas HSE. Caracterizam-se como estratégia de intervenção que aumenta a probabilidade de prevenir problemas comportamentais futuros, pois habilitam pais e cuidadores a serem mais adequados e efetivos na educação de seus filhos, diminuindo a demanda de atendimento clínico e aumentando a possibilidade de as mudanças adquiridas se generalizarem e persistirem ao longo do tempo na história de vida destas famílias.

Um dos programas de orientação mais citados e influentes foi desenvolvido por Patterson et al. (1989) e abrange mais de duas décadas de pesquisa e aprimoramento da intervenção, aplicada a mais de duzentas famílias. Seu enfoque é voltado para o ensino de práticas de gerenciamento familiar, que envolvem discriminar os comportamentos-problema, empregar técnicas de reforçamento, disciplina, solução de problemas e monitoração da criança (Marinho, 1999; Marinho, 2000a).

Na literatura científica internacional, várias publicações descrevem intervenções psicológicas baseadas em treinamento de pais. Um estudo realizado por Ruma, Burke e Thompson (1996) avaliou a efetividade do treinamento de pais em grupo para crianças de diferentes faixas etárias. Os autores reuniram dados de 304 mães que participaram de programas de treinamento parental, e apoiaram a hipótese de tais programas serem efetivos desde o início da infância até a adolescência. Entretanto, o prognóstico após este tipo de intervenção depende da gravidade dos problemas que precederam o tratamento.

A intervenção com pais foi também utilizada como abordagem alternativa para o manejo de adolescentes com transtornos alimentares. Realizada em situação grupal, com 16 famílias, os resultados indicaram melhora das habilidades parentais gerais, bem como a utilização de estratégias mais adequadas para o manejo dos problemas alimentares dos filhos (Zucker, Marcus & Bulik, 2006).

No Brasil ainda existem poucos trabalhos publicados nesta área. Entretanto, os estudos existentes indicam que o treinamento parental é uma abordagem

bastante efetiva como estratégia de tratamento para o comportamento infantil desviante.

Marinho (1999) elaborou um programa para atender queixas específicas de comportamento infantil antissocial e o aplicou, em grupo, a pais de crianças com idade entre 7 e 12 anos que aguardavam atendimento psicológico (lista de espera) em clínica-escola. Foram ensinadas habilidades parentais relativas à discriminação entre comportamentos infantis adequados e inadequados, reforçamento diferencial, análise e plano de ação frente aos comportamentos-problema e uso mais adequado de reforçadores sociais e contingentes.

Outro programa de treinamento de pais desenvolvido no Brasil foi realizado por Serra-Pinheiro, Guimarães e Serrano (2005). Seu objetivo foi avaliar o impacto de um programa de orientação parental na redução dos sintomas de Transtorno Desafiador Opositivo (TDO) e Transtorno de Conduta (TC). Os resultados indicaram que a maioria dos pacientes, ao final da intervenção, manteve critérios para TDO, porém com gravidade reduzida dos sintomas. Segundo os autores, o treinamento parental pode ser um tratamento efetivo para melhorar os sintomas de TDO em pacientes brasileiros.

Apesar de os programas de intervenção com pais terem se destacado por sua efetividade em diversas situações, este modelo de tratamento ainda precisa ser aprimorado. Uma das suas limitações é a generalização das mudanças obtidas para outros contextos e ao longo do tempo (Kazdin, 1982). Em geral, os resultados referentes à generalização indicam que, muitas vezes, esta não acontece ou não se mantém por períodos longos de tempo (Marinho, 2000a).

Outro fator limitador é que a orientação de pais não é uma intervenção eficiente para todas as famílias. Há pais que não obtêm benefícios e outros que abandonam prematuramente o programa. Pesquisadores têm enfatizado o papel negativo de condições ambientais, como situação socioeconômica desfavorável, problemas conjugais, sintomas depressivos, família uniparental, lar dirigido por pai ou mãe não biológico, elevado número de eventos estressores, história de comportamento antissocial do pai e/ou mãe e práticas negativas nos cuidados com a criança (Marinho, 2005).

As limitações citadas apontam que ainda há necessidade de desenvolver estratégias para prevenir a desistência do tratamento pelas famílias de risco (Olivares, Méndez & Ros, 2005).

Considerando os resultados positivos do treinamento de pais, este estudo teve como objetivo avaliar os efeitos de um programa de orientação em grupo para pais ou cuidadores na produção de mudanças no comportamento de crianças com diagnóstico de transtornos psiquiátricos.

## Método

### Participantes

Participaram do estudo oito cuidadores (seis mães e um casal de avós) de crianças com transtornos psiquiátricos atendidas no ambulatório de psiquiatria infantil de um hospital-escola do interior de São Paulo (Tabela 1).

### Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a realização deste estudo foram: a) Ficha de Entrevista Clínica inicial,

para seleção dos participantes; b) Inventário de Habilidades Sociais (IHS) (Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette, 2001); c) Inventário de Sintomas de Stress de Lipp (ISS) (Lipp & Guevara, 1994); d) Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência/*Child Behavior Checklist* (CBCL) (Achenbach, 1991; Bordin, Mari & Caiero, 1995); e) material pedagógico e gráfico.

### Procedimentos

O programa de orientação parental foi baseado no Programa de Intervenção Comportamental em Grupo para Pais (PICGP) de crianças e pré-adolescentes, estruturado por Marinho (2005) e adaptado às necessidades e características dos pacientes e da instituição (a estrutura, os objetivos, procedimentos e tarefas para casa do programa utilizado neste estudo estão descritos no Anexo). O projeto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, SP, (protocolo 1735/2006).

No ambulatório de psiquiatria infantil onde foi realizado o estudo, a consulta médica é precedida por um grupo de sala de espera (Barbosa, 2005; Santos & Miyazaki, 1999), sob responsabilidade dos Serviços de

**Tabela 1.** Características demográficas dos pais/cuidadores e das crianças atendidas no Ambulatório de Psiquiatria Infantil do Hospital de Base da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (SP), 2006.

Características dos pais/cuidadores (n=8)		Características das crianças (n=9)	
	<i>Sexo</i>		<i>Sexo</i>
Feminino	7	Feminino	4
Masculino	1	Masculino	5
	<i>Idade</i>		<i>Idade</i>
Média	40,6 anos	Média	8,5 anos
Desvio-padrão	8,4 anos	Desvio-padrão	2,5 anos
	<i>Estado civil</i>		<i>Escolaridade</i>
Casados	4	Cursando ensino fundamental	
Solteiros	2	<i>Transtornos psiquiátricos</i>	
Desquitados	2	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	5
<i>Escolaridade</i>		Depressão	2
Ensino fundamental	6	Transtorno de conduta socializado	1
Ensino médio	1	Transtorno obsessivo-compulsivo não especificado	1
Ensino superior	1		
	<i>Renda familiar</i>		
Mensal	R\$350,00 a R\$2.200,00		
Média	R\$1.045,12		
Desvio-padrão	R\$572,28		

Psicologia e de Terapia Ocupacional. Neste grupo, são fornecidas orientações e discutidas dúvidas de pais e cuidadores das crianças atendidas.

Entre abril e maio de 2006, pais e cuidadores que fizeram parte deste grupo foram convidados a participar do programa de orientação parental. Os que apresentaram interesse foram entrevistados e receberam explicações sobre funcionamento e condições de participação. Durante esta entrevista, foram investigados disponibilidade, comprometimento e avaliação da motivação para mudar a forma de educar os filhos.

A entrevista inicial teve ainda como objetivo levantar dados sobre a criança e sua família, bem como obter o consentimento dos participantes para o estudo.

Os momentos de avaliação realizados com os pais, bem como os instrumentos utilizados, estão apresentados na Tabela 2.

Avaliar *stress* e repertório de habilidades sociais nos pais ou cuidadores é relevante (Gomide, Salvo, Pinheiro & Sabbag, 2005), uma vez que estes podem influenciar o grau de envolvimento e qualidade da participação no grupo. Para avaliar o comportamento infantil, foi utilizado um instrumento que determina a percepção que os pais têm do comportamento do filho.

O grupo de intervenção foi estruturado em dez sessões, uma por semana, com duração de noventa minutos. Foi conduzido por terapeuta e coterapeuta, que propiciaram condições para o desenvolvimento das habilidades parentais requeridas. Não houve participação das crianças durante a realização do programa de orientação parental.

As sessões foram planejadas e organizadas previamente, com objetivos específicos e tarefas de casa a serem realizadas nos intervalos entre as mesmas.

Foram realizadas duas sessões de *follow-up*: a primeira trinta dias após o término do grupo e a segunda sessenta dias após o encerramento do programa. Estas tiveram como objetivo identificar dificuldades encontradas pelos pais/cuidadores em aplicar os procedimentos de mudança comportamental aprendidos durante a intervenção, levantar novas queixas e planejar estratégias para manejar novas condições.

Ao final de todas as sessões do programa, um lanche (chá, suco e bolachas) era oferecido aos participantes do grupo.

Na análise dos dados foi utilizado o contraste de médias para variáveis pareadas com o teste *t* de Student, em itens com categorias de variáveis ordinais e intervalares. O nível de significância adotado foi  $p \leq 0,05$ .

## Resultados e Discussão

Algumas estratégias que auxiliam a prevenir faltas e abandono do tratamento foram adotadas: número reduzido de sessões; sessões individuais com os pais ou cuidadores antes do início do programa em grupo; sessões individuais ocasionais para os integrantes que apresentassem maior dificuldade para compreender ou implementar os procedimentos; possibilidade de contato telefônico com terapeuta entre as sessões; disponibilização de alimentos como forma de descontrair os participantes (Marinho, 2005).

A adoção destas estratégias mostrou-se eficiente na prevenção de faltas e abandono. A média de frequência foi de sete em dez sessões realizadas, e o índice médio de faltas foi 2,75. A taxa de desistência foi de 1:9, isto é, apenas uma mãe desistiu, justificando não ter com quem deixar os filhos. Esses índices estão próximos

**Tabela 2.** Momentos de avaliação, objetivos e instrumentos utilizados na coleta de dados do Programa de Orientação Parental realizado no Ambulatório de Psiquiatria Infantil do Hospital de Base da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (SP), 2006.

Momentos	Objetivos (Avaliar)	Instrumentos utilizados
1º Pré-intervenção	Nível de <i>stress</i>	ISSL
2º Uma sessão após o término do programa	Repertório de habilidades sociais	IHS
3º Sessenta dias após o término do programa	Comportamento da criança sob a perspectiva dos pais ou cuidadores	CBCL



daqueles relatados em estudos que adotaram estas estratégias (Marinho, 2000b).

Os resultados do IHS foram analisados considerando-se o escore total. Os escores foram avaliados de acordo com o sexo dos participantes e classificados em: repertório deficitário (escore < 25), bom repertório (escore entre 25 e 75) e repertório bastante elaborado de habilidades sociais (escore  $\geq$  75) (Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette, 2001).

Embora tenha havido redução significativa nos escores de habilidades sociais entre as avaliações pré (média 80) e pós-intervenção (média 70,  $p=0,013$ ), houve um decréscimo nos escores médios no seguimento (72,25), indicando piora do repertório de habilidades sociais dos pais.

Pode-se hipotetizar que esta piora no repertório de habilidades sociais dos pais esteja relacionada ao reconhecimento de limites e de dificuldades em interagir em determinadas situações que observavam em seu repertório. Após a participação no grupo, foi possível reavaliar o próprio desempenho e reconhecer limites e dificuldades, uma das classes de habilidades sociais educativas que a intervenção se propôs a desenvolver nesses pais (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002).

Um dos componentes das habilidades sociais é o autoconhecimento. Segundo Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette (1999, p.82), "é necessário reconhecer os possíveis déficits ou excessos no próprio desempenho para se ajustar às demandas das situações sociais". Exercitando esta habilidade, os pais puderam desenvolver formas mais adequadas de interação nas relações sociais, além de atuar como um modelo adequado para os filhos, em relação a reconhecer as próprias dificuldades e limites.

De forma geral, a média do grupo indicou bom repertório de habilidades sociais, mesmo com a redução nos escores no seguimento. De acordo com Cia, Pereira, Z.A.P. Del Prette e A. Del Prette (2006), um bom repertório de habilidades sociais dos pais/cuidadores favorece seu relacionamento com os filhos. Considerando a família o primeiro ambiente social da criança, pais socialmente habilidosos moldam essas características comportamentais na criança, contribuindo para o desenvolvimento saudável na infância.

Deste modo, as avaliações das habilidades sociais gerais indicaram bom repertório, condição que favoreceu o envolvimento no grupo e na aplicação das

estratégias de mudança comportamental propostas junto às crianças.

Observou-se que tanto pré quanto pós-intervenção, seis dos oito participantes apresentaram sintomas de *stress*. No seguimento de dois meses, esse número diminuiu para cinco membros.

Muitas variáveis podem estar relacionadas à presença de *stress* para os membros do grupo. Uma das mais importantes é que todos possuíam um filho que apresentava comportamentos desviantes, característicos de um transtorno psiquiátrico. Esta condição está associada a estressores constantes, como situações de conflito com a criança, preocupações a respeito de como superar e lidar com o problema, dificuldades de adaptação da criança em diferentes contextos e prejuízos que todos estes fatores podem gerar na qualidade da interação familiar (Gomide et al., 2005; Marsh & Graham, 2005).

Além disso, esses pais enfrentavam os mesmos problemas de parcela significativa da população brasileira: dificuldades financeiras, trabalho, organização e manutenção da estrutura familiar, problemas pessoais, conflitos matrimoniais e problemas de saúde. Durante a realização da intervenção, alguns participantes enfrentaram eventos estressores importantes, como internações por problemas de saúde, perda de um membro da família, perda de emprego, acúmulo de funções no trabalho e celebração de casamento. Esses eventos ambientais, considerados estressores potenciais, podem ter contribuído para a presença de sintomas de *stress* na maioria dos pais e prejudicado a qualidade do seu envolvimento no grupo.

Segundo a literatura, quando os pais desenvolvem habilidades de interação mais adequadas com seus filhos, a relação familiar tende a melhorar, havendo redução de conflitos (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Cia et al., 2006; Marinho, 2005). Após a participação no grupo, a partir da hipótese de que os pais adquiriram habilidades parentais mais adequadas, eles podem ter aprendido estratégias mais efetivas de manejo do *stress* gerado pela convivência com uma criança que apresenta transtorno psiquiátrico, condição que pode favorecer a construção de um clima familiar mais saudável.

Em relação à percepção do comportamento dos filhos pelos pais, o CBCL permite agrupar os resultados

em dois âmbitos: competência social e problemas de comportamento. A competência social é agrupada em três escalas: atividades, sociabilidade e escolaridade, sendo que a soma dos escores brutos das três escalas fornece o escore final da competência social (global). Os problemas de comportamento, por sua vez, são agrupados nas escalas internalização e externalização. A soma dos escores brutos obtidos nas subescalas comportamentais leva ao distúrbio total de problemas de comportamento. Os resultados ponderados do CBCL permitem classificar as crianças em: não clínico, limítrofe e clínico.

A competência social foi avaliada nas seguintes áreas específicas, de forma isolada: atividades, sociabilidade e escolaridade; e também de forma global, sempre de acordo com a percepção dos pais sobre o comportamento da criança.

Na Tabela 3 estão descritos os aspectos avaliados, as médias dos escores brutos obtidos pelas crianças e a classificação (dados comparados com crianças da mesma faixa etária) nos três momentos de avaliação: pré, pós-intervenção e seguimento de dois meses.

No aspecto "atividades", as crianças caracterizaram-se como limítrofes na pré-intervenção, enquanto na pós e no seguimento de dois meses enquadraram-se dentro do esperado, ou seja, com escore não clínico. Essa discreta melhora, embora não seja estatisticamente significativa, pode sugerir mudanças no comportamento infantil, possivelmente decorrentes de práticas parentais mais adequadas.

Os pais relataram estimular mais suas crianças a desenvolver atividades diversificadas (por exemplo: colecionar figurinhas, praticar esportes), estabeleceram tarefas domésticas (arrumar a cama, a mesa, lavar a louça

etc.) mais coerentes com a idade de seus filhos e diminuíram suas expectativas em relação ao desempenho das crianças, oferecendo auxílio e ensinando como fazer, após orientações e discussões promovidas pelo grupo.

O aspecto "sociabilidade" investiga a participação da criança em organizações grupais, relacionamento interpessoal e independência para brincar ou trabalhar (Bordin et al., 1995). Nas avaliações pré, pós-intervenção e seguimento de dois meses, os escores médios obtidos classificaram as crianças como não clínicas nesta área.

Esses dados divergem da literatura, que aponta que crianças com transtornos psiquiátricos habitualmente apresentam comprometimento nas interações sociais e têm dificuldades para fazer e manter amigos (Marsh & Graham, 2005). Esse resultado, portanto, é positivo, pois sugere que estas crianças, apesar de suas dificuldades, conseguem interagir socialmente e construir laços de amizades, segundo a percepção de seus pais.

É importante destacar que a intervenção grupal propiciou condições para os pais discutirem e perceberem a relevância de a criança ter uma vida social ativa, evidenciada por relacionamento satisfatório com parentes e amigos. Além disso, enfatizou como os cuidadores têm um papel essencial no desenvolvimento desses comportamentos. Segundo Salvador e Weber (2005), o reforço recebido em casa também tem um efeito que se amplia para outras esferas da vida da criança; aquelas que recebem mensagens positivas de seus pais elogiam mais os outros. Esses autores descrevem pesquisas demonstrando que as crianças que elogiam os outros possuem mais colegas e recebem mais elogios, condição que contribui para aumentar ainda mais sua autoestima e bem-estar.

**Tabela 3.** Aspectos avaliados - competência social (CBCL), média (M) dos escores brutos obtidos pelas crianças avaliadas e classificação das médias nos três momentos de avaliação do Programa de Orientação Parental realizado no Ambulatório de Psiquiatria Infantil do Hospital de Base da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (SP), 2006.

Aspecto avaliado (CBCL)	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Seguimento	
	Média dos escores	Classificação	Média dos escores	Classificação	Média dos escores	Classificação
Atividades	39,1	Limítrofe	41,9	Não clínico	41,9	Não clínico
Sociabilidade	42,5	Não clínico	42,7	Não clínico	41,9	Não clínico
Escolaridade	35,9	Limítrofe	38,4	Limítrofe	37,4	Limítrofe
Competência social global	36,8	Limítrofe	39,0	Limítrofe	39,0	Limítrofe

A área "escolaridade" avalia o desempenho escolar da criança, a saber, aproveitamento nas diversas disciplinas, reprovações e necessidade de escola especial (Bordin et al., 1995). De acordo com os escores médios obtidos pelas crianças avaliadas, estas se classificaram como limítrofes nesse aspecto, condição que indica possíveis prejuízos e rendimento acadêmico abaixo da média na área escolar.

A maioria das crianças avaliadas neste estudo apresenta o Transtorno de *Deficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtorno que representa, ao lado da dislexia, a principal causa do fracasso escolar; a dificuldade de aprendizagem está presente em 20% das crianças com este transtorno. Dificuldades de aprendizagem, perturbações motoras e fracasso escolar são manifestações que acompanham o TDAH (Poeta & Rosa Neto, 2004), portanto, esperadas na amostra.

A competência social global inclui a somatória das áreas atividades, sociabilidade e escolaridade. Em relação às médias das crianças, apesar de serem classificadas como limítrofes nas três fases de avaliação, há um discreto aumento da média na pré para a média na pós-intervenção, sugerindo possíveis alterações no comportamento infantil. No decorrer da intervenção, observaram-se mudanças importantes nas práticas parentais adotadas pelos participantes: aumento da apresentação de reforço positivo (carinho, atenção, elogios, passeios familiares), diminuição de punições físicas e verbais, estabelecimento prévio de contingências (regras e castigos combinados com a criança). Considera-se que as novas práticas parentais adotadas são mais adequadas e efetivas para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais nas crianças (Cia et al., 2006; Gomide et al., 2005; Marsh & Graham, 2005).

O distúrbio total de problemas de comportamento compreende os problemas internalizantes, externalizantes e problemas de comportamento.

A Tabela 4 apresenta os aspectos avaliados, as médias dos escores brutos obtidos pelas crianças e a classificação (dados comparados com crianças da mesma faixa etária) nos três momentos de avaliação: pré, pós-intervenção e seguimento de dois meses.

Os problemas internalizantes referem-se a comportamentos que se restringem ao âmbito privado da criança, como disforia, retraimento, queixas somáticas, medo e ansiedade (Bordin et al., 1995).

Há diferença estatisticamente significativa nas médias da pré para a pós-intervenção, bem como da pré-intervenção para o seguimento, indicando redução significativa dos problemas internalizantes apresentados por essas crianças após participação de seus pais/cuidadores no programa de orientação parental.

Esta diminuição significativa dos problemas internalizantes é compatível com dados da literatura, que demonstram que o treinamento parental é efetivo no tratamento e manejo desses sintomas (Ruma et al., 1996; Marinho, 2000a).

Os problemas externalizantes referem-se aos comportamentos que atuam de maneira direta no ambiente das crianças, como brigar e destruir objetos, incluindo comportamentos delinquentes, cruéis ou agressivos (antissociais) (Bordin et al., 1995). Esses comportamentos são os que mais perturbam a vida dos adultos cuidadores da criança e os motivam a procurar atendimento na área da saúde com maior rapidez (Ferreira & Marturano, 2002; Marsh & Graham, 2005).

**Tabela 4.** Aspectos avaliados - problemas de comportamento (CBCL), média (M) dos escores brutos obtidos pelas crianças avaliadas e classificação das médias nos três momentos de avaliação do Programa de Orientação Parental realizado no Ambulatório de Psiquiatria Infantil do Hospital de Base da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (SP), 2006.

Aspecto	Momentos					
	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Seguimento	
	M	Classificação	M	Classificação	M	Classificação
Problemas internalizantes	74,4	Clínico	68,9* ( $p = 0,009$ )	Clínico	67,0* ( $p = 0,023$ )	Clínico
Problemas externalizantes	77,0	Clínico	69,4* ( $p = 0,001$ )	Clínico	71,8* ( $p = 0,035$ )	Clínico
Distúrbio total	78,4	Clínico	73,1* ( $p = 0,003$ )	Clínico	73,6	Clínico

\* diferença estatisticamente significativa,  $p \leq 0,05$ .

Observou-se diferença estatística significativa nas médias da pré para a pós-intervenção, demonstrando diminuição dos problemas externalizantes apresentados por essas crianças após participação de seus pais/cuidadores na intervenção grupal.

Dados da literatura (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Carvalho & Gomide 2005; Gomide et al., 2005; Salvador & Weber, 2005; Salvo et al., 2005) apontam para a existência de uma ligação entre práticas educativas e comportamento antissocial dos filhos, à medida que os pais estimulam esses comportamentos por meio de disciplina inconsistente, pouca interação positiva, pouco monitoramento e supervisão insuficiente das atividades da criança; os cuidadores tendem a não ser contingentes no uso de reforçamento positivo para comportamentos pró-sociais e empregam frequentemente punições para comportamentos desviantes. Conseqüentemente, comportamentos coercitivos são diretamente reforçados pelos membros da família, levando a criança a usá-los para sobreviver neste sistema aversivo.

Segundo Olivares, Méndez e Ros (2005, p.382): "o maior apoio empírico da eficácia e eficiência do treinamento de pais centra-se, até o dia de hoje, no tratamento de crianças que apresentam problemas de comportamento externalizado". A participação dos cuidadores no programa de orientação parental desenvolvido por este trabalho parece ter favorecido a redução de problemas externalizantes nas crianças avaliadas.

No aspecto "distúrbio de problemas de comportamentos totais" há diferença estatisticamente significativa nas médias da pré para a pós-intervenção, demonstrando que houve diminuição dos problemas comportamentais totais apresentados por essas crianças após participação de seus pais/cuidadores na intervenção grupal, e que esta redução se manteve durante os sessenta dias posteriores à sua realização.

Deste modo, pode-se sugerir que o programa de orientação parental reduziu problemas de comportamento das crianças avaliadas. Este resultado é compatível com os descritos na literatura, que indicam que o treinamento para pais/cuidadores ajuda a manejar e diminuir problemas de comportamento (Marinho, 2005; Olivares et al. 2005). Além disso, essas intervenções promovem nos pais habilidades sociais educativas

essenciais para a redução de comportamentos inadequados e aumento de adequados, tais como monitoramento, reforçamento positivo, expressão de afetos, carinho, opiniões, direitos e reconhecimento de limites (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Gomide et al., 2005).

É importante ressaltar, no que se refere aos problemas de comportamento totais, que apesar da redução de sua ocorrência eles se mantêm classificados como clínicos, mesmo após a intervenção. Deve-se considerar, então, que houve uma diminuição da gravidade dos comportamentos-problema destas crianças, uma vez que elas já apresentavam transtornos psiquiátricos diagnosticados. Esses resultados também foram obtidos pelo treinamento parental realizado no Brasil por Serra-Pinheiro et al. (2005) junto a pais de crianças com transtorno desafiador opositivo e transtorno de conduta.

## Considerações Finais

O programa de orientação parental desenvolvido e descrito neste estudo, de acordo com os resultados obtidos, atingiu os objetivos propostos; portanto, sugere mudanças no comportamento dos pais e no comportamento infantil, uma vez que houve redução nos problemas internalizantes, externalizantes e problemas totais apresentados pelas crianças.

É importante ressaltar que esta diminuição nos problemas de comportamento apresentados pelas crianças foi significativa, porém essas dificuldades ainda necessitam de intervenção psicológica, pois não estão de acordo com o esperado para crianças da mesma faixa etária, com base no instrumento utilizado (o CBCL). Deste modo, o programa de orientação parental pode ter contribuído para a redução da gravidade destes comportamentos-problema.

As crianças avaliadas neste estudo apresentam transtornos psiquiátricos, condição que implica comprometimento em diversas áreas da vida destes indivíduos (escolar, social, familiar). A intervenção junto aos pais/cuidadores destas crianças foi relevante, pois pode ter favorecido o ensino e a adoção de práticas parentais positivas e adequadas, que são essenciais para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em seus filhos.

É importante assinalar que este estudo foi realizado com uma amostra reduzida e que, portanto, as conclusões aqui apresentadas devem ser consideradas de forma cuidadosa, evitando-se generalizações precipitadas. Sugere-se a necessidade de realização de estudos futuros, com uma amostra maior e mais representativa.

## Referências

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the CBCL/4-18. YRS, and profiles*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2000). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (4a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barbosa, J. G. (2005). *Transtornos de ansiedade: perspectivas de pacientes sobre atendimento recebido em grupo de sala de espera*. Trabalho de conclusão de Curso de Aprimoramento em Psicologia da Saúde não-publicada, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2), 227-235.
- Bordin, I. A. S., Mari, J. J., & Caiero, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do "Child Behavior Checklist" (CBCL) (Inventário de Comportamento da Infância e Adolescência): dados preliminares. *Revista ABP-APAL*, 17 (2), 55-66.
- Bouma, E. M. C., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Oldehinkel, A. J. (2008). Stressful life events and depressive problems in early adolescent boys and girls: the influence of parental depression, temperament and family environment. *Journal of Affective Disorders*, 105, 185-193.
- Carvalho, M. C. N., & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22 (3), 263-275.
- Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 11 (1), 73-81.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação* (2a ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-41.
- Gomide, P. I. C., Salvo, C. G., Pinheiro, D. P. N., & Sabbag, G. M. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, stress e habilidades sociais. *Psico-USF*, 10 (2), 169-178.
- Herman, A. R. S. (2007). *Cuidadores de crianças com câncer: impacto de intervenção psicoeducacional sobre enfrentamento e práticas parentais*. Tese doutorado não-publicada, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: methods for clinical and applied settings*. New York: OUP.
- Lipp, M. E. N., & Guevara, A. J. H. (1994). Validação empírica do Inventário de Sintomas de Stress (ISS). *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11, 43-49.
- Marinho, M. L. (1999). Comportamento infantil anti-social: programa de intervenção junto à família. In: R.R. Kerbauy, & R.C. Wielenska. *Sobre comportamento e cognição: da reflexão teórica à diversidade na aplicação* (pp.207-215). Santo André: Arbytes.
- Marinho, M. L. (2000a). A intervenção clínica comportamental com famílias. In E. F. M. Silveiras (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (Vol. 1, 2a. ed., pp.139-174). Campinas: Papyrus.
- Marinho, M. L. (2000b). Intervenção comportamental para pais e crianças em clínica-escola: efetividade, limitações e prevenção contra desistência. In R. R. Kerbauy. *Sobre comportamento e cognição: psicologia comportamental e cognitiva: conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico* (pp.247-256). Santo André: SET.
- Marinho, M. L. (2005). Um programa estruturado para o treinamento de pais. In V. E. Caballo & M. A. Simon (Orgs.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos* (pp.417-443). São Paulo: Livraria Santos.
- Marsh, E. J., & Graham, S. A. (2005). Classificação e tratamento de psicopatologia infantil. In V. E. Caballo & M. A. Simon (Orgs.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos gerais* (pp.29-59). São Paulo: Livraria Santos.
- Miyazaki, C. O. S., Risso, K. R., & Salomão, J. B. (2005). In V. E. Caballo & M. A. Simon (Orgs.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos gerais* (pp.349-361). São Paulo: Livraria Santos.
- Olivares, J., & Méndez, F. X., & Ros, M. C. (2005). Uma estratégia de intervenção comportamental familiar em níveis múltiplos para a prevenção e tratamento dos problemas de comportamento infantis. In V. E. Caballo & M. A. Simon (Orgs.), *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos* (pp.387-416). São Paulo: Livraria Santos.
- Plaisier, I., Bruijn, J. G. M., Smit, J. H., Graaf, R., Have, M., Beekman, A. T. F., et al., (2008). Work and family roles and the association with depressive and anxiety disorders: differences between men and women. *Journal of Affective Disorders*, 105, 63-72.
- Poeta, L. S., & Rosa Neto, F. (2004). Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno de déficit de atenção/

- hiperatividade e transtorno de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26 (3), 141-142.
- Reinecke, M. A., Dattilio, F. M., & Freeman, A. (1999). Aspectos gerais. In M.A. Reinecke, F.M Dattilio & A. Freeman. *Terapia cognitiva com crianças e adolescentes: manual para a prática clínica* (pp.19-24). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Roberts, M. (2003). *Handbook of pediatric psychology*. (3a ed.). New York: Guilford.
- Ruma, P. R., Burke, R. V., & Thompson, R. W. (1996). Group Parent Training: is it effective for children of all ages? *Behavior Therapy*, 27 (2), 159-169.
- Salvador, A. P. V., & Weber, L. N. D. (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 341-353.
- Salvo, C. G., Silveiras, E. F. M., & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 22 (2), 185-195.
- Santos, A. R. R., & Miyazaki, M. C. O. (1999). Grupo de sala de espera em ambulatório de doença falciforme. *Revista brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1 (1), 41-48.
- Serra-Pinheiro, M. A., Guimarães, M. M., & Serrano, M. E. (2005). A eficácia de treinamentos de pais em grupo para pacientes com transtorno desafiador de oposição; um estudo piloto. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 32 (2), 68-72.
- Silveiras, E. F. M. (2004). *Porque trabalhar a família quando se promove terapia comportamental de uma criança*. Centro de Estudos em Psicologia. Disponível em <http://www.cemp.com.br/artigos.asp?ide=50>
- Szelbrackowski, A. C., & Dessen, M. A. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura. *Psicologia em Estudo*, 12 (1), 33-40.
- Zucker, N. L., Marcus, M., & Bulik, C. A. (2006). A group parent-training program: a novel approach for eating disorder management. *Eat Weigh Disord*, 11 (2), 78-82.

Recebido em: 5/11/2007

Versão final reapresentada em: 28/5/2008

Aprovado em: 19/6/2008



## ANEXO

ESTRUTURA, OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E TAREFAS PARA CASA DO PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PARENTAL UTILIZADO NESTE TRABALHO. ADAPTADO DE MARINHO (2005), PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL EM GRUPO PARA PAIS (PICGP) DE CRIANÇAS E PRÉ-ADOLESCENTES

Sessão	Objetivos da sessão	Procedimentos	Tarefas para casa
1	Integrar-se com membros do grupo Conhecer formato geral do programa Decidir termos de funcionamento	Dinâmica de apresentação Explicação do programa Contrato grupal	Registrar comportamentos adequados emitidos pela criança
2	Adquirir conhecimento dos comportamentos adequados emitidos pela criança, importância do reforço	Discussão das tarefas para casa em subgrupos Explicação sobre a importância do reforço	Lista de comportamentos adequados Contingenciar estes com reforço natural
3	Identificar e discutir dificuldades encontradas para reforçar comportamentos adequados	Discussão em subgrupos Ensaio comportamental	Registrar e reforçar comportamentos adequados
4	Compreender que comportamento é aprendido e mantido em função das contingências	Responder às perguntas elaboradas pelos terapeutas Discussão em grupo	Observar e registrar comportamentos inadequados
5	Identificar comportamentos inadequados que podem ser extinguidos Saber ignorar comportamentos inadequados	Discussão em subgrupos Análise dos comportamentos inadequados Ensaio comportamental	Registrar reação da criança quando comportamentos inadequados são ignorados
6	Aumentar empatia dos pais em relação aos filhos Diferenciar entre comportamento inadequado por excessos ou <i>deficits</i>	Análise da influência que a educação recebida na infância teve na educação que estavam tentando dar aos filhos	Observar e registrar comportamentos inadequados, descrevendo a situação que ocorreu
7	Analisar funcionalmente os comportamentos infantis inadequados	Analisar funcionalmente comportamento inadequado registrado por cada membro	Observar e registrar variáveis relacionadas à ocorrência de comportamento inadequado
8	Conhecer e aplicar procedimentos para mudança de comportamento	Discutir sobre procedimentos para mudar comportamento infantil	Aplicar procedimento eleito para mudança em um comportamento infantil inadequado
9	Analisar adequação do procedimento adotado, baseado nos resultados obtidos	Análise funcional da situação Discussão em subgrupos	Continuidade da aplicação do procedimento eleito
10	Avaliar alcance dos objetivos propostos Encaminhar para outros tratamentos	Relato dos comportamentos que ainda são problemáticos e discussão sobre como os pais podem proceder diante destes	Encerramento do grupo

# A memória histórica do regime militar ao longo de três gerações no Rio de Janeiro: sua estrutura representacional<sup>1</sup>

## *Historical memories of the Brazilian military regime in Rio de Janeiro across three generations: a representational structure*

Celso Pereira de **SÁ**<sup>2</sup>

Denize Cristina de **OLIVEIRA**<sup>3</sup>

Ricardo Vieiralves de **CASTRO**<sup>2</sup>

Renata **VETERE**<sup>2</sup>

Rafael Vera Cruz de **CARVALHO**<sup>2</sup>

### Resumo

São apresentados e discutidos resultados de uma pesquisa sobre a memória e as representações sociais do Regime Militar no Rio de Janeiro. Os dados consistiram em associações livres a partir do termo indutor "Regime Militar", produzidas e hierarquizadas por duzentos adultos que vivenciaram aquele período quando eram jovens, 202 idosos, que o vivenciaram já adultos, e 432 jovens, que não chegaram a testemunhá-lo. A análise dos dados envolveu uma combinação entre a frequência dos temas evocados e a ordem de importância a eles atribuída. Os resultados relativos aos três conjuntos etários são nitidamente diferentes. Os adultos exibem uma memória concisa, consistente e crítica; os idosos mostram-se menos consistentes e menos críticos; os jovens parecem mais críticos que os adultos, mas de forma dispersa e imprecisa. A análise de cada conjunto etário evidenciou diferenças estatisticamente significativas entre as contribuições dos subconjuntos de diferentes orientações políticas e de diferentes níveis de escolaridade.

**Unitermos:** Gerações. Memória. Percepção sociais.

### Abstract

*The present work presents and discusses the results of a study into the memories and the social representations of the Military Regime in Rio de Janeiro. Data consisted of free associations based on the prompting term "Military Regime", produced and ranked in order of importance*

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Parte do projeto *Análise psicossocial da memória histórica de regimes políticos brasileiros*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (Proc. 303021/2004-7) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Proc. 171.075/2005).

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Social e Institucional, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. R. São Francisco Xavier, 524, 20559-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.P. SÁ. E-mail: <sa.celso@gmail.com>.

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Enfermagem, Departamento de Fundamentos de Enfermagem. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Agradecimento: a participação, no projeto, de Juliana Aieta Perez, bolsista de AT/CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

by 200 adult subjects who lived through this period when they were young, 202 elderly subjects who experienced it as adults, and 432 young people who never witnessed it. Data analysis involved a combination of the frequency of the themes evoked and the order of importance attributed to them. The results of the three age groups are markedly different. Adults exhibited a concise, consistent and critical memory; the more elderly demonstrated less consistency and less criticism; young people seem more critical than adults, but in a loose and imprecise fashion. The analysis of each age group evidenced statistically significant differences among the contributions of those subsets with different political orientations and with different levels of education.

**Uniterms:** Generations. Memory. Social perception.

Completaram-se já quatro décadas desde o início do Regime Militar instaurado no Brasil em 1964 e, desde o seu término, em 1985, passaram-se duas décadas. A partir de então, apesar de a primeira eleição de um presidente civil ter sido indireta e o primeiro presidente civil eleito diretamente pelo povo não ter correspondido às suas expectativas, o país tem vivido uma democracia plena.

O período de exceção representado pelo Regime Militar conta hoje com uma história escrita de extensão e relevância consideráveis, na qual se incluem trabalhos não só de historiadores, mas também de jornalistas, cronistas e analistas políticos, como Dreifuss (1981), Moreira Alves (1984), Gorender (1987), Ventura (1988), D'Araújo, Soares e Castro (1994), Gaspari (2002a, 2002b, 2004a, 2004b), entre outros. Os manuais de história, como os de Skidmore (1998) e Santos, Neves, Machado e Gonçalves (2002), descrevem igualmente os principais fatos do período, embora de forma menos crítica e com menor riqueza de detalhes.

Na linguagem corrente, diz-se que há um esforço de "preservação da memória" daquele período, mas isso pode soar verdadeiro apenas quando se confunde a história com a memória. As diferenças entre elas têm sido apontadas tanto por sociólogos pioneiros no estudo da memória social, como Halbwachs (1950/2004), quanto por historiadores contemporâneos críticos da própria história, como Nora (1997), além de psicólogos sociais que, como Jodelet (1992), estudam o papel que condicionantes sociais (como a comunicação de massa) desempenham na construção da memória de fatos históricos.

Nesse último sentido, Sá (2005, 2007) propõe chamar de "memória histórica" a memória social que, além de alimentada pelo próprio testemunho dos fatos ou pelo relato de quem os tenha vivido, constrói-se adicional ou alternativamente a partir de documentos e de outros tipos de registros do passado, bem como

da transmissão oral corrente dos acontecimentos e práticas do passado. Os produtos da história escrita ou oral, configuram-se como uma das fontes da memória histórica, sob as condições de que eles sejam efetivamente lidos ou ouvidos pelas pessoas e de que estas e os grupos a que pertencem sejam suficientemente impressionadas pelos documentos ou pelos relatos orais, a ponto de incorporá-los à sua memória.

A noção de documento empregada nesta "psicologia social da memória" é provavelmente mais ampla do que aquela dos historiadores, abrangendo tanto os documentos *stricto sensu* (como os chamados "arquivos da ditadura", ainda não abertos de fato à população) quanto as crônicas e os livros didáticos antes mencionados, as matérias veiculadas pela mídia, os monumentos, os eventos comemorativos e as produções culturais, entre elas, os filmes cinematográficos. No caso do Regime Militar, essas fontes potenciais para a construção das memórias em um nível comum ou coletivo são de produção bastante escassa, ou então não se encontram disponíveis em escala social condizente com o tamanho, a natureza diversificada e os recursos tanto econômicos quanto culturais da população brasileira.

Assim, se a história do Regime Militar não corresponde necessariamente à sua memória e se, além disso, um eventual cultivo de tal memória não pode ser inferido a partir de fontes documentais porque estas não se encontram amplamente acessíveis à população, o que existe então como "construção da memória" desse período (e não apenas como "preservação")? Quais são, hoje em dia, os seus conteúdos descritivo, afetivo e valorativo? E por quais meios pode-se buscá-los?

A resposta a essas perguntas remete à investigação característica da psicologia social, ou seja, é preciso verificar junto às pessoas o quanto elas lembram e do que em especial se lembram em relação ao Regime Militar. É importante, ainda, em termos da memória social

histórica, identificar a existência de lembranças que sejam apenas comuns e de outras que sejam ativamente compartilhadas em determinados conjuntos ou estratos sociais. De especial relevância é comparar os conteúdos que predominam na memória de conjuntos sociais de diferentes idades, os quais, em função dessa diferença, tenham sido testemunhas dos fatos quando já adultos ou quando ainda jovens, ou sequer tenham vivido durante aquele período.

A pesquisa que embasou este artigo dedicou-se a descrever os conteúdos das memórias históricas construídas em cada um dos três grupos etários mencionados, analisá-las comparativamente e identificar as diferenças que existem no âmbito de cada grupo em função do nível de escolaridade e da orientação política dos seus componentes. O artigo provê um relato apenas parcial da pesquisa desenvolvida, com ênfase para uma determinada articulação teórico-metodológica, ficando a análise dos resultados que a complementam para uma publicação posterior.

### Um recorte teórico-conceitual

A construção do objeto da pesquisa (Sá, 1998) deu-se a partir da articulação entre três principais linhas de proposições conceituais e teóricas, selecionadas dentre as que têm sido mais proveitosamente apropriadas pela psicologia social da memória.

Em primeiro lugar, justificando a seleção de três diferentes estratos etários para comparar suas respectivas memórias históricas do Regime Militar, privilegia-se a proposição da existência de um período crítico de maior retenção das experiências vividas, que varia entre os 12 e os 25 anos de idade, ou seja, entre o início da adolescência e o fim da juventude ou início da vida adulta. Esta proposição é sustentada empiricamente por autores vinculados ao que se chamou de “psicologia social de origem cognitivo-naturalista” como Conway (1995, 1998), Pennebaker e Basanick (1998), Schuman, Belli e Bischooping (1998) e Sá (2008), e é explicitamente derivada do tratamento teórico-conceitual dado por Mannheim (1952/1982) ao “problema sociológico das gerações”.

O conjunto etário que viveu sua juventude durante a vigência do Regime Militar, independentemente das classes sociais de origem dos seus membros ou do

pertencimento destes a diferentes grupos sociais concretos, encontrou-se em uma “situação de geração” bem definida, como caracterizada por Mannheim (1952/1982). Tal situação foi bastante diversa tanto daquela dos que testemunharam esse período histórico após terem concluído o seu próprio processo de definição geracional ocorrido, a propósito, durante outro regime político nacional conturbado e polêmico, a Era Vargas - quanto da situação em que está atualmente se formando a geração dos que nasceram após o término do Regime Militar. A distinção feita por Mannheim (1952/1982) entre “memórias adquiridas” pessoalmente e “memórias apropriadas” de outras pessoas, associada à noção de período crítico de aquisição de uma memória geracional, sugeriram que as lembranças acerca do mesmo regime político pudessem apresentar diferenças entre os sujeitos dos três estratos etários selecionados para o estudo. Por outro lado, isso não implicaria homogeneidade nas lembranças dentro de cada grupo, pois, como observa Mannheim (1952/1982) a propósito da existência de unidades de pensamento e memória diferenciadas em uma mesma geração: “os jovens que vivenciam os mesmos problemas históricos concretos fazem parte da mesma geração real; enquanto aqueles grupos dentro [dela], que elaboram o material de suas experiências comuns através de diferentes modos específicos, constituem unidades de geração separadas” (p.87).

Em segundo lugar, a investigação da memória histórica do Regime Militar foi equacionada em termos da pesquisa das suas representações sociais pelos três conjuntos considerados, a partir de uma proposição formulada por Jedlowski (2001), em sua releitura da obra pioneira de Halbwachs (1925/1994, 1950/2004). Segundo Jedlowski (2001), a memória coletiva pode ser definida como “um conjunto de representações sociais acerca do passado que cada grupo produz, institucionaliza, guarda e transmite através da interação de seus membros” (p.33).

A memória coletiva a que se refere Jedlowski (2001) é, por definição, a memória de um grupo social, da mesma forma que uma representação social como definida por Moscovici (1976, 1984) e Jodelet (1984, 1989) tem obrigatoriamente um grupo como sujeito produtor e/ou usuário. Por outro lado, a memória histórica, como aqui conceituada (Sá, 2005, 2007), é uma memória social

da história, que pode ser constituída pelas memórias comuns a um conjunto amplo de pessoas que tenham sido expostas aos mesmos fatos ou informações. Esses fatos e informações, entretanto, podem também ser objeto de elaborações discursivas em grupos sociais mais restritos e alimentar, assim, memórias coletivas diversas. Uma memória histórica geracional pode ser vista como a reunião complexa das memórias comuns - adquiridas ou apropriadas dos participantes de uma situação de geração e das memórias coletivas que grupos concretos desses participantes tenham construído, não sendo incomum que as representações que compõem uma ou algumas destas memórias coletivas adquiram predominância sobre as demais e se difundam mais amplamente no seio de uma dada geração.

Em terceiro lugar, a pesquisa das representações sociais do Regime Militar, embora não seja fundamentada teoricamente apenas na chamada abordagem estrutural (Abric, 1994, 1998, 2003; Sá, 1996), privilegia-a - pelos menos, na etapa inicial relatada neste artigo - por duas razões. A primeira é que essa abordagem provê um critério muito útil para a comparação entre as representações dos três estratos etários, em termos das semelhanças e diferenças entre os conteúdos temáticos que compõem seus respectivos sistemas centrais e periféricos. A segunda razão é que ela permite identificar os conteúdos temáticos que são mais provavelmente ligados à memória coletiva predominante em cada uma das gerações estudadas, em função da sua localização nos sistemas centrais ou "núcleos centrais", como também podem ser chamados das respectivas representações.

## Método

### Participantes

Os sujeitos da pesquisa foram 834 habitantes do Município do Rio de Janeiro, distribuídos em três diferentes amostras, doravante chamadas de "adultos", "jovens" e "idosos". As amostragens dos adultos e dos jovens foram estratificadas por gênero, escolaridade e local de moradia, com base no censo demográfico de 2000 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2003). A terceira amostra foi recrutada em locais de concentração de pessoas idosas, como a Universidade

Aberta da Terceira Idade, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), procurando-se manter a proporção de distribuição por gênero apontada pelo censo.

A amostra de adultos, que corresponde à geração que viveu o Regime Militar durante o período crítico de retenção das lembranças - cuja duração foi estreitada nesta pesquisa, para fins de adequação comparativa - foi constituída por duzentas pessoas que, no período de 1964 a 1985, tinham entre 15 e 21 anos de idade, ou seja, que estavam na faixa de 34 a 60 anos na ocasião da coleta dos dados, em 2004.

A amostra de jovens foi constituída por 432 pessoas que tinham entre 15 e 21 anos de idade na ocasião da coleta dos dados, em 2003, e que, portanto, nasceram após o fim do Regime Militar ou eram ainda muito crianças quando ele já estava terminando. Alguns resultados relativos exclusivamente a esta amostra foram já publicados por Castro, Sá, Möller e Bezerra (2005) e Sá, Castro, Oliveira e Möller (2005).

A amostra de idosos foi constituída por 202 pessoas que viveram os dois governos Vargas quando tinham entre 15 e 21 anos de idade - um critério relevante para outra pesquisa, sobre a memória da Era Vargas - e que, portanto, já haviam passado do período crítico de retenção de lembranças quando testemunharam o Regime Militar, tendo assim 65 anos ou mais na ocasião da coleta dos dados, em 2005.

Considerando que, além da comparação entre as gerações, foi também objetivo deste trabalho a comparação intragrupal, apresentam-se na Tabela 1 as composições das três amostras em termos de gênero (masculino e feminino), nível de escolaridade (fundamental, médio e superior, completos ou incompletos) e orientação política (esquerda, incluindo centro-esquerda; direita, incluindo centro-direita; e sem orientação política definida).

### Instrumentos

O instrumento de coleta dos dados foi um questionário aplicado individualmente aos sujeitos e preenchido pelos pesquisadores. O questionário era constituído de 31 perguntas fechadas e abertas, precedidas por uma tarefa de evocação ou associação livre de palavras (Vergès, 1992; Abric, 2003). Apenas os dados

**Tabela 1.** Distribuição das três amostras geracionais em função do gênero, nível de escolaridade e orientação política dos sujeitos. Rio de Janeiro (RJ), 2003, 2004 e 2005.

Amostras	Gênero		Nível de escolaridade			Orientação política			Sujeitos (n)
	Masculino	Feminino	Fundamental	Médio	Superior	Esquerda	Direito	Sem definição	
Adultos	99	101	90	98	12	75	46	79	200
Jovens	229	203	192	202	38	76	83	273	432
Idosos	89	113	90	58	54	58	68	76	202
<b>Total</b>	417	417	372	358	104	209	197	428	834

relativos a esta tarefa foram objeto de análise para o relato parcial da pesquisa neste artigo.

Os dados obtidos a partir da evocação livre foram as palavras ou expressões que os sujeitos associaram ao termo indutor “Regime Militar”. Após a evocação espontânea de até cinco palavras ou expressões, cada sujeito foi solicitado a hierarquizá-las, como propõe Abric (2003), atribuindo peso “1” àquela que julgava mais importante, peso “2” à que considerava seguir-se em importância, e assim por diante.

### Análise dos dados

Uma primeira providência de tratamento dos dados, para fins comparativos, consistiu na padronização das palavras ou expressões que, embora similares, foram evocadas com pequenas diferenças em gênero, número e tempo verbal, ou sob formas sinônimas. Disso resultou um elenco de 432 temas específicos associados à lembrança do Regime Militar. Apenas três desses temas - “forças armadas”, “época boa” e “época ruim” - resultaram de um processo de categorização mais abrangente, a fim de que compensar a dispersão das palavras que os consubstanciam, como se poderá ver adiante.

Os dados foram tratados com auxílio do programa *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations* (EVOC), versão 3 (Vergès, 2000), pelo qual são combinados dois critérios de análise: 1) frequência com que cada tema foi evocado pelo conjunto dos sujeitos; 2) ordem média de importância (OMI) que lhe foi atribuída, ou seja, a média ponderada dos graus de importância dados ao tema por quantidades variáveis de sujeitos. Essa combinação de critérios possibilita a análise estrutural da representação, que toma expressão gráfica por meio da distribuição dos temas pelos quadrantes de um “quadro de quatro casas”, cada um dos

quais comportando, em termos aproximativos, uma interpretação teórica distinta.

Nesse sentido, os temas situados no quadrante superior esquerdo, que são os de frequência de evocação mais elevada e de menor ordem média de importância atribuída (o que significa ter maior importância, devido à ponderação utilizada), fornecem a composição mais provável do núcleo central da representação. Os temas situados nos demais quadrantes correspondem ao sistema periférico da representação, embora se possa fazer uma distinção entre eles com base no seu grau de proximidade em relação ao sistema central ou em suas relações características com ele. Assim, os temas situados no quadrante superior direito, também muito frequentes mas considerados menos importantes, compõem uma “primeira periferia”, não se afastando a possibilidade de que algum ou alguns de tais temas sejam efetivamente centrais. Já os temas do quadrante inferior direito, pouco frequentes e pouco importantes, fazem mais nitidamente parte do sistema periférico e são designados como uma “segunda periferia”. Finalmente, dos temas situados no quadrante inferior esquerdo, pouco frequentes mas considerados muito importantes pelos que os evocam, diz-se que constituem uma “zona de contraste”, que pode, segundo Abric (2003), indicar a existência de um subgrupo que sustenta uma representação distinta daquela da maioria do grupo, ou mesmo que esteja em curso um processo de transformação da representação.

## Resultados e Discussão

Apresentam-se sob a forma de “quadros de quatro casas” as configurações temáticas estruturais das representações sociais que configuram a memória histórica do Regime Militar em cada um dos conjuntos



etários. A discussão comparativa desses resultados baseia-se não apenas no confronto entre tais estruturas temáticas, mas também nas diferenças estatisticamente significativas - superiores a 10% pelo teste *t* de Student ( $p < 0,1$ ) - entre as frequências de evocação de determinados temas por cada uma das amostras em relação às demais, mas também, no interior de cada conjunto, por cada um dos subconjuntos diferenciados em termos de nível de escolaridade em relação aos demais e por cada um dos subconjuntos diferenciados em termos de orientação política em relação aos demais.

## A memória histórica do Regime Militar pelas diferentes gerações

As Tabelas 2, 3 e 4 mostram as configurações estruturais das representações sociais que integram, em termos de temas privilegiados, as memórias históricas do Regime Militar construídas pelos adultos, jovens e idosos, respectivamente. Cabe observar que, em cada conjunto, os temas evocados por menos de 5% dos sujeitos foram descartados da análise, devido à sua reduzida representatividade social.

**Tabela 2.** Quadro de quatro casas a partir das evocações pelos sujeitos adultos de temas associados ao Regime Militar. Rio de Janeiro (RJ), 2004 (n=200; frequência mínima=10).

O.M.I.	Conjunto adultos					
	<2,3			≥2,3		
Freq Med	Tema evocado	Frequência	O.M.I.	Tema evocado	Frequência	O.M.I.
≥ 23	Ditadura	80	1,600	Censura	42	2,667
	Mortes	39	2,179	Forças armadas	37	2,568
	Tortura	23	2,261	Repressão	27	2,407
				Época ruim	27	2,333
	Sem liberdade	20	2,214	Autoritarismo	11	2,455
<23	Segurança	18	1,722	Ordem	19	2,368
	Medo	17	2,059	Prisões	17	2,588
	Abuso de poder	15	1,600	Violência	14	2,429
	Época boa	14	2,214	Golpe de estado	12	2,667
				Exílio	10	3,500
			Rigidez	10	2,400	

O.M.I.: ordem média de importância; Freq Med: frequência média.

**Tabela 3.** Quadro de quatro casas a partir das evocações pelos sujeitos jovens de temas associados ao Regime Militar. Rio de Janeiro (RJ), 2003 (n=433; frequência mínima=20).

O.M.I.	Conjunto jovens					
	<2,5			≥2,5		
Freq Med	Tema evocado	Frequência	O.M.I.	Tema evocado	Frequência	O.M.I.
≥ 57	Guerra	120	2,442			
	Ditadura	102	2,108			
	Mortes	96	2,438			
	Forças armadas	91	2,462			
	Censura	67	2,284			
	Repressão	65	2,292			
<57	Tortura	28	2,464	Conflitos	43	3,023
	Opressão	24	2,417	Armamento	40	2,900
	Autoritarismo	23	2,304	Violência	37	2,595
	Política	20	2,000	Prisões	36	2,667
				Polícia	34	2,559
				Medo	20	3,250
			Época ruim	20	3,150	

O.M.I.: ordem média de importância; Freq Med: frequência média.

**Tabela 4.** Quadro de quatro casas a partir das evocações pelos sujeitos idosos de temas associados ao Regime Militar. Rio de Janeiro (RJ), 2005 (n=202; frequência mínima=10).

O.M.I.	Conjunto idosos					
	<2,6			≥2,6		
Freq Med	Tema evocado	Frequência	O.M.I.	Tema evocado	Frequência	O.M.I.
≥ 27	Ditadura	56	1,643			
	Censura	37	2,459			
	Época boa	37	2,108			
	Época ruim	30	2,267			
<27	Ordem	26	2,038	Repressão	26	2,692
	Violência	24	2,500	Prisões	19	3,211
	Tortura	21	2,238	Autoritarismo	17	2,706
	Disciplina	20	2,100	Forças armadas	17	2,647
	Segurança	19	2,316	Perseguição	17	2,882
	Opressão	16	2,375	Mortes	16	3,188
	Medo	13	2,077	Poder militar	11	2,636
	Menos violência	13	2,154	Respeito	10	2,600
	Sem liberdade	13	2,000	Rigidez	10	2,900

O.M.I.: ordem média de importância; Freq Med: frequência média.

Segundo Abric (1994), duas ou mais representações sociais serão diferentes apenas se os seus respectivos sistemas centrais tiverem composições temáticas nitidamente distintas. É isto o que, de fato, acontece com as três configurações representacionais acima, nas quais o único elemento comum aos seus respectivos núcleos centrais é "ditadura". Por outro lado, este não deixa de ser um importante elemento unificador da memória histórica que a sociedade carioca guarda ou cultiva do Regime Militar, que desafia qualquer eventual esforço que se desenvolva na arena política no sentido de caracterizá-lo de outra maneira que não como uma ditadura.

O núcleo central da representação dos adultos (que viveram o Regime Militar quando eram jovens, de modo que as marcas que a ditadura imprimiu à vida social se integraram à sua memória geracional) é conciso, crítico e acusador "ditadura", "mortes" e "tortura". Esse quadro completa-se com os temas da primeira periferia, que, além de "forças armadas" (que nomeia genericamente os agentes mais diretos de sustentação do Regime Militar), inclui "censura", "repressão" e tudo o mais que tornou aquele período uma "época ruim". Esta categoria, "época ruim", engloba outros juízos e aspectos negativos que não aqueles nomeados especificamente, dentre os quais se destacam: ruim, muito ruim, péssimo, péssimo para o país, período negro da história do país,

atrapalhou a vida de todo mundo, horror para o povo, época mais infeliz que o Brasil passou, época difícil para os jovens, não prestou, só prejuízo, não havia desenvolvimento, o povo não foi ajudado, custo de vida alto, dinheiro era pouco, os militares não fizeram um bom governo, deixou cicatrizes no Brasil, durou muito, parecia que não ia acabar, que bom que acabou, tomara que nunca volte.

Dentre as três representações, a dos sujeitos adultos é a que apresenta a configuração estrutural menos dispersa, visto que os temas que compõem o seu quadro de quatro casas englobam 70% de todos os temas evocados por essa amostra, enquanto os percentuais relativos às duas outras amostras encontram-se entre 50 e 60%. Isso quer dizer que a memória histórica cuja construção fez parte do próprio processo de formação daquela coorte geracional tende para uma síntese das experiências e informações em poucos temas principais, evitando as redundâncias e as associações indiretas. Sugere também que, em tal estrato etário, um quadro reduzido de memórias coletivas ou seja, construídas a partir da interação social efetiva, predomina sobre as memórias comuns, naturalmente numerosas, dispersas e circunstanciais.

Quanto aos jovens, que não viveram sob o Regime Militar, a memória apropriada que se manifesta em sua representação compartilha os temas "ditadura" e

“mortes” com a dos adultos, mas acima destes introduz o tema genérico “guerra”. As “mortes” que acreditam ter ocorrido nessa “guerra” são anônimas e talvez até mais numerosas do que aquelas que os jovens da geração anterior identificavam uma a uma, principalmente durante os “anos de chumbo”, em um esforço de ruptura do sigilo oficial em que elas eram encerradas. A representação dos jovens confere ainda centralidade aos temas “censura”, “forças armadas” e “repressão”, que estão na primeira periferia da representação dos adultos.

Voltando ao tema “guerra”, cabe observar que, além de apontar equivocadamente para uma guerra civil que não houve, ele pode ter um sentido dúbio na evocação, visto que a suposta existência de um estado de guerra foi muito usada pela ditadura militar para justificar as medidas de exceção, como a censura, a repressão, a tortura e, enfim, as mortes. Dado que esse tema, além de ter sido o mais evocado pelos jovens, foi minimamente evocado pelos sujeitos das duas outras amostras em termos de significância estatística, não parece improvável que entre as fontes das quais os jovens apropriaram sua memória estejam os discursos de eliminação de culpas do passado, pela alusão a uma “guerra” que hoje, dizem, deve-se lamentar, mas na qual tudo podia acontecer.

Os jovens foram ainda praticamente os únicos sujeitos a evocar os temas “armamento”, “polícia” e “conflitos”, que integram a periferia da sua representação. Estes temas correspondem à face urbana mais concreta e visível do período a qual, por isso mesmo, tem suas imagens reproduzidas na mídia com alguma frequência e que envolveu maciçamente os jovens estudantes de então. A disponibilidade das imagens e uma identificação com a juventude em geral podem talvez responder pelo privilégio dado pelos jovens de hoje a esses temas. Tais temas, por outro lado, não persistiram na memória dos jovens que os testemunharam e sofreram, os quais parecem ter preferido englobá-los sob o tema genérico da “repressão”.

Os idosos desta pesquisa, assim como os adultos quando jovens, testemunharam a vigência do Regime Militar, porém quando eles próprios já eram adultos. A comparação entre as representações de ambas as amostras evidencia que elas construíram memórias bastante distintas da mesma época histórica. A principal distinção e isso vale também para a memória dos jovens - é a cisão ou ambivalência do sistema central da represen-

tação dos idosos, ou seja, a avaliação do regime simultaneamente como uma “época boa” e como uma “época ruim”, complementando os temas consensuais da “ditadura” e da “censura”. Teoricamente, as representações sociais bem consolidadas suportam a heterogeneidade, mas apenas em seus sistemas periféricos, não nos sistemas centrais. Falta, pois, à memória dos idosos a consistência encontrada nas duas outras faixas etárias.

Uma segunda diferença entre as representações dos demais estratos e a dos idosos é que a consideração do Regime Militar como uma “época boa” é significativamente superior nesta última. Esta categoria, “época boa”, engloba outros juízos e aspectos positivos que não aqueles nomeados especificamente, dentre os quais destacam-se: bom, muito bom, ótimo, muito melhor que agora, melhor não podia ser, bom período para o país, o Brasil se desenvolveu, praticamente só aconteceram coisas boas, época boa de se viver, era cem por cento, havia mais trabalho, tinha salário digno, educação era melhor, custo de vida estava estável, houve fartura, na ditadura o povo tinha uma vida melhor, hoje acredito que é melhor que a democracia, tenho saudades do regime, era feliz e não sabia, essa época tinha que voltar, faz falta, tomara que volte um dia. Os idosos distinguem-se ainda dos outros conjuntos etários pela localização dos temas “mortes” e “forças armadas” apenas na segunda periferia da sua representação, enquanto o primeiro desses temas é central tanto na representação dos adultos quanto na dos jovens, e o segundo, também central para os jovens, está na primeira periferia da representação dos adultos.

Grosso modo, portanto, tomando por base a memória crítica e acusadora dos adultos, o Regime Militar parece ser representado de forma ainda mais negativa pelos jovens e de forma bem menos rigorosa pelos idosos. A rigor, entretanto, nas três representações, consideradas em suas tendências majoritárias, detecta-se a possível existência de uma representação minoritária, que se opõe àquela sustentada pela maioria. Isso parece bem evidente na representação dos idosos, que, além de privilegiar centralmente o tema “época boa”, abriga em sua zona de contraste temas que parecem de alguma forma favoráveis ao Regime Militar, como “ordem”, “disciplina”, “segurança” e “menos violência”, seguidos ainda de “respeito” na segunda periferia. A representação dos adultos, por sua vez, abre espaço para os temas “segurança” e mesmo “época boa” na zona de contraste, e para “ordem” na segunda periferia. Pare-

cendo confirmar o caráter maximamente crítico da representação dos jovens, nenhuma dessas concessões pode ser visualizada no seu quadro de quatro casas, mas, abaixo do nível de 4% dos temas evocados, encontrar-se-iam na zona de contraste os temas “disciplina”, “ordem”, “respeito”, “segurança” e “defesa do país”.

### **As diferenças na memória de cada geração em função da orientação política**

Uma das características mais marcantes da memória social é que, embora o passado em si mesmo constitua a sua matéria-prima, o processo psicossocial da sua construção encontra-se grandemente subordinado aos interesses e necessidades do presente. Pelo menos no que se refere à memória de regimes políticos, tais interesses e necessidades consubstanciam-se na orientação política predominante nos conjuntos ou subconjuntos sociais em cujo âmbito são elaboradas as representações sociais do passado.

Neste trabalho distinguiram-se três tipos de orientações políticas: 1) esquerda, englobando os sujeitos que se declararam de esquerda ou de centro-esquerda; 2) direita, englobando os sujeitos que se declararam de direita ou de centro-direita; 3) sem definição política, englobando os sujeitos que declararam não ter uma orientação política definida. A análise das influências relativas desses diferentes subconjuntos para a configuração da representação de cada conjunto etário não se baseia nas suas contribuições em termos das frequências absolutas de evocação dos temas, mas sim nas diferenças estatisticamente significativas entre elas, proporcionadas pelo programa EVOC, por meio da identificação dos temas nos quais a diferença relativa entre dois dados subconjuntos é superior a 10% segundo o teste *t* de Student ( $p < 0,1$ ). Ficam assim neutralizadas as defasagens proporcionais na constituição das amostras e evidenciam-se os temas mais caracteristicamente produzidos por um ou outro tipo de orientação política. No conjunto dos adultos, cuja representação do Regime Militar é mais concisa e menos dispersa, os subconjuntos de orientações políticas distintas apresentaram poucas diferenças significativas. Nenhuma diferença de contribuição foi encontrada na constituição do sistema central da representação. Já a presença de “forças armadas” na segunda periferia deve-se basicamente à contribuição do subconjunto sem definição política, o que sugere que uma boa parte das evocações que compõem essa

categoria possa ter sido produzida menos como uma nomeação das forças de sustentação do regime como fica claro na evocação do tema “poder militar”, muito reduzida em todas as amostras e mais devido a uma tendência à repetição parcial do termo indutor e de alguns de seus componentes e termos afins, como mostram as evocações que compõem aquela categoria: “forças armadas, exército, marinha, aeronáutica, militares, general, coronel, capitão, tenente, sargento, soldado, organização militar, base militar, batalhões, quartéis, cavalaria, fuzileiro naval, paraquedista”. Por outro lado, os temas “segurança” e “ordem”, que podem configurar o surgimento de uma representação minoritária e contrastante com a da maioria, foram evocados tipicamente pelo subconjunto de direita, quando em comparação com os outros dois.

No conjunto dos jovens, encontram-se diferenças mais marcantes, a começar pela contribuição significativa dos subconjuntos sem orientação definida e de direita sem diferença entre ambos para a centralidade dos temas “guerra” e “mortes”, quando em comparação com o subconjunto de esquerda, o que tende a corroborar as interpretações antes aventadas para o privilégio concedido a esses temas pelos jovens. Por outro lado, a evocação do tema “ditadura” é comum aos jovens de direita e de esquerda, mas significativamente superior nestes últimos, em comparação com o subconjunto sem orientação definida, o que sugere que o alcance do seu pleno significado exige algum tipo de engajamento político. Dois outros temas centrais “censura” e “repressão” são contribuições significativas dos jovens de esquerda em comparação com os dos dois outros subconjuntos, que não diferem entre si na frequência de sua evocação. Finalmente, embora já fora do sistema central, a evocação do tema “tortura” não distingue entre os subconjuntos de esquerda e de direita, mas em ambos ela é significativamente superior à dos jovens sem orientação política definida, que tendem a não registrar essa realidade factual na sua memória histórica do Regime Militar.

No conjunto dos idosos, as diferenças estatisticamente significativas encontradas podem explicar, pelo menos em parte, a falta de consistência na sua representação do Regime Militar. De fato, na composição do núcleo central, apenas o tema “época ruim” foi evocado sem diferenças entre os três subconjuntos. Já o tema “ditadura” foi uma contribuição típica dos sujeitos de esquerda, cuja evocação foi significativamente superior

às dos dois outros subconjuntos, que pouco diferiram entre si nesse aspecto. Da mesma forma, a esquerda evocou a "censura" com uma frequência significativamente superior à da direita, embora não se tenham revelado diferenças nas outras comparações. Por outro lado, a concessão de um caráter central ao tema "época boa" deve-se aos subconjuntos de direita e sem orientação definida, de forma indiferenciada entre si e nitidamente distinta do subconjunto de esquerda. Enfim, já na periferia, dois pares opostos de temas - "repressão" e "tortura", por um lado, e "ordem" e "segurança", por outro - foram produções características, respectivamente, da esquerda e da direita, em uma comparação polarizada, que recebem tanto uma quanto a outra contribuições indiscriminadas dos sujeitos sem orientação política definida.

### **As diferenças na memória de cada geração em função do nível de escolaridade**

Como já argumentado por Halbwachs (1950/2004), memória e conhecimento sociais encontram-se estreitamente imbricados em qualquer esforço de reconstrução do passado. Ou seja, as pessoas dificilmente são capazes de distinguir entre lembranças efetivas do passado e informações obtidas acerca desse passado. O primeiro dia de alguém na escola é o exemplo clássico de que se vale Halbwachs: sabe-se que ele existiu, embora se possa não ter retido nenhuma lembrança específica desse dia; não obstante, ele integra legitimamente a memória autobiográfica dessa pessoa.

Nesse sentido, as informações que são obtidas sobre um dado período histórico, seja por ocasião da ocorrência dos fatos ou posteriormente, desempenham um importante papel na construção da memória histórica de qualquer conjunto social. E, como a obtenção de informações por exemplo, o acesso aos fatos noticiados pela mídia quando da sua ocorrência ou a análises escritas posteriormente depende basicamente do nível cultural ou de escolaridade que caracteriza um dado conjunto de pessoas, segue-se que diferenças em tal nível podem explicar, pelo menos em parte, a produção de diferentes representações sociais do passado.

Para os propósitos deste trabalho, os sujeitos de cada conjunto etário foram alocados em três diferentes subconjuntos segundo o nível de escolaridade: 1) fundamental, completo ou incompleto; 2) médio, completo

ou incompleto; 3) superior, completo ou incompleto. Assim como no caso das diferenças em orientação política, a análise das influências relativas desses diferentes subconjuntos para a configuração da representação de cada conjunto etário não se baseou nas suas contribuições em termos das frequências absolutas de evocação dos temas, mas sim nas diferenças estatisticamente significativas entre elas.

No conjunto dos adultos, como a amostra de sujeitos com nível superior de escolaridade foi pouco numerosa, só foi possível evidenciar a frequência maior de evocação por este subconjunto do tema "repressão" em relação aos dois outros subconjuntos, em termos de significância estatística. Entretanto, na comparação entre os sujeitos de nível fundamental e os de nível médio, fica claro que estes últimos evocam de forma significativamente mais frequente os temas centrais "ditadura", "mortes" e "tortura", bem como os temas periféricos "censura" e "repressão", igualmente críticos. Enquanto isso, os sujeitos de nível fundamental foram os que tipicamente privilegiaram os temas "segurança" e "época boa" da zona de contraste, o que parece apontar para um acesso deficiente à informação ou para uma exposição quase exclusiva à informação oficial predominante durante a sua juventude.

No conjunto dos jovens, as diferenças observadas são mais esclarecedoras, a começar pela composição do sistema central. O tema "guerra" foi evocado exclusivamente pelos sujeitos de níveis médio e fundamental, sem diferença significativa entre ambos. Na evocação dos temas "ditadura", "censura" e "repressão", as frequências do subconjunto de nível superior superaram significativamente as dos subconjuntos de níveis médio e fundamental, bem como as do primeiro destes superaram as do segundo. As frequências totais dos temas "mortes" e "forças armadas" devem-se quase exclusivamente aos sujeitos de níveis médio e fundamental, situando-se as destes últimos, em ambos os casos, significativamente acima das dos primeiros. Na periferia da representação, os temas de natureza mais crítica "tortura", "opressão" e "violência" foram privilegiados pelo subconjunto de nível superior, em proporções significativamente superiores ao que fazem os outros dois subconjuntos. Tanto em relação a estes quanto aos demais temas periféricos cuja evocação pelos sujeitos de nível superior foi muito reduzida para permitir a comparação não há diferenças entre os sujeitos de nível médio e os de nível fundamental, com exceção do tema

“polícia”, que foi significativamente mais evocado pelos últimos.

No conjunto dos idosos, não se encontraram diferenças significativas entre as frequências de evocação dos temas centrais pelos subconjuntos de nível superior e de nível médio. Os sujeitos de nível superior superaram, entretanto, os de nível fundamental na evocação do tema “ditadura”, e superaram tanto estes quanto os de nível médio na evocação do tema periférico “repressão”. O resultado mais esclarecedor nesse estrato etário mostra que a evocação do tema central “época boa” que divide as preferências dos idosos com o tema igualmente central “época ruim” deve-se maciçamente aos sujeitos de nível fundamental, com diferenças estatisticamente significativas em relação aos dois outros níveis.

## Considerações Finais

Não é correto que o povo brasileiro não tenha memória, como se afirma frequentemente. Ele tem, sim, uma memória, que pode construir a partir de suas vivências geracionais, de suas condições socioculturais e de sua participação política, com toda a diversidade que as recobre, bem como do acesso igualmente diferenciado à educação, à história, à arte e à literatura.

No que se refere ao Regime Militar e à população do município do Rio de Janeiro, como representado nas amostras deste estudo, o processo psicossocial de construção da memória histórica mostrou-se sensível a todos os condicionantes que foram arrolados, e as evidências disso podem ser facilmente sumarizadas.

A principal dessas evidências refere-se ao que foi flagrantemente comum nas memórias das três gerações estudadas: o Regime Militar foi uma ditadura. Isto, que poderia ser tomado como uma simples constatação descritiva, tem importância porque identifica uma resistência popular espontânea e generalizada às tentativas de caracterizar o regime de forma mais amena, como se tivesse consistido em um mero ciclo de presidentes militares. Para além dessa unanimidade, o que se encontrou foi principalmente uma série de diferenças que tornam a memória histórica do Regime Militar uma realidade psicossocial complexa.

Para interpretar essas diferenças, assume-se aqui o pressuposto de que a memória do Regime Militar em sua versão historicamente mais fidedigna e promotora

de cidadania responsável não é neutra ou apenas descritiva, mas também valorativa e fortemente crítica. Constatou-se que uma construção da memória nesse sentido é característica dos sujeitos adultos, cuja geração foi, mais do que as outras, marcada pela vivência do regime, em função de estarem então construindo a sua própria identidade geracional. A rigor, a geração seguinte, que não viveu durante o regime, pode ter parecido ainda mais crítica, devido aos temas mais numerosos e diversificados que associou a este período, mas essa aparência não resiste ao exame da natureza do mais evocado desses temas uma guerra, que não aconteceu, mas que era aludida pelos porta-vozes da ditadura para justificar o estado de exceção. Por outro lado, os idosos, que viveram o regime quando já eram adultos e dotados de interesses e necessidades bem definidos e diferenciados, em função de suas inserções sociais específicas, refletem essas diferenças na forma valorativa ambivalente com que lembram o Regime Militar.

Além do fato de as experiências vividas por diferentes gerações serem naturalmente distintas, cabe assinalar a escassez contemporânea de recursos culturais orientados para o consumo de um público mais amplo, como o cinema e a televisão. Em relação ao Regime Militar, são poucas as produções desses gêneros que têm alimentado a memória popular, das quais se podem destacar: a) os filmes “Pra frente, Brasil”, de R. Farias, em 1982; “Nunca fomos tão felizes”, de M. Salles, em 1984; “Lamarca”, de S. Rezende, em 1994; “O que é isso, companheiro?”, de B. Barreto, em 1997; “Zuzu Angel”, de S. Rezende, em 2006; e “O ano em que meus pais saíram de férias”, de C. Hamburger, em 2006; b) a minissérie “Anos rebeldes”, de G. Braga, exibida pela Rede Globo em julho e agosto de 1992.

Passadas mais de duas décadas do fim do Regime Militar, não existem locais, monumentos ou construções arquitetônicas que constituam marcos notórios de episódios significativos do período e que possam ser amplamente visitados pela população na constituição de “lugares de memória” (Nora, 1997). Embora isso seja mais verdadeiro em relação aos fatos e personagens cuja lembrança desabonaria o regime, cabe reconhecer que tampouco são muitos aqueles que o glorificariam, carecendo ambos de quadros sociais de referência para sustentar sua memória. Na acepção ampla do conceito de “lugares de memória”, incluir-se-iam também os produtos de movimentos sociais de rememoração crítica do regime, dos quais



apenas aqueles ensejados pelo grupo “Tortura Nunca Mais” parecem ter maior repercussão. Além disso, durante o regime, as manifestações culturais de contestação usualmente reprimidas, como as peças teatrais e as músicas de compositores engajados - como Chico Buarque, para citar um ícone usavam, para iludir a censura, metáforas que se encontravam fora do alcance de entendimento das massas populares. Assim, não deve surpreender que variáveis como nível de escolaridade e orientação política esta última já possivelmente sedimentada em tradições familiares ou grupais específicas tenham se mostrado decisivas na explicação das diferenças encontradas no âmbito de cada um dos estratos etários que compuseram a amostra global da pesquisa.

Embora se tenha podido observar algum efeito dessas variáveis na memória dos adultos, cuja construção parece ter realmente se beneficiado do testemunho dos fatos durante o “período crítico” da adolescência e da juventude, é na construção das memórias dos dois outros conjuntos etários que se fazem sentir inequivocamente as influências do nível de escolaridade e da orientação política. A rememoração de uns poucos resultados, a seguir, é suficiente para demonstrar isso.

Na evocação do tema crítico “ditadura”, que foi central e comum a todas as amostras, pôde-se perceber tanto entre os jovens quanto entre os idosos uma espécie de gradiente decrescente de contribuição, a qual, por um lado, diminui desde a esquerda até a ausência de orientação política e, por outro lado, diminui desde o nível superior até o fundamental. A “guerra”, que é um tema dúbio mas marcante entre os jovens, foi evocada caracteristicamente pelos subconjuntos de direita e sem orientação definida e pelos subconjuntos de níveis médio e fundamental, quase sem nenhuma participação dos subconjuntos de esquerda e de nível superior. A “época boa”, que marca uma estranha cisão na memória dos idosos, deve nitidamente sua centralidade apenas aos sujeitos de direita e sem orientação política e aos sujeitos de nível fundamental.

Finalmente, no conjunto dos jovens a geração que mais deve preocupar a sociedade brasileira em termos de uma construção conjunta da memória e da cidadania, temas críticos como “ditadura”, “opressão”, “repressão”, “censura” e “tortura” foram lembrados de forma significativamente mais reduzida pelos subcon-

juntos sem orientação política e de nível fundamental, em relação aos de esquerda e de direita e aos de nível superior e médio. Tudo leva a crer que não lhes falta apenas o conhecimento dos fatos concretos a que aqueles temas se referem, mas também o domínio do próprio vocabulário crítico pelo qual se descortinam as dimensões mais duras e cruéis do Regime Militar.

A memória histórica do Regime Militar no Rio de Janeiro é aquela que a sua população foi capaz de construir. Sua característica mais importante é o repúdio que ela nitidamente vota a esse passado, o que constitui uma garantia de resistência e oposição popular a qualquer eventual tentativa de reedição de um regime de exceção como aquele no país. Embora essa construção comporte também ambiguidades e ambivalências, isso não constitui uma marca necessariamente permanente ou imutável da memória social. Constatou-se que esses aspectos estão associados não apenas à vivência do passado em si inclusive, uma das gerações estudadas sequer chegou a testemunhá-lo, mas principalmente a circunstâncias presentes, como os baixos níveis de escolaridade e a carência de educação política da maior parte da população. O passado, por certo, não muda, mas a memória que a sociedade construiu dele pode ser reconstruída, e tal reconstrução será naturalmente caudatária do sucesso que venham a ter as políticas públicas voltadas para a educação e o desenvolvimento da cidadania brasileira.

## Referências

- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J-C. Abric (Org.), *Pratiques sociales et représentations* (pp.11-35). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp.27-38). Goiânia: AB Editora.
- Abric, J. C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J. C. Abric (Org.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp.59-80). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Castro, R. V., Sá, C. P., Möller, R. C., & Bezerra, F. C. C. (2005). O esquecimento social na representação do Regime Militar por jovens na cidade do Rio de Janeiro. *Textos completos da IV Jornada Internacional e da II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais* (pp.1298-1314). João Pessoa.

- Conway, M. A. (1995). Autobiographical knowledge and autobiographical memories. In D. C. Rubin (Org.), *Remembering our past: studies in autobiographical memory* (pp.67-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Conway, M. A. (1998). El inventario de la experiencia: memoria e identidad. In D. Páez, J. F. Valencia, J. W. Pennebaker, B. Rimé & D. Jodelet (Orgs.), *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos* (pp.49-82). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- D'Araujo, M. C., Soares, G. A. D., & Castro, C. (1994). *Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Dreifuss, R. A. (1981). *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes.
- Gaspari, E. (2002a). *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gaspari, E. (2002b). *A ditadura escancarada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gaspari, E. (2004a). *A ditadura derrotada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gaspari, E. (2004b). *A ditadura encurralada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gorender, J. (1987). *Combate nas trevas: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. São Paulo: Ática.
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel. (Originalmente publicado em 1925).
- Halbwachs, M. (2004). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro. (Originalmente publicado em 1950).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2003). *Censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro, IBGE. Recuperado em 2003 jan 25, disponível em <http://www.ibge.gov.br/censo/default.php>
- Jedlowski, P. (2001). Memory and sociology: themes and issues. *Time & Society*, 10 (1), 29-44.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Org.), *Psychologie sociale* (pp.357-378). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales* (pp.31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1992). Mémoire de masse: le côté moral et affective de l'histoire. *Bulletin de Psychologie*, 45 (405), 239-256.
- Mannheim, K. (1982). O problema sociológico das gerações. In M. M. Foracchi (Org.), *Karl Mannheim* (pp.67-95). São Paulo: Ática. (Originalmente publicado em 1952).
- Moreira Alves, M. (1984). *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In S. Moscovici & R. M. Farr (Orgs.), *Social representations* (pp.3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nora, P. (1997). Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. In P. Nora (Org.), *Les lieux de mémoire* (pp.23-43). Paris: Gallimard.
- Pennebaker, J. W., & Basanik, B. (1998). Creación y mantenimiento de memorias colectivas. In D. Páez, J. F. Valencia, J. W. Pennebaker, B. Rimé & D. Jodelet (Orgs.), *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos* (pp.31-47). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sá, C. P. (2005). As memórias da memória social. In C. P. Sá (Org.), *Memória, imaginário e representações sociais* (pp.63-86). Rio de Janeiro: Ed. Museu da República.
- Sá, C. P. (2007). O campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 20 (2), 290-295.
- Sá, C. P. (2008). Les défis d'une psychologie sociale de la mémoire. In B. Madiot, E. Lage & A. Arruda (Orgs.), *Une approche engagée em psychologie sociale: l'oeuvre de Denise Jodelet*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Sá, C. P., Castro, R. V., Oliveira, D. C., & Möller, R. C. (2005). A memória social do Regime Militar entre jovens na cidade do Rio de Janeiro: seu lugar na estrutura representacional. *Textos completos da IV Jornada Internacional e da II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais* (pp.1117-1123). João Pessoa.
- Santos, A. M., Neves, G. P., Machado, H. F., & Gonçalves, W. S. (2002). *História do Brasil: de terra ignota ao Brasil atual*. Rio de Janeiro: LogOn.
- Schuman, H., Belli, R. F., & Bischooping, K. (1998). La base generacional del conocimiento histórico. In: D. Páez, J. F. Valencia, J. W. Pennebaker, B. Rimé & D. Jodelet (Orgs.), *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos* (pp.83-120). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Skidmore, T. E. (1998). *Uma história do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ventura, Z. (1988). *1968: o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45 (405), 203-20.
- Vergès, P. (2000). *EVOC: ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations: manuel version 3*. Aix-en-Provence: LAMES.

Recebido em: 7/2/2007

Versão final reapresentada em: 13/3/2008

Aprovado em: 25/6/2008



# Análise funcional como estratégia para a tomada de decisão em psicoterapia infantil

## *Functional analysis as a decision-making strategy in child psychotherapy*

Cynthia Borges de **MOURA**<sup>1</sup>

Renata **GROSSI**<sup>1</sup>

Patrícia **HIRATA**<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta a sistematização dos dados provenientes da condução de um processo psicoterapêutico infantil, a partir do modelo de análise funcional descritiva proposto por Sturmey, 1996. O trabalho apresenta a descrição do caso, a avaliação realizada, as análises funcionais de cada etapa da intervenção, os objetivos e estratégias de tratamento, selecionadas com base nas análises realizadas, e os resultados obtidos. Discute-se, a partir da sistematização apresentada, qual a contribuição da análise funcional descritiva para a compreensão do processo de tomada de decisão em psicoterapia infantil. Descrições das tomadas de decisões dos terapeutas e suas consequências para a condução do processo da criança parecem trazer contribuições relevantes para a prática do terapeuta comportamental infantil, por explicitar os fundamentos das ações realizadas.

**Unitermos:** Análise funcional. Psicologia infantil. Psicoterapia infantil.

### Abstract

*The aim of this study is to systematize the data resulting from carrying out a child psychotherapy process in accordance with the descriptive functional analysis proposed by Sturmey, 1996. This work presents the case description, the assessment, the functional analyses of each phase of the procedure, the objectives and the treatment strategies, selected on the basis of the analyses conducted, and also the results obtained. Based on the systematization presented, the contribution of the descriptive functional analysis to the child psychotherapy decision-making process is discussed. Describing the therapists' actions of decision-making and the consequences for the management of the process on the child, seem to contribute significantly to the practice of child behavioral therapy. The reason for this seems to be the explanation of the theoretical basis of the therapist's actions.*

**Uniterms:** Functional analysis. Child psychology. Child psychodrama.

Uma tarefa comum com a qual se defronta qualquer terapeuta é a avaliação de um problema clínico de modo a determinar a intervenção apropriada para modificar os comportamentos problemáticos do cliente (Haynes, Leisen & Blaine, 1997; Kodak, Grow & Northup,

2004; Sturmey, 1996). Frequentemente os clínicos se defrontam com questões que envolvem tomadas de decisão: quais informações coletar, como delinear o problema, como agir terapeuticamente e avaliar as mudanças alcançadas.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento. *Campus* Universitário, Caixa Postal 6001, 86051-990, Londrina, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.B. MOURA. E-mail: <cynthia-moura@hotmail.com.br>.

Descrever precisamente o que os terapeutas fazem em sessão, e como o fazem, é um desafio para os estudos em psicoterapia. Pouco se conhece sobre as variáveis importantes que direcionam as decisões terapêuticas. Ou seja, as variáveis relevantes que levam um terapeuta a decidir por tomar uma direção ou outra dentro da condução de um tratamento ainda é tópico de estudo e discussão (Hagopian et al., 1997).

Tais questões também se estendem à terapia infantil (Moura & Venturelli, 2004). Compreender o que acontece quando uma criança entra em terapia implica, entre outras coisas, que os terapeutas relatem o que fazem em sessão e por que o fazem, como optam por intervir, dadas as características da criança e de seus problemas, e como mudam o foco da intervenção a partir dos resultados que vão alcançando, rumo às metas finais de melhora.

Segundo Sturmey (1996), a análise funcional, como um quadro de referência para a análise clínica comportamental, pode trazer alguma luz a estas questões, auxiliando na identificação dos possíveis efeitos, tanto das estratégias de tratamento sobre o comportamento do cliente quanto dos comportamentos do cliente sobre a tomada de decisão do terapeuta. Assim, tratando-se de terapia infantil, podem-se levantar hipóteses que norteiem a condução do processo terapêutico, por meio da identificação dos antecedentes e das consequências dos comportamentos da criança nas interações com o terapeuta.

Nesse sentido, este trabalho propôs realizar a sistematização de um processo psicoterapêutico infantil, a partir do modelo de análise funcional descritiva (Sturmey, 1996). Apresentam-se a avaliação do caso, as análises funcionais de cada etapa, os objetivos e estratégias de tratamento, selecionadas a partir das análises realizadas, e os resultados obtidos. Espera-se, com isso, contribuir para a compreensão do processo de condução e tomada de decisão em psicoterapia infantil, trazendo contribuições relevantes para a prática do terapeuta que trabalha com crianças.

### **Análise funcional para avaliação e tratamento de casos clínicos**

De acordo com Skinner (1974), a análise das variáveis externas das quais o comportamento é função

pode ser chamada de análise funcional. O comportamento de um indivíduo é a variável dependente, e as variáveis independentes são as condições externas das quais o comportamento é função. Um comportamento sempre é controlado por um estímulo e seguido por uma consequência que, dependendo de cada indivíduo, tende a fortalecer ou enfraquecer o comportamento.

A análise funcional baseia-se no estudo da relação entre variáveis dependentes e independentes e enfatiza a importância da relação de contingência que deve existir entre uma variável e outra, estabelecendo uma dependência entre os eventos que antecedem o comportamento, o próprio comportamento e as consequências do mesmo (Costa & Marinho, 2002; Meyer, 1997; Sturmey, 1996).

Ao identificar as variáveis e explicitar as contingências que controlam o comportamento, pode ser possível levantar hipóteses acerca da aquisição e manutenção dos repertórios considerados problemáticos, para os quais poderia ser planejada a possibilidade de aquisição de novos comportamentos (Grossi, 2002).

Independentemente de se estudar um ou vários problemas, a análise funcional pode auxiliar na determinação da função do comportamento, além de conseguir estabelecer quais contingências o controlam e o mantêm. Para isso, o terapeuta utiliza-se da história passada do cliente, do seu comportamento atual e da sua relação com o ambiente; assim, pode-se proceder a uma avaliação não somente da queixa, mas dos padrões comportamentais apresentados pelo cliente e, consequentemente, de todo o processo terapêutico (Delitti, 1997).

Ainda segundo Sturmey (1996), além de se usar a análise funcional para realizar o diagnóstico comportamental e levantar possíveis causas de um comportamento, deve-se testá-la por meio de hipóteses. Assim, o autor coloca em evidência que a análise funcional é utilizada para avaliar o tratamento tanto no início quanto no meio, pois quando cada hipótese é formulada e testada ocorre a avaliação dos procedimentos clínicos, favorecendo a implementação ou a modificação do tratamento ministrado (Kodak et al., 2004). Existe, então, uma formulação inicial, que é testada, seguida de novas formulações que são igualmente submetidas a testes e revisadas no decorrer do tratamento. Com isso, é possível identificar se as hipóteses levantadas foram efetivas ou não, como foi abordado neste estudo.

Para que uma intervenção obtenha êxito, é necessário que uma avaliação comportamental acompanhe todo o processo de tratamento e que os procedimentos, progressos e resultados sejam continuamente reavaliados, a fim de que as mudanças necessárias possam ser realizadas no foco da intervenção, quando esta não surtir o efeito desejado.

A análise comportamental supõe um esquema conceitual que guia a formulação e exame das hipóteses para alcançar o desenvolvimento de um programa de tratamento. É um processo de múltiplas etapas no qual as habilidades do clínico para resolver problemas e tomar decisões têm um papel dominante (Fernandez-Ballesteros, 1994; Grossi, 2002; Haynes et al., 1997).

De acordo com Meyer (2001), é importante conhecer quais aspectos favorecem os resultados de uma terapia. Muitas vezes, quando ocorre uma intervenção falha, ou uma dificuldade na resolução do problema, faz-se uma reformulação da análise funcional para um novo planejamento de intervenção (Fernandez-Ballesteros, 1994; Grossi, 2002; Haynes et al., 1997; Sturmey, 1996).

A análise funcional possibilita a realização de uma intervenção dinâmica, pois permite que sejam analisadas as relações contingenciais que são determinantes e mantenedoras de um determinado problema, além de possibilitar a realização de estratégias de intervenção, quando necessárias, proporcionando uma intervenção eficaz para o desenvolvimento e melhora do cliente.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma descrição *a posteriori* da análise funcional de um conjunto de sessões terapêuticas realizadas com uma criança de sete anos, que apresentava dificuldades de aprendizagem e de socialização, comportamentos de agressividade e de oposição. Pretende-se mostrar como o processo de intervenção aqui relatado foi guiado e modificado pela análise funcional do caso. Apresenta-se a forma como as hipóteses levantadas em cada etapa foram testadas funcionalmente, apontando-se as mudanças nos critérios comportamentais a que elas levaram e como os objetivos e estratégias empregados também se modificaram para o alcance dos resultados obtidos.

## Análise funcional de um caso clínico infantil

A análise funcional deste caso clínico foi baseada em Costa e Marinho (2002), Fernandez-Ballesteros (1994), Grossi (2002), Haynes et al. (1997), Skinner (1998) e Sturmey (1996). Optou-se pela análise dos registros de trinta sessões de psicoterapia de uma criança, conforme dados abaixo. As sessões eram programadas anteriormente e, logo após cada sessão, a terapeuta fazia seus registros por escrito, descrevendo as atividades, o comportamento do cliente e a intervenção realizada.

A partir dos registros procurou-se sistematizar o atendimento, dividindo-o em quatro etapas de acordo com os diferentes focos terapêuticos (alteração dos objetivos e estratégias em função de mudanças no comportamento da criança no sentido da melhora desejada). Cada etapa foi composta pela descrição da intervenção, pela análise funcional dos dados e pela especificação dos critérios de avanço para a próxima etapa, que direcionavam as decisões de mudança no foco da intervenção.

## Caracterização do cliente

M., sete anos, sexo masculino, primeiro filho, estudante da primeira série fundamental de uma escola estadual, nível socioeconômico médio.

A queixa apresentada pela família foi de que a criança estava apresentando comportamentos agressivos preocupantes na escola, assim como recusas quanto a fazer as tarefas e seguir regras em jogos e em brincadeiras. A mãe relatou que o menino “só fazia o que queria, era estúpido nas brincadeiras, não admitia perder, batia e pegava os brinquedos das mãos de outras crianças, emburrava, gritava e xingava, e quando apanhava segurava o choro e parecia que ia sufocar”. Nestas situações, os adultos ou cediam às suas exigências ou o deixavam ganhar, e as outras crianças se afastavam dele.

Outra queixa era a falta de atenção e concentração nas atividades escolares e a dificuldade de socialização. Durante a realização das tarefas escolares em classe, geralmente M. se recusava a fazer, andava pela sala, não seguia a rotina da turma e permanecia sozinho. Apresentava dificuldades específicas de aprendizagem, como juntar letras e discriminar números. A



professora ajudava-o na realização das atividades e permitia que não as fizesse quando não queria, oferecendo outro tipo de atividade.

Em casa, M. solicitava a presença da mãe para ficar ao seu lado durante a realização das tarefas. Esperava a mãe ditar as letras das palavras para escrever e, quando não conseguia fazê-lo, desistia, empurrava o caderno, jogava o lápis no chão e verbalizava que não ia mais fazer as tarefas. Outros comportamentos de dependência também ocorriam, como esperar a mãe para enxugá-lo quando tomava banho e limpá-lo quando evacuava.

M. foi encaminhado para atendimento psicológico pela diretora da escola, que acreditava que algum “problema emocional” poderia estar atrapalhando seu rendimento escolar. Segundo a mãe, os comportamentos-problema vinham acontecendo desde que M. ingressou na escola, há aproximadamente um ano.

A criança morava com a mãe, o padrasto e uma irmã de dois anos. A convivência com o padrasto foi considerada boa; segundo a mãe, havia trocas afetivas entre eles e a criança o chamava de pai. O pai biológico sofreu um aneurisma quando M. tinha dois anos; ficou hospitalizado durante dois meses e faleceu. Desde então, toda a família (avós e tios) passou a agradar muito o menino, presenteando-o semanalmente, na tentativa de fazer com que M. não sentisse a falta do pai.

A família morava nas proximidades da zona rural. A família estendida (tios e avós) participava muito dos cuidados diários com a criança. Desta forma, M. ingressou na escola apenas aos seis anos de idade e, durante todo o ano letivo, apresentou recusa em permanecer na sala, só ficando na presença da mãe. Por ocasião do início da primeira série, M. apresentava os mesmos problemas, embora concordasse em permanecer na escola sem a mãe. Passou a depender da companhia da prima de nove anos, recusava-se a ir à escola se ela não fosse, aguardava-a na porta da sala e permanecia com ela no recreio.

A mãe atribuiu o fato de a criança não querer fazer nada e ter dificuldades para acompanhar as atividades da primeira série a uma pré-escola “fraca”, enquanto as outras crianças já entraram na primeira série semialfabetizadas. A expectativa da mãe era de que os atendimentos melhorassem o desempenho escolar de seu filho.

## Análise funcional do caso

A análise funcional da situação-problema foi realizada com base nas informações coletadas da mãe. Todos os comportamentos problemáticos citados pela mesma ocorriam devido a uma história de reforçamento inadequado por parte da família.

Os comportamentos problemáticos de M. podem ser entendidos a partir das contingências que se estabeleceram em sua vida após a morte do pai. Supôs-se que a família, sem possuir padrões de comportamento que ajudassem M. a se adaptar à situação de perda, tentou compensar um provável sofrimento da criança, enchendo-a de presentes e mimos de forma indiscriminada, o que reforçou positivamente comportamentos inadequados da criança.

Provavelmente a mãe e os familiares mantinham tal conduta na tentativa de evitar que a criança entrasse em contato com situações aversivas e sofresse mais frustrações, além da que já estava vivenciando com a ausência do pai. Esta atitude da família pode ter sido temporariamente adequada, enquanto as emoções decorrentes da perda do pai estavam presentes; porém, a manutenção indefinida de tal padrão não permitiu que M. aprendesse a enfrentar situações de perda e lidar com frustrações (como perder no jogo, não ser o primeiro etc.).

O comportamento da família de ceder às suas exigências, deixá-lo vencer nas brincadeiras e de agradá-lo para acalmar suas birras favoreceu o fortalecimento de um padrão de insistência por parte da criança. Com o decorrer do tempo, pode-se dizer que os familiares caíram em uma “armadilha de reforçamento negativo”, isto é, cediam ao que a criança queria (reforço positivo) como forma de se livrar (reforço negativo) da situação aversiva de “teimosia”, como mostra o estudo realizado por Gardner (2006), reforçando, assim, o comportamento que desejavam suprimir e levando ao desenvolvimento de um padrão coercitivo de interação infantil (Sidman, 1995).

Com isto, a família ensinou M. a se comportar de maneira a só querer as coisas do seu jeito e na hora em que queria (ex: chamava a mãe para falar alguma coisa e, se ela não fosse na hora, ficava bravo e dizia que não falaria mais). Este padrão de comportamento pôde ser observado também durante as sessões iniciais de psi-

coterapia, nas quais M. verbalizava: “eu sou o primeiro”, “se eu perder eu paro de brincar, se você ganhar eu não vou mais brincar, hein?”.

A família vinha mantendo este padrão de interação sem perceber a relação entre os seus comportamentos e os da criança (Barrero, Vollmer, Barrero & Bourret, 2005). Como consequência, M. não aprendeu a lidar com frustrações e situações sociais. O padrão de interação, estabelecido pela família de M., favoreceu o prolongamento de comportamentos infantilizados e dependentes e uma dificuldade de adaptação a contextos sociais, como o relacionamento com colegas. Este padrão de comportamento dificultou o desempenho acadêmico de M.

Na escola, seus excessos comportamentais (birras, apego excessivo à mãe, comportamento opositor), favoreceram o aparecimento de *deficits*, como a ausência de repertório de socialização e de seguimento de instruções. Tais *deficits* estavam relacionados não só à falta de aprendizagem no contexto familiar, mas à idade de inserção de M. na escola.

Provavelmente as dificuldades relacionavam-se com a não preparação para o início da alfabetização, pois M. não teve tempo suficiente para o treino dos requisitos básicos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Tendo que se adaptar ao contexto escolar, com novas exigências (aprendizagem, socialização), sua falta de repertório aumentava o custo de resposta, levando-o a se esquivar desta situação aversiva, recusando-se a realizar as atividades propostas. Os comportamentos concorrentes, como andar pela sala e distrair-se com outras coisas, não lhe permitiram envolver-se de maneira adequada com os colegas e atividades propostas, o que provavelmente acarretou isolamento e rotulação negativa, que se traduziram em falta de interesse pela escola e pelas tarefas acadêmicas.

### Hipótese inicial

A hipótese inicial era de que a história de superproteção familiar não favoreceu o desenvolvimento de pré-requisitos para a aprendizagem escolar e, por isso, a criança apresentava dificuldades nessa área, respondendo de modo opositor e agressivo frente às mesmas, em função do alto custo de enfrentamento destas situações. Como o menino estava na primeira série,

levantou-se como hipótese que uma intervenção que focalizasse o desenvolvimento de habilidades voltadas à competência escolar poderia auxiliá-lo na superação de suas dificuldades, no nivelamento de desempenho com a turma e na consequente diminuição do comportamento opositor quanto às atividades escolares. Desta forma, esse foi o objetivo da intervenção I, descrita a seguir.

## Intervenção I: desenvolvendo repertório de realização de atividades escolares

### Descrição da intervenção I

O objetivo desta fase da intervenção, que teve a duração de oito sessões, foi estabelecer o vínculo entre a terapeuta e o cliente e desenvolver habilidades básicas para o desempenho escolar, como coordenação motora, discriminação visual, memória e comunicação verbal. Nesta etapa as atividades foram voltadas a desenvolver e aprimorar a competência escolar de M., isto é, levá-lo a realizar atividades, com baixo custo e bastante apoio da terapeuta e, aos poucos, aumentar a complexidade das tarefas, retirando o apoio à sua realização. As estratégias envolveram: contorno com lã das letras do nome, recorte de revista, jogos de alfabetização, jogo de memória de palavras.

Nas sessões, assim que as atividades eram iniciadas e a criança se defrontava com a primeira dificuldade, levantava-se da cadeira, negava-se a realizar a atividade, dirigia-se à janela da sala, aos armários de brinquedos e mexia nos objetos da sala. Como as atividades eram muito simples, para garantir o sucesso na realização a terapeuta insistia para que a criança retomasse de onde havia parado. Com isto, M. agredia verbalmente a terapeuta e destruía as atividades de outras crianças expostas no mural. A terapeuta então verbalizava que aquele comportamento não seria tolerado (rasgar os desenhos das outras crianças), segurava a criança firmemente e a reconduzia à mesa, sugerindo mudança de atividade. M. escolhia um jogo de sua preferência, e a terapeuta acedia.

Os jogos escolhidos geralmente eram de competição, tais como dominó e memória. Mesmo nesses jogos, de sua escolha, seu padrão de comportamento se repetia: queria ser sempre o primeiro, não seguia

regras, andava pela sala, jogava as peças do jogo no chão e emburrava (não queria mais jogar) quando errava apenas uma jogada, não permitindo que a terapeuta continuasse a jogar. Algumas vezes em que, mesmo contrariado, aceitou permanecer no jogo, a terapeuta percebeu acentuada dificuldade na realização das tarefas relativamente simples destes jogos para crianças de sua idade (não sabia parear as peças do dominó, ou encontrar a peça do jogo de memória que tinha sido virada na jogada anterior).

### **Análise funcional da intervenção I**

Provavelmente em função de um repertório acadêmico muito limitado, a solicitação da realização de atividades escolares pareceu ser aversiva para o cliente, o que favoreceu a apresentação de comportamentos opostos. Pode-se supor que esses comportamentos ocorriam como esquiva à exigência de desempenho, quando era solicitado à criança que fizesse algo que não sabia fazer, por exemplo: ler ou escrever uma palavra, desenhar ou montar um quebra cabeça. Pode-se supor também que a exigência, por mínima que fosse, tinha um custo elevado para a criança por causa da ausência de aprendizagem anterior; provavelmente ela se percebia incompetente frente à tarefa, irritava-se e agredia. Consequentemente, livrava-se da atividade que não queria ou não sabia fazer, conseguindo que a terapeuta mudasse de atividade e acatasse sua sugestão. A terapeuta percebeu que, assim como a família, sua atitude, embora contornasse a situação desagradável em sessão, também reforçava positivamente (deixar que ele fizesse o que queria) e negativamente (não realizar a proposta da terapeuta) o comportamento oposto e agressivo da criança, esquivando-se da situação (Gardner, 2006; Sidman, 1995).

Nesse mesmo sentido, o comportamento também era uma amostra de como a criança estabelecia suas relações com pares, pois o comportamento agressivo (bater e pegar os brinquedos da mão de outras crianças) e oposto (só fazer o que queria, ser sempre o primeiro, recusar fazer as atividades propostas) com certeza dificultava o estabelecimento de relações de amizade. Por não possuir comportamentos pró-sociais de contato afetivo, cuidado, proteção e ajuda em relação ao outro, não sabia se comportar em situações sociais, não tinha amigos; tanto que ficava sempre na porta da sala da

prima, esperando por ela, como foi citado na descrição da situação problema.

A alta frequência e intensidade dos padrões de comportamentos opostos e agressivos observados nas sessões iniciais indicaram que a intervenção precisava ser avaliada e modificada, confirmando a necessidade de um novo enquadre terapêutico; estabeleceu-se, então, a intervenção II.

### **Hipótese para a próxima etapa**

Os comportamentos de agressão e oposição apresentados pela criança em alta frequência e intensidade na intervenção I permitiram perceber que seria necessário considerar outros aspectos de seu desenvolvimento e repertório comportamental para o delineamento de estratégias efetivas na resolução da situação problema.

Além de não apresentar pré-requisitos necessários ao desempenho acadêmico, a criança apresentava também muitos comportamentos concorrentes de oposição e de agressão, que também interferiam na adaptação escolar. Assim, a constatação deste excesso comportamental norteou uma primeira mudança na direção psicoterapêutica. Para a intervenção seguinte, passou-se a ter como objetivo o enfraquecimento deste padrão, por meio da modelagem e fortalecimento de respostas incompatíveis, como as cooperativas, recorrendo-se a atividades que necessitassem da participação do cliente e da terapeuta para a sua realização, conforme será exposto a seguir.

## **Intervenção II: ensinando repertório de cooperação**

### **Descrição da intervenção II**

Nesta segunda etapa, foram realizadas seis sessões com a criança. O objetivo principal foi modelar comportamentos cooperativos e pró-sociais, criando, assim, um contexto para o fortalecimento de interações motoras e verbais agradáveis entre terapeuta e criança, como: brincar em conjunto, pedir por favor, dizer obrigado, emprestar materiais e brinquedos. Esperava-se, com isto, concomitantemente diminuir a probabilidade de ocorrência do comportamento agressivo, enfraquecendo o padrão de oposição.

A escolha das atividades nesta etapa da intervenção foi feita com base em dois critérios: 1) nível de exigência da atividade compatível com o repertório atual do cliente, tanto verbal quanto visomotor; e 2) atividades que necessariamente requeressem ajuda mútua entre cliente e terapeuta para sua realização, tais como: massa de modelar caseira, pintura a dedo, confecção de desenhos, mosaicos e fantoches. Durante esta etapa, a terapeuta procurou direcionar bastante o comportamento do cliente, para que este pudesse obter sucesso na realização da atividade proposta. Esse direcionamento foi feito procurando-se instruir pequenas respostas, sempre valorizando seu cumprimento, por exemplo: T: *"Vamos precisar da cola, você pode pegá-la para mim?"*; C: pega e entrega à terapeuta; T: *"Obrigada! Agora coloque um pouquinho de cola aqui"*; C: realiza; T: *"Isso! Esse nosso trabalho vai ficar muito bonito!"*; C: olha para T e sorri; T: *"Viu? Foi você que fez! Você é muito bom nesse negócio de passar cola nas figurinhas!"*.

Observou-se que o cliente passou a se manter por mais tempo na realização das atividades, a solicitar a ajuda da terapeuta e a apresentar interesse em saber qual seria a atividade da próxima sessão. Também foram observadas respostas de descontração, que não estavam ocorrendo anteriormente: o cliente apresentava expressão facial mais relaxada, sorria e verbalizava que estava gostando da atividade. Além de gradualmente permanecer por maior tempo na mesma atividade ao longo das seis sessões, não se negou a participar de nenhuma das atividades propostas, e demonstrava satisfação ao ver o produto final (sorria, queria expor na parede suas atividades). A terapeuta procurou reforçar cada resposta cooperativa, elogiando ou respondendo com prontidão às solicitações de ajuda do cliente e concordando com as verbalizações positivas que ele fazia sobre seu comportamento ou o produto dele, como sugere Gardner (2006).

A terapeuta também forneceu modelo de verbalizações apropriadas de solicitação de ajuda, na tentativa de, ao mesmo tempo, modelar o comportamento do cliente, fazendo com que aumentasse a probabilidade da ocorrência do mesmo, e que esta ocorrência se tornasse um pouco mais elaborada. A terapeuta também valorizava os comportamentos pró-sociais de uma forma mais indireta, verbalizando para a criança como era importante ajudar o outro quando não conseguiam

fazer sozinhos, e dizendo o quanto ela estava gostando de ser ajudada e de fazer uma atividade junto com um amigo.

## **Análise funcional da intervenção II**

A hipótese levantada ao final da primeira etapa da intervenção pareceu se confirmar, pois o objetivo de enfraquecer o padrão opositor por meio da modelagem e fortalecimento de respostas incompatíveis, como as cooperativas, foi rapidamente atingido.

A estratégia de direcionar a atividade instruindo e valorizando as pequenas respostas tinha dois objetivos: 1) evitar a ocorrência do comportamento opositor e, conseqüentemente, ter que lidar com respostas desagradáveis do cliente; e 2) aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamento competente para reforçá-lo continuamente durante as sessões.

O esquema de reforço contínuo foi usado para estabelecer as respostas desejadas, e foi operacionalizado da seguinte maneira: a terapeuta auxiliava o cliente (ajudava a cortar, colar, segurar papéis, linha) imediatamente após a ocorrência de qualquer pedido mínimo de auxílio (inicialmente pequenas verbalizações do tipo *"me ajuda aqui"*, que gradualmente foram sendo refinadas para *"me ajuda aqui, por favor"*). Ao mesmo tempo em que modelava o comportamento desejado, também fornecia modelo de comportamento verbal adequado, e tais estratégias pareceram apresentar o efeito desejado, pois o cliente passou a emitir as respostas pró-sociais esperadas em sessão.

Os resultados obtidos nesta fase, tais como o aumento na frequência de interações positivas entre cliente e terapeuta, na comunicação e na participação espontânea da criança na sessão, sinalizaram que o objetivo de enfraquecimento dos comportamentos opostos foi alcançado, e que o trabalho com o repertório acadêmico poderia ser retomado. Nas duas últimas sessões desta etapa, nenhuma resposta de oposição foi observada, o que consistiu em critério para uma nova mudança no foco da intervenção.

## **Hipótese para a próxima etapa**

A partir da análise das sessões da intervenção II, e da constatação da diminuição na frequência dos com-

portamentos agressivos e opositores, optou-se por realizar uma nova tentativa de retomar o objetivo inicial e estabelecer outras situações em que a criança pudesse trabalhar suas dificuldades acadêmicas e, assim, minimizar os *deficits* apresentados. Algumas sessões adicionais de fortalecimento do padrão cooperativo poderiam ter sido feitas, mas como a criança estava muito atrasada na escola, a decisão terapêutica foi “arriscar” um retorno ao objetivo inicial, com vistas a auxiliá-la o quanto antes em suas dificuldades escolares. Assim, a transição foi programada de forma gradual, para que a criança pudesse passar de uma atividade lúdica para uma acadêmica “quase sem perceber”.

### **Intervenção III: favorecendo o desempenho acadêmico**

#### **Descrição da intervenção III**

Foram realizadas durante esta intervenção sete sessões semanais com a criança, todas com duração de sessenta minutos. As sessões consistiram em treino de atenção e de concentração e de atividades acadêmicas, visando aumentar sua competência escolar. Foram realizadas técnicas de construção de jogos de memória de sílabas, palavras e figuras, montagem de palavras, atividades de discriminação visual, leitura de livros de estórias, recorte e colagem de palavras, jogos de achar palavras e ditado.

Durante esta fase, foram observadas dificuldades acentuadas relacionadas à junção de palavras, discriminação visual e auditiva das letras. Quando eram propostas atividades acadêmicas relacionadas às suas dificuldades, o cliente iniciava, tentando fazer; quando não identificava as palavras, parava, mordida o lápis e olhava para a terapeuta (provavelmente esperando que ela ditasse as letras ou fizesse em outra folha para que ele pudesse copiar, que era como a mãe tratava o problema). Como a terapeuta não fornecia a resposta, mas tentava estimular o raciocínio, o cliente então realizava algumas tentativas de fuga da situação. As respostas observadas nesse sentido foram levantar da carteira, deitar no chão, cantarolar, rabiscar o caderno, soltar o lápis na mesa e andar pela sala demonstrando estar irritado. Às vezes, respirava fundo e verbalizava: *“Ai meu Deus, não quero fazer isso...”*

É interessante ressaltar que tais respostas foram entendidas como expressão do desagrado da criança com a situação e como tentativas de fuga do enfrentamento da dificuldade; nesse sentido, ainda constituíam comportamentos-alvo da intervenção. No entanto, também eram respostas indicativas de melhora em relação às apresentadas durante a intervenção I, pois eram menos intensas e qualitativamente diferentes: a criança agora apenas abandonava a atividade e não mais agredia a terapeuta ou destruía o ambiente.

Durante essas sessões, como as atividades eram facilitadas, mesmo “reclamando” o cliente retomava a atividade proposta pela terapeuta. A terapeuta ia tratando a fuga como “um tempo para pensar” ou “uma pausa para respirar fundo e criar coragem para continuar”. Embora o cliente apresentasse avanços, estes ainda estavam sendo muito morosos, e a mãe estava relatando que a professora, embora estivesse sentindo diferença em relação aos comportamentos agressivos em sala de aula, não estava observando muitos progressos acadêmicos.

#### **Análise funcional da intervenção III**

A primeira resposta apresentada pelo menino (esperar pelas respostas a serem fornecidas pela terapeuta) provavelmente ocorria devido à sua história de aprendizagem, pois a mãe, sem saber como ajudá-lo de forma efetiva, ditava as letras das palavras e fornecia as respostas às suas dificuldades. Assim, a mãe mantinha a atitude passiva da criança frente à aprendizagem e não aproveitava tais oportunidades para o ensino de habilidades acadêmicas básicas. Em sessão, por generalização, o cliente reproduzia este comportamento e, quando a terapeuta apresentava o reforço esperado, a dificuldade da situação se intensificava e evocava o comportamento de fuga da criança. M. esquivava-se das atividades escolares apresentando comportamentos como rabiscar o caderno, jogar o lápis e andar pela sala, e seu comportamento era reforçado negativamente (Gardner, 2006).

Levantou-se como hipótese que os comportamentos de esquiva que o cliente apresentava frente às atividades que não conseguia realizar por não ter repertório para tal intensificavam ainda mais seu *deficit* comportamental, gerando um círculo vicioso que pre-



cisava ser rompido: como não desenvolveu repertório básico, apresentava dificuldades acadêmicas; as falhas no desempenho escolar criavam isolamento social em relação às outras crianças; ele não se envolvia com as crianças e não adquiria repertório para enfrentar as situações de dificuldades; frente às situações de dificuldade, tanto social, quanto acadêmica, esquivava-se; e não se expunha, assim, às condições necessárias ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de interação social.

Assim, embora os *deficits* acadêmicos e sociais estivessem correlacionados, precisariam de intervenções específicas. O cliente não apenas deveria aprender a fazer o que não conseguia em termos de conteúdo escolar, mas também a dizer que não estava sabendo, não estava conseguindo, perguntar, solicitar ajuda da professora, dos amigos, da mãe em casa. A “reclamação da dificuldade” poderia ser redirecionada para uma “solicitação de auxílio”. O *“Ai meu Deus, não quero fazer isso...”* deveria mudar para *“Ai meu Deus, alguém me ajuda a fazer isto?”*. Ao solicitar auxílio, as interações sociais poderiam ser facilitadas, pois receber ajuda da professora ou do colega poderia ter efeito reforçador não apenas sobre a resposta de pedir, mas sobre o início de interações sociais adequadas com outras pessoas.

### Hipótese para a próxima etapa

A partir da análise funcional da intervenção III, e da constatação da dificuldade de expressividade emocional e assertividade adequadas para a idade, optou-se por realizar uma quarta modificação no curso do tratamento. Além da falta de pré-requisitos acadêmicos, uma das dificuldades concomitantes era a criança não apresentar repertório para enfrentar situações que exigiam dela a expressão de determinados sentimentos despertados pelas atividades acadêmicas (situações aversivas para o cliente) e a solicitação de auxílio à resolução de seus problemas.

Estabeleceu-se, assim, um critério claro para o início da intervenção IV: a identificação e a expressão dos sentimentos negativos da criança, dando a ela condições de enfrentar suas dificuldades, esforçando-se para realizar a atividade ou solicitando ajuda da professora e dos colegas em sala de aula.

## Intervenção IV: ensinando enfrentamento de dificuldades

### Descrição da intervenção IV

A partir desta etapa, em paralelo às atividades para melhorar seu desempenho acadêmico, foram trabalhados aspectos relacionados à discriminação e à expressão de sentimentos negativos frente às dificuldades enfrentadas.

O foco clínico desta etapa foi de que as habilidades de expressividade emocional (discriminar o que sentia frente à dificuldade da atividade proposta, expressar de forma adequada e solicitar apoio de forma assertiva) necessitavam ser treinadas e ensinadas, visto que os excessos comportamentais (agressividade, oposição) indicavam inabilidade em identificar os seus sentimentos frente a situações acadêmicas e lidar adequadamente com eles (Moura & Azevedo, 2000).

Foram realizadas sete sessões com a criança, nas quais foram propostas atividades similares às da etapa anterior; no entanto, neste momento, além de realizá-las, ela deveria expressar os sentimentos em relação às dificuldades encontradas. Nesta fase da intervenção, o cliente era solicitado a dizer quando não sabia realizar a atividade e quando sentia vontade de “largar tudo” ou de “jogar tudo fora” (reações já observadas frente ao aumento gradual no nível de exigência das atividades). A terapeuta repetia essa instrução para a criança várias vezes durante as sessões, acrescentando que era importante que ela verbalizasse quando uma dessas coisas acontecesse para poder auxiliá-lo.

Quando o cliente emitia a resposta solicitada, a terapeuta procurava elogiar seu comportamento e mostrar sua importância, para que fosse possível perceber que ele precisava de ajuda. Em seguida, a terapeuta o auxiliava minimamente, até o ponto em que ele conseguisse prosseguir e finalizar a atividade proposta. Neste momento, a terapeuta valorizava a conclusão da tarefa, relacionando-a ao seu comportamento anterior de expressar seus sentimentos e solicitar ajuda frente às dificuldades, dizendo que agora que ele aprendeu um “novo jeito de fazer tarefas difíceis”, ele poderia usar sua nova habilidade na escola também.



## Análise funcional da intervenção IV

Pôde-se perceber nas intervenções anteriores que M. não sabia como se comportar de maneira adequada em situações que envolviam atividades escolares, sendo que era nestas situações que ele mais apresentava comportamentos agressivos (empurrar a folha, negar-se a realizar atividades, jogar o lápis, morder o material e xingar). Na intervenção IV, a terapeuta foi criando contingências para que a criança se expressasse verbalmente, incentivando e dando modelo do que fazer e do que falar quando não conseguisse fazer uma atividade. A expressão verbal negativa não apenas foi permitida, mas também ensinada (“não há problema não saber e dizer que não sabe, o problema é agredir por causa disso e não pedir ajuda”), e a emissão das respostas adequadas teve como consequência o apoio parcial da terapeuta, tornando não apenas mais fácil a realização das atividades, mas, também, mais provável o comportamento de solicitar ajuda.

Assim, observou-se diminuição na frequência de ocorrência dos comportamentos de esquiva apresentados pelo cliente nestas atividades. O cliente passou a verbalizar que “não sabia”, que sentia “vergonha quando via os outros alunos fazendo o que ele não conseguia”, que “não gostava de fazer tarefas difíceis”, e que “não gostava nem de tentar”. Com a aprendizagem da expressão adequada dos sentimentos negativos decorrentes da dificuldade em realizar uma atividade, criaram-se condições para que a terapeuta reforçasse os comportamentos de expressividade emocional da criança e modelasse comportamentos de enfrentamento das situações de dificuldades e finalização de tarefas.

No decorrer dos atendimentos, a terapeuta apresentava condições para aumentar a expressão de sentimentos, inclusive os de raiva (quando não conseguia fazer o que queria ou uma atividade, ou quando perdia o jogo), uma vez que sinalizava a não ocorrência de punição para tais comportamentos. Pôde-se, então, ensinar ao cliente novas formas de atuação frente a situações difíceis. Assim, o processo psicoterapêutico ajudou o cliente a aprender novas formas de atuação frente a situações nas quais não se comportava adequadamente por falta de repertório (Bussad, 1997).

A criança passou a realizar as tarefas acadêmicas propostas nas sessões ao invés de esquivar-se delas, e

solicitar ajuda para enfrentar as dificuldades encontradas. A mãe relatou melhora da criança em casa e na escola. A professora informou que M. estava respeitando mais as regras dos jogos, das brincadeiras e das normas de convivência social, e que seu desempenho acadêmico já estava compatível com a média da turma.

As análises das sessões foram encerradas nesta etapa. O cliente ainda foi acompanhado por algum tempo, mas como essas sessões tiveram o objetivo de fortalecer os ganhos obtidos, não foram incluídas nesta análise, por se considerar que as etapas de intervenção estavam encerradas.

## Considerações Finais

Considerando-se que o processo de tomada de decisão em psicoterapia ainda é um tópico de estudo e discussão, este trabalho se propôs a descrever o que foi realizado terapeuticamente com um cliente infantil dentro do contexto clínico, e por que tais decisões foram tomadas. Considerou-se que a análise funcional poderia permitir uma melhor descrição e consequente entendimento quanto às variáveis importantes que direcionaram as tomadas de decisão dentro do caso descrito. Assim, a análise funcional foi empregada durante todo o processo terapêutico e posterior análise descritiva com o objetivo de verificar se as intervenções estavam atingindo os resultados a que se propunham.

Esta metodologia de análise pareceu favorecer a identificação mais clara dos critérios comportamentais que permearam as mudanças nos objetivos e nas estratégias de intervenção, o que parece ter auxiliado na explicitação do processo de tomada de decisão dentro do caso. A descrição passo a passo das análises e das hipóteses que nortearam a intervenção realizada pareceu ser uma contribuição deste estudo, pois os terapeutas podem não discriminar em função de que variáveis tomam determinada decisão se não a descreverem verbalmente.

Observou-se que o teste das hipóteses levantadas durante as intervenções possibilitou um melhor direcionamento da intervenção terapêutica, de modo que foi possível identificar quando parar, prosseguir ou mudar o foco da intervenção, possibilitando o levanta-

mento de informações para se cogitar novas hipóteses e auxiliar o cliente. Por fim, constatou-se que a análise e a sistematização funcional do caso *a posteriori* permitiram avaliar erros e acertos e estruturar uma tecnologia psicoterapêutica dinâmica e eficiente, que pode ser replicada em outras situações clínicas.

## Referências

- Bussad, V. S. R. (1997). O desenvolvimento de comportamentos pró-sociais na criança: considerações sobre a natureza dos fatores e dos processos envolvidos. *Temas de Psicologia*, 3 (1), 19-26.
- Barrero, C. W., Vollmer, T. R., Barrero, J. C., & Bourret, J. (2005). A method for evaluating parameters of reinforcement during parent-child interaction. *Research in Development Disabilities*, 26 (6), 577-579.
- Costa, S. E. G. C., & Marinho, M. L. (2002). Um modelo de apresentação de análise funcional do comportamento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 19 (3), 43-54.
- Delitti, M. (1997). A análise funcional: O cliente como foco de análise. In M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (Vol 2, pp.37-44). São Paulo: ARBytes.
- Fernandez-Ballesteros, R. (1994). Psychological assessment. *Applied Psychology: An International Review*, 43 (2), 157-174.
- Gardner, A. W. (2006). An evaluation of the interaction between quality of attention and negative reinforcement with children displaying escape-maintained behavior. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66 (8-B), pp.4469.
- Grossi, R. (2002). *Análise Funcional de uma proposta de atendimento domiciliar. Um estudo de caso de uma família, com filho adolescente portador de autismo e com muitos problemas comportamentais*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Hagopian, L. P., Fisher, W. W., Thompson, R. H., Owen-Deschryver, J. O., Iwata, B. A., & Wacker, D. P. (1997). Toward the development of structured criteria for interpretation of functional analysis data. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30 (2), 313-326.
- Haynes, S. N., Leisen, M. B., & Blaine, D. D. (1997). Design of individualized behavioral treatment programs using functional clinical case models. *Psychological Assessment*, 9 (4), 334-348.
- Kodak, T., Grow, L., & Northup, J. (2004). Functional analysis and treatment of development for a child with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37 (2), 229-232.
- Meyer, S. B. (1997). O conceito de análise funcional. In M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (Vol. 2, pp.31-36). São Paulo: ARBytes.
- Meyer, S. B. (2001). A relação terapeuta-cliente é o principal meio de intervenção terapêutica? In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (Vol.8, pp.95-98). Santo André: ESETec.
- Moura, C. B., & Azevedo, M. R. Z. S. (2000). Estratégias lúdicas para uso em psicoterapia comportamental infantil. In R. C. Wielenska (Org.), *Sobre comportamento e cognição: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas em outros contextos* (Vol.6, pp.163-170). Santo André: ESETec.
- Moura, C. B., & Venturelli, M. B. (2004). Direcionamentos para a condução do processo terapêutico comportamental com crianças. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6 (1), 17-30.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Editorial PSY.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano* (10a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Sturmey, P. (1996). *Functional analysis psychology*. London: John Wiley & Sons.

Recebido em: 24/8/2007

Versão final reapresentada em: 11/2/2008

Aprovado em: 11/3/2008



# Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares<sup>1</sup>

## *Analysis of children's books for the promotion of socio-cognitive development in pre-school infants*

Marisa Cosenza **RODRIGUES**<sup>2</sup>

Paula Almeida de **OLIVEIRA**<sup>3</sup>

### Resumo

Considerando a necessidade de uma atuação mais pró-ativa dos psicólogos escolares, este estudo teve como objetivo analisar, com foco no processamento de informação social, uma amostra de cem livros de histórias infantis nacionais dirigidos a pré-escolares de 4 a 6 anos. Os livros foram analisados considerando a ocorrência dos seis componentes de um programa estadunidense de redução do comportamento agressivo por meio de histórias infantis. Os resultados mostraram que 32% dos livros apresentaram um repertório relevante e 47% evidenciaram um repertório significativo de pistas sociais, apontando para a viabilidade da utilização dos livros infantis nacionais como recurso para promover o desenvolvimento sociocognitivo e prevenir comportamentos agressivos e antissociais no contexto educacional.

**Unitermos:** Processos cognitivos. Literatura. Psicologia educacional.

### Abstract

*In view of the need for a more proactive involvement from school psychologists, this study aimed to analyze, based on a social information processing approach, a sample of 100 children's books aimed at preschool children aged between 4 and 6 years. The books were analyzed by considering the occurrence of the six components of an American program for the reduction in aggressive behavior through children's storybooks. The results showed that 32% of the books offered an excellent repertoire and 47% evidenced a significant repertoire of social traces, pointing to the viability of the use of national storybooks for children as a resource for promoting socio-cognitive development and preventing issues concerning aggressive and anti-social behavior in the educational context.*

**Uniterms:** Cognitive processes. Literature. Educational psychology.

O sistema educacional no Brasil tem apresentado inúmeros problemas que acarretam graves consequências sociais: crianças fora da escola, dificuldades de aprendizagem, evasão, marginalização e violência (Guzzo, 2003), além de manifestações socioemocionais

encontradas em uma elevada porcentagem de crianças (Elias, 2003).

Segundo Guzzo (2003), a psicologia escolar deve responder ao desafio de impactar o sistema educacional pela ação profissional, em uma perspectiva de prevenção



<sup>1</sup> Apoio Financeiro: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Processo 2005/1119.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Psicologia. *Campus* Universitário, Martelos, 36015-400, Juiz de Fora, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.C. RODRIGUES. E-mail: <rodriguesma@terra.com.br>.

<sup>3</sup> Psicóloga. Juiz de Fora, MG, Brasil.

de problemas socioemocionais e para a promoção da saúde psicológica. Desse modo, o psicólogo deve mudar o enfoque de ação, habilitando-se para trabalhar com políticas públicas, conscientizar pais e professores sobre necessidades básicas de crianças e adolescentes e mobilizar a comunidade educacional, utilizando recursos da comunidade, em torno de uma proposta de intervenção.

Nessa perspectiva de atuação, que privilegia a prevenção e a promoção da saúde e o bem-estar subjetivo, a autora salienta ainda que a eficácia do sistema escolar depende do quanto este sistema é capaz de manter crianças com prazer e motivadas a estudar e aprender, do quanto é capaz de fazer a criança evoluir, crescer, tornar-se competente e resiliente às demandas de sua vida. Espera-se que o psicólogo compreenda a importância de seu trabalho neste campo, sempre integrado com outros setores que possam interferir no desenvolvimento da criança, sobretudo a família e a comunidade.

Araújo e Almeida (2003) reafirmam essa prática, apontando que o psicólogo escolar/educacional deve exercer sua função adotando abordagens teóricas que sustentem as ações a serem desenvolvidas, refletindo sobre sua realidade e promovendo o desenvolvimento do aluno. Para tanto, faz-se necessário o redimensionamento da prática dos psicólogos escolares, que, segundo autores como A. Del Prette e Z. A. Del Prette (2003), Feldman (1994) e Guzzo (2003), constitui um exercício cada vez mais importante tanto quanto urgente e possível, considerando a realidade educacional sul-americana.

Dentre as inúmeras possibilidades de intervenção e atuação, Elias e Marturano (2005) apontam como estratégia possível as oficinas de linguagem, que constituem modalidade de intervenção para crianças com queixas escolares, tendo por meta ajudá-las a desenvolver um senso construtivo de autoeficácia para as tarefas, além de ter um efeito positivo de redução de tensões emocionais e problemas de comportamento, comuns em crianças com dificuldades acadêmicas. Com foco em uma intervenção proativa, Rodrigues (2004, 2005) defende a contribuição de teorias e modelos psicológicos de domínio específico, como a abordagem do processamento de informação social destacando, mais especificamente, o modelo de processamento de

informação social de Dodge e Crick (1994), cuja ênfase é a adaptação psicossocial de crianças e adolescentes.

Sob a ótica cognitivista, vários recursos e tecnologias podem ser utilizados na prática psicológica. Neste trabalho focalizou-se a importância das histórias infantis como recurso útil tanto na promoção quanto na prevenção de comportamentos agressivos e antissociais, dado que tais comportamentos, de acordo com Z. A. Del Prette e A. Del Prette (2005), potencializam uma *trajetória de risco* psicossocial e acadêmico na vida das crianças.

## Histórias e promoção do desenvolvimento infantil

Ao analisar o desenvolvimento da literatura infantil, observa-se que, ao longo do tempo, sua estrutura e seus objetivos foram variáveis. As perspectivas para as histórias infantis foram se alterando à medida que a visão predominante em relação ao desenvolvimento das crianças se modificava (Alves, 2001).

Estudiosos como Becker (2001) têm partido do pressuposto de que só se pode realmente falar em literatura infantil a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. Os textos produzidos para crianças deixavam transparecer os valores dessa nova classe social, valores expostos de maneira idealizada, com a intenção de promover comportamentos socialmente desejáveis nos leitores.

Em fins do século XIX, a literatura infantil chegou ao Brasil, disseminando essa mesma concepção de caráter didático, difusor de preceitos e normas comportamentais que doutrinavam as crianças. De acordo com a autora anteriormente citada (Becker, 2001), tal posicionamento veio se modificando com o desenvolvimento da psicologia da infância, instaurando-se uma linguagem simples e dirigida diretamente às necessidades e fantasias da criança, introduzindo a função lúdica da literatura.

Na visão de Saraiva (2001), a literatura infantil, por meio da leitura, conduz à autocompreensão e ao estabelecimento de relações interpessoais mais ricas, integrando o leitor ao meio sociocultural, possibilitando-lhe tomar consciência de si e das contradições inerentes à realidade.

Em outra ótica, Witter (2004) salienta a importância da leitura no cotidiano das pessoas como fonte de informação, lazer, realização pessoal e como forma relevante de inserção social. No que diz respeito aos amplos benefícios que a leitura de livros infantis pode proporcionar às crianças, Rodrigues (2004) afirma haver um consenso irrestrito entre os especialistas nacionais e internacionais de diferentes áreas. No entanto, a leitura como estratégia de prevenção ainda é pouco explorada e conhecida no contexto brasileiro, (Witter, 2004), embora alguns esforços possam ser evidenciados, obtendo-se resultados favoráveis, ao nível de prevenção primária, com crianças com comportamento de risco (Rodrigues, Abreu & Carvalho, 2005).

Na perspectiva da leitura como recurso preventivo e promotor de desenvolvimento humano, é possível vislumbrar a possibilidade de se utilizar os livros de histórias infantis como fonte de compreensão do processamento de informação social e desenvolvimento de competências sociocognitivas. Estudos internacionais (Cassidy et al., 1998; Dyer, Shatz & Wellman, 2000) demonstram que os livros de histórias para crianças pequenas, pelo conteúdo do material textual que apresentam, pelo tipo de linguagem que utilizam e por centrarem suas ações e interações em pessoas ou animais personificados, constituem fonte relevante de informações sobre estados mentais, podendo ampliar as habilidades infantis no domínio da compreensão das intenções, desejos, crenças, emoções, conhecimento de si próprio e dos outros (Rodrigues, 2004).

Desse modo, aponta-se a viabilidade da utilização dos livros infantis nacionais como recurso para prevenir comportamentos agressivos e antissociais dentro do enfoque preventivo e educacional, visto que, como salientam Z. A. Del Prette e A. Del Prette (2005), "comportamentos anti-sociais decorrem de uma multiplicidade de fatores que interagem e potencializam efeitos negativos a curto, médio e longo prazos, caracterizando uma trajetória de risco" (p.23).

O relato e a leitura de histórias contribuem de modo significativo para a ampliação da visão da realidade da criança. Os livros infantis abordam a escuta e a observação das outras pessoas na perspectiva da aprendizagem e conscientização de que os outros também possuem pensamentos, expectativas, sentimentos e motivos, e que suas ações têm consequências nas diversas situações que vivenciam.

A estrutura das histórias contidas nos livros para crianças possibilita sua utilização como ferramenta para organizar elementos importantes do processamento de informação social. No entanto, há poucos estudos analisando a importância dos livros no processo de expansão e entendimento mental. Esta é uma área que ainda precisa ser explorada, sendo imprescindível o despertar para o fato de os livros infantis constituírem um recurso potencial na promoção do desenvolvimento e da saúde mental da criança. Nesta direção concentram-se os esforços deste artigo, que pretende oferecer subsídios para a utilização das histórias infantis com foco no processamento de informação social.

## O processamento de informação social

Os fundamentos conceituais para as teorias de processos mentais influenciando o comportamento social vêm da ciência cognitiva. A origem dos modelos voltados para o processamento de informação social, *Social Information Processing* (SIP) está na abordagem do processamento de informação mais geral, que investiga como o conhecimento é organizado e processado. Sua base está na área denominada cognição social, que emergiu a partir do interesse dos pesquisadores em investigar os processos e mecanismos cognitivos que envolvem os fenômenos psicológicos sociais. Segundo Rodrigues (2004), tem como objetos de estudo, por exemplo, os julgamentos morais, a compreensão do eu (*self*), a percepção social e o entendimento dos sentimentos, motivos e desejos de si próprio e das pessoas, além do pensamento sobre as instituições sociais. Em termos amplos, refere-se à percepção, aos conceitos e pensamentos em relação ao mundo social.

Dodge (1993) aponta que as ciências do comportamento e sociais podem ser caracterizadas por seu interesse pelo processamento e pela transformação da informação. Salienta ainda o papel central das teorias do processamento da informação em domínios psicológicos importantes, como na descrição dos processos mentais responsáveis por respostas comportamentais mal adaptadas a um estímulo social (por exemplo, uma resposta depressiva à rejeição por alguém amado ou uma resposta agressiva à provocação por um par). Também descreve como a informação em episódios



comportamentais é transformada em memória nas estruturas do conhecimento que, possivelmente, guiam o processamento futuro e esclarecem a continuidade do comportamento ao longo do tempo. De acordo com essas teorias, a resposta comportamental de uma pessoa a um estímulo situacional ocorre em função de uma sequência de processamento de etapas.

Em relação às crianças, Flavel, Miller e Miller (1999) também salientam que as reações sociais e afetivo-emocionais que manifestam dependem, em parte, de como elas pensam. A qualidade do pensamento das crianças é função do tipo de informação que elas representam em uma dada situação, do modo como operam a informação para atingirem seus objetivos, bem como da quantidade de informação que conseguem ter em mente ao mesmo tempo. Esses autores salientam que o processamento de informação procura oferecer uma compreensão explícita e minuciosa do que o sistema cognitivo de uma criança realmente faz quando está realizando uma tarefa ou em meio a um problema atual. Assim, os modelos do processamento de informação social e suas descrições de como os indivíduos realizam as tarefas servem de base também para compreender como estes interagem com seu ambiente social nas situações do dia a dia.

Embora a utilização de modelos de processamento de informação na explicação do comportamento social remonte às décadas de 1950 e 1960, sua aplicação ao problema da agressão física ocorreu a partir da década de 1980, mais notadamente a partir do esforço de alguns estudiosos: a equipe de Huesmann (1988), por um lado, e Dodge e Crick (1994), por outro. Estes últimos destacaram que os modelos apontam para mecanismos que contribuem para o comportamento socialmente competente das crianças, tendo por base preocupações relacionadas principalmente ao seu ajustamento social, bem como à compreensão dos mecanismos envolvidos na agressividade e no comportamento antissocial.

Huesmann (1988) ofereceu inicialmente um modelo centrado na aprendizagem observacional e, posteriormente, no ano de 1998, propôs o modelo unificado de informação para a agressão. Sua proposta pretende integrar, além de seu modelo anterior, também o modelo proposto por Dodge e Crick (1994).

A abordagem de Dodge (1986) foi inicialmente formulada tendo em vista o ajustamento social em

crianças a partir de quatro processos mentais: no primeiro, a criança codifica as pistas situacionais; no segundo, representa e interpreta essas pistas; no terceiro, busca mentalmente possíveis respostas à situação e, no quarto, seleciona e exhibe uma resposta. Apoiados em reformulações na própria ciência cognitiva e trazendo inovações conceituais, Dodge e Crick (1994) desenvolveram um modelo mais ampliado, com estrutura cíclica, procurando representar o processamento da informação em paralelo. Propuseram seis passos: a) codificação de pistas internas e externas; b) interpretação e representação mental destas pistas; c) clarificação ou seleção de um objetivo; d) construção ou acesso à resposta; e) decisão da resposta; e f) realização do comportamento.

Como detalha Rodrigues (2005), nos dois primeiros passos a criança codifica e interpreta as pistas sociais oferecidas pelo ambiente, fazendo uma leitura interna da situação social, de acordo as informações disponíveis e armazenadas na memória. No terceiro passo, a criança passa a determinar e selecionar objetivos, metas pessoais e resultados desejados na situação, tendo por base expectativas concretizadas em situações experienciadas no passado. No quarto passo, a criança constrói uma resposta, acessando informações armazenadas na memória, podendo também construir respostas inéditas a novas situações. Já o quinto passo envolve o processo de decisão sobre o que fazer, envolvendo avaliação das respostas e alternativas possíveis, considerando sua adequação e as expectativas quanto aos resultados esperados ou desejados do ponto de vista pessoal, social e moral. Finalmente, no sexto e último passo, tem-se a resposta ou ação comportamental da criança.

O modelo de Dodge e Crick (1994), posteriormente focalizado por Dodge, Salzer, Laird, Pettit e Bates (1999), é apresentado como um modelo cognitivo de tomada de decisão social também influenciado pela emoção. Este ponto foi revisto por Lemerise e Arsenio (2000), que integraram a emoção a cada um dos passos do modelo, ampliando seu poder explicativo. Posteriormente, Dodge e Rabiner (2004), bem como Arsenio e Lemerise (2004), propuseram que a consideração de conceitos de domínio moral também afeta as operações mentais, influenciando a resposta comportamental em situações sociais.

O modelo de Dodge e Crick (1994) vem obtendo expressivo apoio empírico, como demonstrou o estudo

metanalítico de Vasconcelos, Picon, Prochnow e Gauer (2006). Do ponto de vista aplicado, algumas experiências - tendo o citado modelo como referência, mostraram-se bastante interessantes e inovadoras para o contexto escolar/educacional.

### **Histórias infantis e processamento de informação social**

No plano aplicado, Teglassi e Rothman (2001) desenvolveram um programa voltado para a redução da agressão infantil que associa a leitura e o relato de histórias ao processamento de informação social de Dodge e Crick (1994).

O programa foi desenvolvido em duas escolas elementares norte-americanas, com pequenos grupos heterogêneos de crianças com idades entre 4 e 6 anos, indicadas por professores como agressivas ou não, mediante características de provocação, hostilidade e agressão. Houve pré e pós-avaliação dos professores e os resultados indicaram diminuição de comportamentos antissociais e de externalização nos grupos de crianças identificadas como não agressivas e, entre aquelas consideradas como agressivas.

Um dos objetivos deste programa foi incentivar uma reorganização gradual dos esquemas que governam o processamento de informação e a resolução de problemas sociais com a aprendizagem experiencial. Segundo esses pesquisadores, e também Gayle (2003), tendo em vista que as crianças agressivas têm dificuldade de processar as intenções e motivos de outros, as leituras fornecem um ponto útil para se começar a discussão e verbalização de sentimentos e questões que se apresentaram difíceis para elas. O programa adota a história como uma ferramenta para organizar elementos importantes do processamento de informação social.

Segundo Teglassi e Rothman (2001), com crianças que apresentam comportamento desviante as estratégias de intervenção por meio das narrativas devem ajudar a processar a informação, considerando as pistas sociais em relação às suas experiências prévias, como também informações disponíveis na situação atual.

Os autores descreveram como o programa desenvolvido conjugou aspectos gerais da estrutura da história e os seis passos do processamento de informação social, explanados a seguir:

1. *O que está acontecendo?* Os autores apontam que as crianças identificam o problema avaliando o que está acontecendo no mundo exterior sob a perspectiva do ameaçador, da vítima e do espectador. A observação e interpretação das pistas sociais são enfatizadas ao discutir o que está acontecendo em uma cena particular da história.

2. *O que os personagens estão pensando e como eles estão se sentindo?* Apontam como as crianças consideram as circunstâncias externas e como identificam o problema, observando o "mundo interno" de cada personagem, explorando a relação entre sentimentos, intenções e interpretações da situação externa dos personagens.

3. *Quais são as intenções e metas dos personagens?* Salientam como os pensamentos e sentimentos dos personagens sobre uma situação particular podem ser discutidos com relação a seus objetivos e intenções no momento e por um longo prazo, incentivando as crianças a esclarecerem suas próprias intenções e objetivos enquanto consideram as vivências dos personagens.

4. *O que os personagens alcançam com suas ações?* Os autores observam que os resultados reais e prováveis das decisões, de planos e ações dos personagens podem ser discutidos em relação a seus objetivos e intenções. As crianças são guiadas a considerar várias ações possíveis, de acordo com os objetivos e intenções dos personagens, distinguindo entre as ações que resolvem o problema somente no momento e as estratégias que geram soluções a longo prazo.

5. *Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos?* Os autores apontam como os personagens podem realizar a ação pretendida eficazmente ou em vão; as razões são observadas e discutidas.

6. *Quais são as lições aprendidas?* Teglassi e Rothman (2001) assinalam que "a solução de problemas efetiva requer a aplicação de lições de vida que são naturalmente aprendidas a partir da experiência" (p.77). O programa tenta ampliar este processo, delineando lições em geral dos detalhes da história, relacionando-as às interações do grupo e às experiências individuais.

Embora tenham encontrado resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento das crianças, e as narrativas utilizadas tenham se apresentado como

um recurso adequado a ser explorado como estratégia na prevenção de problemas de comportamento infantil, não houve resultados voltados especificamente para as histórias utilizadas no desenvolvimento do programa. Uma investigação mais específica das narrativas, considerando os resultados positivos que elas possibilitaram alcançar na intervenção com escolares estadunidenses, faz-se necessária, sobretudo no caso de se aplicar programa semelhante no contexto brasileiro.

Diante do exposto, este estudo objetivou analisar uma amostra de livros de histórias infantis nacionais, com foco no modelo de processamento de informação social, visando a oferecer subsídios para sua utilização posterior na promoção do desenvolvimento socio-cognitivo em crianças pré-escolares.

## Método

### Amostragem

A amostra foi constituída por cem livros de histórias infantis nacionais. Para a seleção dessa amostra foi consultado o catálogo de livros infantis da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, classificados por faixa etária/tipo de leitor (leitor iniciante, com alguma experiência, com experiência). Paralelamente, fez-se um levantamento de livros junto a seis editoras de literatura infantil de renome nacional. Embora o critério de faixa etária não deva ser rígido, pois é preciso considerar que cada leitor tem sua própria maturidade para leitura, essa questão foi importante no trabalho a fim de permitir uma adequação da amostra à proposta da pesquisa. Visando também atender/considerar os critérios de qualidade e recomendação dos livros, gerou-se, deste modo, uma listagem mestre que norteou a avaliação dos pesquisadores para uma seleção randômica de cem livros nacionais. As narrativas selecionadas apresentavam em média vinte páginas, todas ricamente ilustradas e coloridas, com temáticas variadas, de acordo com a idade e os interesses da criança pré-escolar.

Os livros foram adquiridos, e foi realizada, primeiramente, uma leitura inicial. Posteriormente, precedeu-se a uma nova leitura, para análise do conteúdo das narrativas conjugado aos componentes do processamento de informação social, com base nos passos do modelo SIP (Dogde & Crick, 1994) propostos na estrutura

do programa desenvolvido por Teglasi e Rothman (2001). Para essa análise, foram elaborados dois instrumentos. O primeiro foi utilizado para registrar quais componentes do programa apareciam nas diferentes partes das narrativas (início, meio e fim) e incluiu uma escala geral de avaliação do livro, envolvendo o número de componentes presentes e passíveis de serem explorados na narrativa (Tabela 1).

O segundo instrumento foi elaborado visando facilitar o registro do aparecimento dos componentes do programa proposto por Teglasi e Rothman (2001), considerando cada página do livro (Tabela 2).

Os dados foram obtidos por meio de uma análise criteriosa, baseada no processamento de informação social, que foi realizada com a leitura detalhada de cada livro em conjunto pela pesquisadora e as bolsistas de iniciação científica envolvidas, a fim de obter a maior concordância possível quanto ao aparecimento, na narrativa, de cada componente do programa proposto por Teglasi e Rothman (2001). Concomitantemente a essa leitura, os dados foram codificados ao longo da narrativa por meio das perguntas anteriormente explicitadas: 1) *O que está acontecendo?* 2) *O que os personagens estão pensando e o que estão sentindo?* 3) *Quais as intenções e metas dos personagens?* 4) *O que os personagens estão alcançando com suas ações?* 5) *Como os personagens executam e monitoram suas ações?* e 6) *Quais são as lições aprendidas pelos personagens?*

Considerou-se, nesta análise, a ocorrência de pistas internas e externas, representadas respectivamente pelos termos que denotavam estados mentais presentes na narrativa e pelas expressões faciais, formas e gestos observados nas ilustrações. A análise dos termos que denotavam estados mentais foi feita a partir de duas listas geradas por meio da revisão bibliográfica dos estudos internacionais de Bretherton e Beeghly (1982) e Dyer et al. (2000). Da combinação dessas listas obteve-se uma única listagem, dividida em quatro categorias: termos emocionais, cognitivos, desejos/intenções e avaliação moral/obrigação, definidas de acordo com Dyer et al. (2000). Esta listagem serviu como base para a codificação dos termos mentais encontrados nos livros, e foi utilizada como critério de discussão das discordâncias. Avaliou-se, também, o planejamento do personagem e suas intenções, a realização ou não de seus objetivos (propostos na narrativa) e as lições explícitas aprendidas por ele.

**Tabela 1.** Instrumento de avaliação do livro por partes da narrativa. Juiz de Fora (MG), 2006.

Número	Livro					
Passos	1. O que está acontecendo?	2. O que os personagens estão pensando e estão sentindo?	3. Quais são as intenções e metas dos personagens?	4. O que os personagens estão alcançando com suas ações?	5. Como os personagens executam e monitoram os próprios comportamentos?	6. Quais são as lições aprendidas pelos personagens?
Parte						
Início						
Meio						
Fim						
Avaliação do Livro						

Nota: Passos inspirados no modelo de SIP (Dodge & Crick, 1994) propostos por Teglasi e Rothman (2001).

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DO LIVRO COM BASE EM TEGLASI E ROTHMAN (2001)**

- 1) Narrativa muito curta (inviabiliza análise com base no modelo SIP).
- 2) Escasso repertório de pistas, contemplando apenas um passo do modelo do processamento de informação social.
- 3) Limitado repertório de pistas sociais, contemplando dois passos do modelo SIP.
- 4) Repertório relevante de pistas sociais, contemplando 3 ou 4 passos do modelo SIP.
- 5) Repertório significativo de pistas sociais, contemplando cinco passos do modelo SIP.
- 6) Narrativa rica em pistas sociais, contemplando todos os passos do modelo SIP.

**Tabela 2.** Instrumento de avaliação do livro por página. Juiz de Fora (MG), 2006.

Número	Livro					
	1. O que está acontecendo?	2. O que os personagens estão pensando e estão sentindo?	3. Quais são as intenções e metas dos personagens?	4. O que os personagens estão alcançando com suas ações?	5. Como os personagens executam e monitoram os próprios comportamentos?	6. Quais são as lições aprendidas pelos personagens?
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Finalmente, verificou-se o número de passos atendidos pela narrativa, considerando-se os seguintes critérios de análise: livros que continham apenas um componente do modelo foram descritos como pouco adequados para o trabalho com foco no processamento de informação social; aqueles que atendiam a dois componentes foram considerados com limitado repertório de pistas sociais; e livros que apresentaram três ou quatro componentes do modelo foram avaliados com número relevante de pistas sociais. Por fim, as narrativas que contemplaram cinco ou todos os passos do modelo foram consideradas ricas do ponto de vista do processamento de informação social.

## Resultados e Discussão

A análise dos livros nacionais com base no modelo do processamento de informação social indicou resultados bastante satisfatórios, considerando o conteúdo da narrativa e o atendimento aos componentes propostos por Teglasi e Rothman (2001).

Em relação aos resultados apontados (Tabela 3), observa-se que dos cem livros analisados, todos contemplaram algum desses componentes; não foi encontrada nenhuma narrativa muito curta, que inviabilizasse a análise com base no processamento de informação social. No conjunto, é expressiva a porcentagem de livros infantis (74%) que apresentaram elevado repertório de pistas sociais (ou seja, contemplaram quatro, cinco ou seis dos componentes do programa), o que permite indicar, no contexto nacional, a possível utilização dessas narrativas pelo psicólogo escolar, considerando a vertente preventiva e promotora de competências cognitivas, como foi realizado por Teglasi e Rothman (2001).

É relevante destacar que, na análise dessa amostra, 96% e 91% dos livros viabilizavam trabalhar com as crianças os aspectos voltados para a situação social (*O que está acontecendo?*) e desenvolvimento e compreensão de estados mentais (*O que os personagens estão pensando e sentindo?*), respectivamente. Os dados acima convergem com o elevado número de termos mentais (1 245 termos) referentes à emoção e cognição encontrados em parte integrante desta pesquisa (Rodrigues, Oliveira, Rubac & Tavares, 2006). Coadunam-se também com as pistas externas representadas por figuras e observadas no texto por meio de expressões faciais, formas e gestos. Nessa perspectiva, Teglasi e Rothman (2001) salientam que as ilustrações das histórias são importantes e passíveis de serem exploradas ao longo da narrativa, pois auxiliam a criança a identificar e avaliar o problema em relação ao mundo externo, observar pistas sociais e, em relação ao mundo interno (de cada personagem), explorar seus sentimentos e pensamentos. Tais aspectos permitem caracterizar essa amostra de livros infantis como potencialmente fértil para a promoção do desenvolvimento sociocognitivo infantil.

Dos cem livros, 71% contemplaram o terceiro componente do programa, que focaliza intenções e metas dos personagens, possibilitando o trabalho de aspectos importantes com as crianças que apresentam vieses e distorções cognitivas - como as agressivas (Dodge & Crick, 1994; Z. A. Del Prette & A. Del Prette, 2005). A presença expressiva de aspectos relacionados ao planejamento e à intencionalidade nas narrativas analisadas pode favorecer a construção do conhecimento e a compreensão sobre as pessoas e suas ações. Esta compreensão, como destaca Alves (2001), permite que as crianças tenham suas tendências hostis e impulsos antissociais atenuados pela satisfação que conseguem obter com o desfecho da história.

**Tabela 3.** Frequência e porcentagem relativas aos componentes propostos por Teglasi e Rothman (2001) (n=100). Juiz de Fora (MG), 2006.

Categorias	Frequência (f)	Porcentagem (%)
1. Escasso repertório de pistas sociais (contempla apenas 1 componente)	3	3
2. Limitado repertório de pistas sociais (contempla 2 componentes)	6	6
3. Repertório relevante de pistas sociais (contempla 3 ou 4 componentes)	32 (17+15)	32
4. Repertório significativo de pistas sociais (contempla 5 componentes)	47	47
5. Narrativa rica em pistas sociais (contempla todos os componentes)	12	12
<b>Total</b>	100	100

Vale ressaltar, ainda, que os dados levantados em relação ao quarto (70%) e quinto itens do programa (81%), que envolvem questionamento sobre as estratégias encontradas pelos personagens, bem como a execução e o monitoramento de suas ações e comportamentos, acentuam a viabilidade de se trabalhar com as crianças alternativas de ação em situação de conflito, pois, como afirma Alves (2001), as histórias oferecem oportunidades para as crianças ampliarem seus conhecimentos sobre o mundo social, reproduzindo contextos e valores culturais. Entretanto, como pode ser observado na Tabela 1, somente 12% dos livros evidenciaram, de forma explícita, os seis componentes do modelo, indicando que essa amostra de livros favorece pouco, pelo menos do ponto de vista explícito, a ampliação do processo de delineamento pelas crianças de lições da história relacionadas às interações em grupo e às experiências individuais.

Os resultados aqui obtidos fornecem subsídios importantes para a prática de psicólogos escolares brasileiros e outros profissionais interessados no desenvolvimento sociocognitivo e prevenção de comportamentos agressivos em crianças pré-escolares. De modo geral, os resultados aqui obtidos reforçam as premissas de Teglassi e Rothman (2001), relacionadas à articulação entre a leitura de histórias e processamento de informação social.

## Considerações Finais

O modelo de prevenção primária em saúde mental, que envolve ações que propiciam o bem-estar e o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, incentiva a reflexão e a busca de novas formas de intervenção psicológica mais proativas.

Nessa perspectiva, embora este estudo não constitua uma proposta de intervenção, os resultados gerados a partir da análise de livros infantis nacionais sob o enfoque do processamento de informação social corroboram estudos internacionais, fornecendo subsídios para a implementação de práticas psicológicas mais inovadoras e diversificadas no âmbito preventivo.

Os resultados aqui apresentados indicam a viabilidade da utilização dos livros infantis nacionais como recurso cognitivo para a promoção do desenvolvimento sociocognitivo e a prevenção de compor-

tamentos agressivos e antissociais. Mais especificamente, a amostra de livros nacionais aqui analisada constitui um rico e útil recurso, que pode ser utilizado em programas a serem desenvolvidos no contexto educacional brasileiro, seja pelo psicólogo escolar/educacional ou por professores de educação infantil, que devem ser capacitados no âmbito da leitura como prevenção de problemas.

Nesse sentido, é preciso destacar a necessidade de se realizar com os professores um trabalho participativo de análise crítica e criativa, contextualizado em termos psicossociais, que leve à possibilidade de prevenção e estimulação do desenvolvimento da criança por meio de discussões dirigidas, que envolvam personagens e situações oferecidas pela literatura infantil. Atenção específica deve ser conferida pelo psicólogo às etapas que compõem essa atividade, como a análise e seleção dos livros e, sobretudo, à ação mediadora do professor que, muitas vezes, desconhece as ricas possibilidades de exploração sociocognitiva do conteúdo das narrativas.

É oportuno salientar que o trabalho não se restringe à escola, podendo ser implementado em outros contextos de atividades dos profissionais da psicologia, por exemplo, as clínicas-escolas. Todavia, considerando a carência de pesquisas e relatos de experiências envolvendo o tema, ressalta-se a necessidade de acompanhamento sistemático e da realização de investigações a fim de que possam ser dimensionados seus efeitos e suas reais implicações sobre o desenvolvimento e comportamento infantis.

## Referências

- Alves, J. M. (2001). Histórias em quadrinhos e educação infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21 (3), 2-9.
- Araújo, C. M., & Almeida, S. F. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp.59-82). Campinas: Alínea.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75 (4), 987-1002.
- Becker, C. D. (2001). História da literatura infantil brasileira. In J. A. Saraiva (Org.), *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação* (pp.35-41). Porto Alegre: Artmed.



- Bretherton, I., & Beeghly, Y. (1982). Talking about internal states: the acquisition of an explicit Theory of Mind. *Developmental Psychology*, 18 (6), 906-921.
- Cassidy, K. W., Ball, L. V., Rourke, M. T., Wermer, R. S., Feeny, N., Chu, J. Y., et al. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, 19 (2), 463-470.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2003). Aprendizagem socioemocional na escola e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z. A. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp.83-127). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Org.), Minnesota symposium in child psychology. *Cognitive perspectives in children's social and behavioral development*, 18 (pp.77-125). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Dodge K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44 (1), 559-584.
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Dodge, K. A., Salzer B. V., Laird, R. D., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior. *Social Development*, 8 (2), 220-236.
- Dodge, K. A., & Rabiner, D. V. (2004). Returning to roots: on social information processing and moral development. *Child Development*, 75 (4), 1003-1008.
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15 (1), 17-37.
- Elias, L. C. (2003). *Solução de problemas interpessoais em crianças com baixo rendimento escolar*. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Elias, L. C., & Marturano, E. M. (2005). Oficinas de linguagem: proposta de atendimento psicopedagógico para crianças com queixas escolares. *Estudos de Psicologia* (Natal), 10 (1), 53-61.
- Feldman, N. (1994). De prevención a promoción: un desafío latinoamericano. In *Proceedings of 17th International School Psychology Colloquium e 2º Congresso Nacional de Psicologia Escolar* (pp. 85-88). Campinas: PUC-Campinas.
- Flavel, J. H., Miller, P. H., & Miller, A. S. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artmed.
- Gayle L. M. (2003). *Bullying and teasing: social power in children's groups*. New York: Springer.
- Guzzo, R. S. (2003). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp.25-42). Campinas: Alínea.
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14 (1), 13-24.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71 (1), 107-118.
- Rodrigues, M. C. (2004). *Concepções docentes pré-escolares sobre teorias da mente e sociocognitivas aplicadas*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Rodrigues, M. C. (2005). Prevenção na escola: um enfoque cognitivo-social. In M. M. P. E. Mota (Org.), *Psicologia: Interfaces com a educação e a saúde* (pp.11-30). Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Rodrigues, M. C., Abreu C., & Carvalho, C. G. (2005). Histórias infantis e prevenção da agressividade: um enfoque cognitivo. *Revista Brasileira de Extensão Universitária/Fórum de Pró-Reitorias de Extensão*, 3 (2), 62.
- Rodrigues, M. C., Oliveira, P. A., Rubac, J. S., & Tavares, A. L. (2006). Histórias e desenvolvimento infantil: contribuições a partir da teoria da mente e do processamento de informação social. *Anais da XXXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Salvador, BA.
- Saraiva, J. A. (2001). A situação da leitura e a formação do leitor. In J. A. Saraiva (Org.), *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação* (p.23-27). Porto Alegre: Artmed.
- Teglasi, H., & Rothman, L. (2001). Stories: a classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39 (1), 71-94.
- Vasconcelos, S. J. L., Picon, P., Prochnow, L. P., & Gauer, G. J. C. (2006). O processamento das informações sociais em crianças e adolescentes. *Estudos de Psicologia* (Natal), 11 (3), 275-279.
- Witter, G. P. (2004). *Leitura e psicologia*. Campinas: Alínea.

Recebido em: 11/4/2007

Versão final reapresentada em: 31/10/2007

Aprovado em: 8/1/2008

# Percepções dos filhos sobre aspectos reais e ideais do cuidado parental

## *Children's perceptions of the real and ideal aspects of parental care*

Everley Rosane **GOETZ**<sup>1</sup>

Mauro Luís **VIEIRA**<sup>2</sup>

### Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar a percepção que as crianças têm em relação ao comportamento paterno de cuidado e as diferenças em relação ao materno. Participaram do estudo 216 crianças de duas escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis, com faixa etária compreendida entre 10 e 11 anos. Os instrumentos utilizados foram dois questionários, contendo perguntas fechadas e abertas. Para analisar as questões, utilizou-se análise estatística e temática de conteúdo. Os resultados indicam diferenças significativas entre a percepção que os filhos têm do pai real em relação ao ideal. Quanto à percepção real da mãe, aproxima-se do ideal dos filhos. Como conclusão geral, pode-se afirmar que as crianças percebem o pai real bastante afastado do ideal em aspectos referentes ao cuidado e à interação. Quanto à mãe real, ela está predominantemente mais próxima do modelo ideal percebido nesses mesmos aspectos.

**Unitermos:** Cuidado parental. Filhos. Percepção. Sistemática.

### Abstract

*The main objective of the present study is to identify if the perception that children have of paternal behavior differs from their perception of maternal behavior. A total of 216 children aged 10-11, in regular attendance at municipal schools in Florianópolis, participated in the study. Two questionnaires were used containing both closed and scale-type questions. To analyze the closed questions, the T test was used for each pair of answers. The results of the scale of paternity signify that there is a significant difference between the perceptions that children have of their father (real vs. ideal). As for the perception of the mother, there was a less significant difference. As a general conclusion, it may be said that children perceive the real father as quite removed from the ideal one in aspects relating to care and interaction. As far as the real mother is concerned, she is predominantly closer to the ideal model for these same aspects.*

**Uniterms:** Parental care. Children. Perception. Systemic.

A importância da qualidade da relação da mãe com a criança é reconhecida como fundamental para os aspectos mais relevantes do desenvolvimento

humano (Bandeira, Goetz, Vieira & Pontes, 2005). Segundo Lewis e Dessen (1999), há certo desequilíbrio em pesquisa, uma vez que geralmente se assume que a

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, SC, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Psicologia. Campus Universitário, Trindade, 88040-900, Florianópolis, SC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.L. VIEIRA. E-mail: <mvieira@cfh.ufsc.br>.

Agradecimento: aos alunos participantes, aos professores e equipes pedagógicas de duas escolas municipais da cidade de Florianópolis pela intensa colaboração nesta pesquisa que é derivada da dissertação "Percepções dos filhos sobre aspectos reais e ideais do cuidado parental". Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

mãe é figura-chave para os pesquisadores e também a informante-chave para eles. Mas, reconhecida a complexidade das relações familiares, deve-se tentar compreender igualmente o papel do pai, visto que ele integra tanto a ecologia da família como processos sociais mais amplos.

Embora nas últimas três décadas tenha ocorrido um crescente interesse da psicologia pela interação do pai com a criança (Bandeira et al., 2005; Fleck & Wagner, 2003; Geary & Flinn, 2001; Klaus, Kennell & Klaus, 2000; Lewis, 2000; Prado, 2005; Veneziano, 2003; Wagner, Predebon, Mosmann & Verza, 2005), para a compreensão da função deste no desenvolvimento humano os resultados das pesquisas são ainda inconclusivos (Maridaki-Kassotaki, 2001), indicando a necessidade de ampliar pesquisas na área.

É provável que o interesse pelo papel do pai no desenvolvimento infantil esteja associado às mudanças ocorridas nas configurações familiares vigentes (Araújo, 2002; Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Bandeira et al., 2005; Wagner et al., 2005), nas quais as atribuições e responsabilidades de cada progenitor não são mais rigidamente estabelecidas, tendo em vista o aumento de mulheres que trabalham fora de casa e também o grande número de famílias constituídas por apenas um membro parental.

Considerando as mudanças na constituição familiar ocorrida nos últimos anos e as possíveis alterações que o papel do pai pode ter sofrido em decorrência destas alterações (Araújo, 2002; Bandeira et al., 2005; Fleck & Wagner, 2003; Prado, 2005; Wagner et al., 2005), buscou-se identificar como é desempenhado o papel paterno no sistema familiar. A família é vista, aqui, como um microsistema que integra e está contido em sistemas maiores que a influenciam - família, escola, ocupação dos pais, dentre outros (Bronfenbrenner, 2002). Para este autor, a família de hoje deve ser concebida, do ponto de vista do desenvolvimento, sob uma perspectiva sistêmica. Adotou-se, neste estudo, a perspectiva ecossistêmica, especificamente relacionada ao desenvolvimento, que considera a interdependência de múltiplos sistemas com o ambiente em que se situam, ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 1986, 1994, 2002; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Polonia, Dessen & Silva, 2005).

O objetivo deste estudo foi a compreensão das percepções das crianças a respeito do papel paterno

real, em comparação com suas expectativas em relação ao papel paterno ideal, além de investigar se as percepções reais e ideais entre comportamento paterno e materno de cuidado diferem entre si, considerando possíveis implicações para o desenvolvimento infantil. As percepções das crianças sobre comportamentos parentais de cuidado são compreendidas a partir de suas atividades, papéis e relações humanas (subjetivas e objetivas) estabelecidas com os próprios pais.

Com base nesses princípios, as percepções dos sujeitos deste estudo sobre cuidado parental foram abordadas tanto ao nível real quanto ideal. Entende-se por real o que é verdadeiro ou relativo às preocupações e atividades diárias e rotineiras. A realidade pode ser definida como uma qualidade pertencente a fenômenos com uma existência em si - ou seja, não se pode desejar que não existam. Por ideal, aceita-se aquilo que é relativo à ideia, que só existe no pensamento e que possui, em grau superlativo, as qualidades positivas de sua espécie, ou que se ajusta exatamente a um modelo simbólico; refere-se a realidades diferentes das pertencentes à experiência da vida cotidiana, contendo todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais (Berger & Luckmann, 2000).

Dessen e Braz (2000) estudaram o comportamento paterno ideal na percepção das mães e dos pais e sugeriram que, para a mãe, o pai é apontado como a principal fonte de apoio, quando está presente no meio familiar. O pai considera que o suporte econômico que ele provê constitui o apoio de maior relevância para o bem-estar dos filhos. Esses dados sugerem que pais e mães têm valores diferentes, possivelmente associados aos papéis de gênero feminino e masculino. Em concordância com estudos anteriores (Coelho, 2000; Lewis, 2000), Dessen e Braz (2000) e Wagner et al. (2005) concluíram que, embora haja uma forte tendência a mudanças nos valores referentes aos papéis atribuídos ao pai nos tempos atuais, os relatos dos pais e das mães sugerem que as mulheres continuam valorizando um papel de guardiãs da situação emocional e afetiva, enquanto os homens atribuem ainda ao papel paterno uma função ampla de provedor.

Conhecer as percepções e expectativas dos filhos sobre o cuidado parental é importante para o pai, para a mãe e para o contexto familiar, para que eles saibam mais a respeito dos papéis que lhes são atribuídos, tanto

ao nível real quanto ideal. Essas percepções, caracterizadas e atualizadas no meio familiar, podem ter repercussão também em outros ambientes nos quais a criança interage, como a escola. Nesse sentido, buscou-se compreender a partir da abordagem ecossistêmica proposta por Bronfenbrenner (2002) como a criança (que representa um subsistema) percebe os papéis parentais de cuidado e de interação dentro do microsistema familiar, tentando relacionar tais percepções também a mudanças sociais, culturais e econômicas da contemporaneidade (exossistema, macrossistema e cronossistema).

Desta forma, por meio de um estudo exploratório sobre as percepções das crianças, buscou-se identificar o que elas pensam sobre o papel paterno de cuidado, comparando-o com o papel materno de cuidado, a partir da seguinte questão: As percepções que os filhos têm a respeito do cuidado paterno, em termos reais e ideais, são diferentes das suas percepções em relação ao cuidado materno?

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 216 alunos, com faixa etária variando entre 10 e 11 anos, matriculados regularmente nas 4ª e 5ª séries do ensino fundamental de duas escolas públicas municipais da cidade de Florianópolis. Somente foram considerados os questionários das crianças cujos pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto foi aprovado previamente pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Comitê de Ética para Pesquisa em Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (protocolo 265/04).

### Instrumentos

O questionário original é um instrumento elaborado por Bornstein et al. (1996) para mensurar como a mãe compreende maternagem real e ideal e paternagem real e ideal. Este foi adaptado para o Brasil por Maria Lucia Seidl de Moura e Rodolfo de Castro Ribas Jr., da Universidade do Rio de Janeiro (material não-publicado).

Para este estudo, o questionário foi reduzido e teve a linguagem adaptada para crianças, a partir da análise de dez pré-testes (Romanelli & Biasoli-Alves, 1998), com o intuito de avaliar a percepção delas sobre o estilo parental de cuidado em aspectos reais e ideais. Além disso, para a verificação da consistência interna dos instrumentos, utilizou-se o teste Coeficiente Alfa de Cronbach (Bisquerra, Sarriera & Martinez, 2004).

O questionário contém perguntas fechadas tipo escala ordinal e perguntas abertas complementares (Danna & Matos, 1996; Ghiglione & Matalon, 1993). O instrumento também é subdividido em duas escalas, que foram renomeadas para “escala de paternidade” e “escala de maternidade”. A escala de paternidade contém duas subescalas, que são pai real e pai ideal, e a escala de maternidade outras duas subescalas, que são mãe real e mãe ideal. Pelo rearranjo entre elas constituem-se novas escalas, tais como pai real e mãe real (escala real) e pai ideal e mãe ideal (escala ideal).

Além disso, as questões da escala contemplam quatro categorias de investigação, reformuladas a partir do instrumento original para este estudo: a) *cuidados diretos* (questões um e dois), referente ao cuidado e à atenção parental dispensada à criança, que envolve necessidades básicas tais como higiene, alimentação, aquisição de material escolar, auxílio à criança em tarefas e aprendizagens e ajuda quando ela precisa de remédios ou está doente, como nos exemplos: “Eu acho que meu pai (minha mãe) cuida de mim naquilo que eu preciso (alimentação, roupas, materiais e deveres da escola, remédios etc.)?” e “O que ele(a) faz para cuidar de mim?”; b) *cuidados indiretos* (questão três), por meio da qual se investiga a percepção da criança a respeito de o pai (ou a mãe) propiciar um ambiente adequado, com objetos e situações, para uma melhor adequação e desenvolvimento da criança, como no exemplo: “Eu saio para passear e me divertir com meu pai (minha mãe)?” “Onde nós vamos?” e “O que eu faço com ele(a) para me divertir?”; c) *interação social instrutiva* (questões quatro e cinco), que diz respeito aos comportamentos parentais de instruir e apontar a disciplina, orientar para a importância de seguir regras e repreender o comportamento infantil, como no exemplo: “Meu pai (minha mãe) diz como eu devo ser para ter bom comportamento (ensina as regras, diz o que é certo e o que é errado)?” “O que ele(a) fala sobre ter bom comportamento?” Se eu me

comporto mal, meu pai (minha mãe) fica triste?” e “O que acontece se eu não obedecer?”; d) interação social calorosa (questões seis e sete), para investigar os comportamentos parentais de se aproximar da criança por meio da brincadeira ou de manifestações positivas de afeto e carinho, como no exemplo: “Meu pai (minha mãe) brinca comigo (ou joga)?” “De que nós brincamos?” e “Meu pai (minha mãe) me dá carinho?” “Que tipo de carinho?” Essas questões que constituem a escala real foram reformuladas na forma escrita condicional para compor a ideal.

As opções de respostas às questões fechadas referentes à paternidade e à maternidade foram também adaptadas para facilitar a compreensão por parte das crianças. Para isso, a escala do tipo Likert foi transformada em escala ordinal, na qual se reduziu o número de opções de cinco para três (“sempre”, “às vezes” e “nunca”), para facilitar a compreensão semântica das respostas, e os itens “frequentemente” e “ocasionalmente” foram suprimidos (Pereira, 1999). Na escala ordinal, os valores atribuídos às respostas variam entre um e três, distribuídos sempre em ordem decrescente: 3 = sempre, 2 = às vezes e 1 = nunca.

## Procedimentos

O primeiro procedimento foi a realização de um estudo piloto para melhor adequação do instrumento (linguagem) e verificação inicial de diferenças (teste *t* de Wilcoxon); posteriormente o estudo foi realizado em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis. Cada criança respondeu a 28 questões, ao todo, obtendo-se uma média de oito sujeitos respondentes para cada item das escalas contidas nos questionários. A aplicação dos questionários foi realizada em grupos de seis crianças cada, em duas etapas distintas. No primeiro encontro com a pesquisadora, a criança respondeu ao questionário contendo a escala de paternidade; no segundo, ao questionário contendo a escala de maternidade.

Quando a análise de dados, inicialmente foi realizada uma análise descritiva dos dados para caracterização da amostra. A prova *T* das categorias com sinal de Wilcoxon foi utilizada para avaliar os dados do estudo piloto e do final, pelo cruzamento de todas as subescalas e verificação de diferenças entre as médias das categorias obtidas (Barbetta, 2002; Bisquerra et al., 2004).

Para a verificação da consistência interna dos resultados da escala, utilizou-se o teste Coeficiente Alfa de Cronbach (Bisquerra et al., 2004). Tanto no piloto quanto no estudo propriamente dito, verificaram-se amostras com características semelhantes, e houve consistência interna nos resultados das escalas; a média de todas as escalas foi de  $\alpha = 0,8170$  ( $\alpha \geq 0,75$ ). Esses dados são indicativos de estabilidade interna entre os resultados, do que se pode concluir que todas as escalas são instrumentos confiáveis para mensurar possíveis diferenças entre a percepção dos filhos sobre o cuidado parental. Na análise do material escrito, obtido pelas questões abertas, utilizou-se a Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 1979).

## Resultados

### Caracterização da amostra

Dentre os participantes do estudo, 57% eram do sexo feminino e 52% tinham dez anos. No que diz respeito a residir com familiares, 62% das crianças moravam com ambos os pais, 30% moravam somente com a mãe, 3% com os avós e 5% somente com o pai.

Para o tratamento dos resultados obtidos na escala de paternidade, comparando as médias das subescalas pai real e pai ideal do estudo final, utilizou-se prova *T* das Categorias com Sinal de Wilcoxon (*T*) (Tabela 1).

Na prova *T* das Categorias com Sinal de Wilcoxon, obteve-se diferença estatisticamente significativa em seis dos sete pares de médias que comparavam pai real e pai ideal. Os resultados são indicativos de que há

**Tabela 1.** Valores da prova *T* atribuídos pelas crianças (n=216) na escala de paternidade.

Questões	Pai real x Pai ideal		<i>p</i>
	Soma da prova de sinais ( <i>T</i> )		
	Negativas	Positivas	
1	144,00	1 081,00	0,000*
2	205,00	1 335,00	0,000*
3	51,00	1 965,00	0,000*
4	169,00	692,00	0,000*
5	495,00	681,00	0,311
6	105,00	1 221,00	0,000*
7	115,00	626,00	0,000*

\* $p \leq 0,01$ .

diferença significativa entre a percepção que as crianças têm do pai real em relação ao pai ideal. Para elas, o pai real precisa estar mais presente para se aproximar do ideal em aspectos como: cuidado, que implica higiene, alimentação, auxílio nas tarefas escolares, providência de materiais escolares e remédios (questão 1); atenção para o cuidado, percebendo essas mesmas necessidades de cuidado delas (questão 2); diversão e passeios (questão 3), orientação sobre regras de comportamento (questão 4); brincadeira ou jogo (questão 6) e manifestação de carinho (questão 7). As diferenças estão presentes em todas as categorias investigadas, o que sugere que o papel real do pai deve abranger mais cuidados diretos, indiretos e interações sociais instrutivas e calorosas, para que corresponda ao papel ideal que seus filhos lhe atribuem. Os resultados referentes à análise quantitativa da escala de maternidade, analisados por meio da Prova de Wilcoxon ( $T$ ) e das subescalas mãe real e mãe ideal (Tabela 2).

Os resultados da prova  $T$  para a escala de maternidade são indicativos de que a mãe real se aproxima da mãe ideal na percepção dos filhos, por não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas em quatro dos sete pares de médias analisados, que abrangem aspectos como: propiciar cuidado direto em relação às necessidades de higiene, alimentação, escolares e medicação (questão 1) e ter atenção para saber identificar as necessidades de cuidado (questão 2), e na interação social instrutiva de orientar melhor o comportamento (questão 4). Quanto a repreender de forma indireta o mau comportamento (questão 5), as crianças atribuíram escores maiores à mãe real em relação à ideal.

Entretanto, na prova  $T$  há diferenças estatisticamente significativas nos pares de questões três e seis, que se referem respectivamente ao fato de a criança sair para passear ou se divertir com a mãe e brincar com ela (cuidados indiretos e interação social calorosa). No par de questões de número sete, há diferença significativa no que diz respeito à expectativa da criança em relação à manifestação de carinho da mãe (interação social calorosa). A partir desses resultados, pode-se afirmar que, na escala de maternidade, as expectativas das crianças em relação ao cuidado materno real aproximam-se do ideal, principalmente em aspectos que envolvem cuidados diretos e interação social instrutiva (Tabela 3).

**Tabela 2.** Valores da prova  $T$  atribuídos pelas crianças ( $n=216$ ) na escala de maternidade.

Questões	MãerealxMãeideal		$p$
	Soma da prova de sinais ( $T$ )		
	Negativas	Positivas	
1	70,00	120,00	0,251
2	52,50	67,50	0,637
3	157,50	832,50	0,000**
4	64,00	56,00	0,796
5	498,00	282,00	0,100
6	120,00	1 155,00	0,000**
7	66,00	165,00	0,050*

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ .

**Tabela 3.** Valores da prova  $T$  atribuídos pelas crianças ( $n=216$ ) na escala real.

Questões	Pai real x Mãe ideal		$p$
	Soma da prova de sinais ( $T$ )		
	Negativas	Positivas	
1	177,00	1 148,00	0,000*
2	74,00	1 304,00	0,000*
3	312,00	1 399,00	0,000*
4	85,00	618,00	0,000*
5	228,50	899,50	0,000*
6	844,00	986,00	0,571
7	153,00	837,00	0,000*

\* $p \leq 0,01$ .

Pelos resultados da prova  $T$  de Wilcoxon, seis dos sete pares de questões apresentaram diferenças estatisticamente significativas. Esses resultados são indicativos de que o pai real é percebido de maneira diferente da mãe real, estando ela bem mais presente nos cuidados diretos, indiretos e na interação social instrutiva e calorosa em aspectos como: propiciar cuidado direto em relação às necessidades de higiene, de alimentação, escolares e de saúde (questão 1); ter atenção para saber identificar as necessidades de cuidado (questão 2); sair para passear ou se divertir (questão 3); orientar o comportamento (questão 4); repreender de forma indireta o mau comportamento (questão 5); manifestar carinho (questão 7). Apenas no par número seis, que se refere ao fato de os pais brincarem com os filhos, não houve diferença estatisticamente significativa. Os resultados da prova  $T$  calculados nas subescalas pai ideal e mãe ideal são descritos na Tabela 4, constituindo a escala ideal.

Na prova  $T$  de Wilcoxon, apenas um dos sete pares de questões apresentou diferença estatisticamen-



**Tabela 4.** Valores da prova *T* atribuídos pelas crianças (n=216) na escala ideal.

Questões	Pai real x Mãe ideal		<i>p</i>
	Soma da prova de sinais ( <i>T</i> )		
	Negativas	Positivas	
1	54,00	99,00	0,225
2	47,50	162,50	0,019*
3	225,00	210,00	0,853
4	87,50	143,50	0,292
5	219,00	376,00	0,161
6	441,50	299,50	0,266
7	176,00	352,00	0,063

\* $p \leq 0,05$ .

te significativa. Esses resultados são indicativos de que somente no que se refere a ter atenção para saber identificar as necessidades de cuidado as crianças idealizam mais cuidados da parte materna. No geral, as crianças têm expectativas ideais altas em relação ao cuidado e à interação com ambos os pais.

### Análise de conteúdo

Para aprofundar a caracterização paterna e materna de cuidado e de interação na percepção dos filhos, foi realizada a análise de conteúdo. Nesta análise, todo o material escrito obtido das questões abertas dos 216 questionários foi codificado em 3 820 unidades de contexto (frases), contendo 456 unidades de registro (determinadas por classes de palavras: verbos, substantivos, adjetivos e advérbios) que, agrupadas, deram origem a 188 unidades temáticas. A média de respostas codificadas por participante ficou em 34,2. A frequência, em porcentagem (*p*), foi obtida a partir da incidência da unidade temática sobre o número total de respostas dadas a cada questão. Nos resultados, para cada questão foram descritas somente as unidades temáticas mais frequentes. Todas as respostas que continham erros foram corrigidas na forma escrita para facilitar a compreensão do leitor. Cita-se uma frase original para exemplificar: "As coisas que não sei para mim ser bem comportado".

Por meio das respostas dadas à categoria cuidados diretos, pode-se observar que o papel principal que as crianças percebem como associado ao cuidado paterno real é o de provedor (70%). São exemplos: "Ele compra roupas para mim" (sujeito EF 28) e "Ele dá pensão para comprar comida" (sujeito EF 105). Em termos ideais, as

crianças esperam uma diminuição do papel de provedor (50%) e um aumento do cuidado direto (19%), principalmente no que se refere ao pai estar mais em casa e atento ao cuidado da criança.

Na mesma questão referente à mãe, pode-se observar que o papel principal que as crianças percebem como associado ao cuidado materno real é o de prover recursos materiais (47%): "Compra roupas e calçados" (sujeito EF 77). Em termos ideais, 19% das crianças esperam receber mais atenção da mãe (pelas conversas): "Devia conversar mais comigo" (sujeito EF 22), e apenas 17% atribuem à mesma o papel de provedora. Entretanto, a maior parte das crianças percebe que a mãe ideal já faz tudo o que é possível para o cuidado delas (21%).

Com relação aos cuidados indiretos, que se referem a sair para passear e divertir-se com o pai, em termos ideais, os filhos esperam mais (54%) do que o cuidado real que o pai oferece (48%), como nos exemplos "Brincar no parque de diversões" (sujeito EF 27) e "Jogar bola e videogame" (sujeito EF 31). Contudo, em termos reais, chama atenção o tipo de passeio realizado pela maioria das crianças em companhia dos pais. A grande maioria das crianças afirma que passeia em centros de compras, cuja única diversão relatada é comprar objetos, brinquedos e roupas: "Vamos ao *shopping* comprar" (sujeito EF 35).

Nessa mesma categoria, a maioria das crianças (83%) afirma que as mães as levam para passear em diversos lugares (centros de compras, passeios culturais e recreativos, visitas a parentes e amigos). Entretanto, assim como nas respostas atribuídas ao pai nesta questão, os passeios mais frequentes acontecem em centros comerciais, e a principal atividade realizada junto à mãe é comprar.

Na categoria que investigou a interação social instrutiva, observou-se que, em termos reais, para quase metade das respostas (43%) as crianças percebem que o pai dá uma orientação geral sobre ter bom comportamento. Isso é visível nos exemplos "Que eu devo ter educação" (sujeito EF 29) e "Que eu devo ter boas maneiras" (sujeito EF 38), mas para a maioria delas o ideal seria que o pai orientasse de forma mais específica o comportamento (72%): "As coisas que eu não sei para ser bem comportado" (Sujeito EF 67) e "Como eu devo ser para ser bem educado" (sujeito EF 25). Essas respostas

evidenciam que a criança possivelmente não teve parâmetros para saber exatamente o que esperam dela a respeito de seu comportamento frente aos diversos ambientes e situações.

Em termos reais, para mais da metade das respostas (55%) as crianças percebem que a mãe dá uma orientação geral sobre ter bom comportamento. Da mesma forma que em relação ao pai, para a maioria delas o ideal seria que a mãe orientasse de forma mais específica o comportamento (68%).

Quanto às medidas de contenção do pai sobre comportamentos indesejáveis de seus filhos, em termos reais, quase um terço das crianças afirma receber castigo (27%), e um número um pouco maior considera ideal receber castigo (31%). Contudo, as crianças deste estudo referem-se, em sua maioria, a castigos relacionados à proibição de atividades prazerosas, tais como “Não posso jogar videogame” (sujeito EF 12) e “Deixar-me de castigo sem ver televisão” (sujeito EF 89).

Quanto às medidas de contenção da mãe sobre comportamentos indesejáveis de seus filhos, em termos reais, quase um terço das crianças afirma receber castigo (30%), e um número um pouco maior considera ideal receber castigo (32%). Assim como nas respostas atribuídas ao pai, os castigos a que estas crianças se referem são somente restritivos das atividades prazerosas.

Pelos temas mais representativos da categoria interação social calorosa (que se refere à brincadeira e à demonstração de carinho), muitas crianças citam jogos diversos que praticam com o pai (77%), mas em termos ideais, todas elas esperam brincar mais e sugerem tipos mais diversificados de atividades (100%). Cabe mencionar que um considerável número de crianças afirma nunca brincar com o pai (23%). No que diz respeito à demonstração de carinho pelo pai, a maioria das crianças espera um pouco mais do pai real (81%) em relação ao ideal (90%). Algumas delas afirmam que o pai nunca demonstra carinho (10%).

Quanto a esse mesmo tipo de interação com a mãe, muitas crianças citam jogos e brinquedos diversos que praticam com a mãe (73%), mas em termos ideais, todas elas esperam brincar mais e sugerem tipos mais diversificados de atividades (94%). Cabe mencionar que um considerável número de crianças afirma nunca brincar com a mãe (25%), e somente algumas pensam

que a mãe ideal não precisa brincar (6%). Quanto ao carinho que recebem da mãe, essas crianças parecem estar mais satisfeitas, tanto em termos reais (90%) quanto ideais (92%). Poucas delas afirmam que a mãe dá carinho de outras formas, por exemplo, verbalizando ou pela brincadeira.

## Discussão

No sentido de compreender o papel do pai no contexto familiar, bem como as relações e as interações que ocorrem entre a tríade pai/mãe/criança, procurou-se caracterizar a percepção dos filhos sobre as práticas de cuidado parental porque não se teve acesso a muitos estudos semelhantes no que diz respeito à ênfase na opinião dos filhos como integrantes do microsistema familiar. Pretendeu-se, portanto, acrescentar dados novos à compreensão do sistema familiar.

Considerando que este estudo teve uma amostra com características semelhantes às da população em geral no que diz respeito ao estado civil dos pais, pois aproximadamente 70% das crianças moram com ambos os pais e 30% delas somente com a mãe (IBGE, 2000), pode-se afirmar que mãe e pai desempenham papéis diferentes no cuidado direto e indireto de suas crianças neste estudo. Da mesma forma, pai e mãe representam para os filhos modelos distintos de interação social, tanto instrutiva quanto calorosa (Bandeira et al., 2005). Tais diferenças são percebidas pelas respostas das crianças, que afirmam que o pai real está mais distanciado do ideal no que se refere a cuidado, atenção, diversão, orientação, brincadeira e carinho. A mãe real, ao contrário, está mais próxima da expectativa ideal dessas crianças. Ainda assim, em aspectos como diversão, brincadeira e carinho, os filhos esperam mais. Tais resultados são semelhantes aos encontrados em estudos anteriores, que evidenciam diferenças no desempenho dos papéis parentais, estando a mãe mais envolvida no cuidado e o pai no sustento econômico da família (Araújo, 2002; Kreppner, 2000).

Quando os resultados atribuídos aos pais são comparados em termos reais, eles são bastante diferentes no que diz respeito aos cuidados e à interação, estando a mãe predominantemente mais presente. Contudo, quando se faz a comparação em termos ideais, as crianças atribuem semelhanças nesses aspectos de cuidado e interação parentais, com expectativas altas

em relação a ambos. Esses resultados são indicativos de que, na expectativa ideal dos filhos, ambos os pais deveriam compartilhar as tarefas parentais, estando mais presentes no cuidado e na interação.

A partir dos dados obtidos na categoria interação social instrutiva, observou-se que em termos reais a mãe orienta mais as crianças. Mas o ideal, para elas, é que o pai também oriente mais. Além disso, a maioria das crianças considera ideal receber orientações mais específicas sobre as regras de comportamento. Parece que elas, por vezes, não sabem o que o pai e a mãe esperam a respeito de seu comportamento, e quando se considera a complexidade e a diversidade de ambientes e situações nas quais a criança precisa desempenhar papéis também distintos e complexos, pode-se compreender que ambos os pais poderiam fornecer uma orientação mais precisa e minuciosa às suas crianças. Esses resultados sobre as expectativas das crianças são concordantes com os encontrados em estudos anteriores, segundo os quais o pai atual tem uma característica de educador na vida das crianças (Araújo, 2002; Aspesi et al., 2005; Coelho, 2000; Dessen & Braz, 2000; Lewis, 2000; Wagner et al., 2005).

Quanto às medidas de contenção do pai e da mãe sobre comportamentos indesejáveis da criança, chama atenção neste estudo o fato de que as crianças idealizam receber mais castigos do que recebem. No entanto, parece que isso se deve ao fato de elas preferirem castigos (somente associados à privação de atividades prazerosas) em vez de repreensões verbais severas, nas quais, segundo elas, ambos os pais costumam gritar e xingar muito. A esse respeito, é importante ressaltar que elas sabem da necessidade de punição e consideram-na adequada quando se comportam de maneira indesejável ou inadequada.

Cabe considerar, também, que o desempenho de papéis parentais no meio familiar pode ter fortes determinantes sociais, econômicos, históricos e culturais. Nesse sentido, a ideologia capitalista dominante na sociedade pode estar associada a muitas mudanças, que determinam a configuração e o funcionamento da família contemporânea. Uma das principais mudanças está relacionada ao papel feminino (Araújo, 2002; Dessen & Braz, 2000; Fleck & Wagner, 2003; Polônia et al., 2005).

As mulheres passaram a se inserir maciçamente no mercado de trabalho, voltando a estudar e buscando melhores oportunidades e colocação profissional. A

partir daí, elas assumiram largamente também o papel de coprovedoras, quando não são as únicas provedoras do lar. Por meio deste estudo, constata-se que as crianças atribuem um amplo papel de provedor a ambos os pais. A mãe, tanto quanto o pai, busca atender às necessidades materiais dos filhos, e ambos parecem movidos a suprir também as “demandas consumistas” das crianças.

A esse respeito, constata-se pelos resultados obtidos na categoria cuidados indiretos que os passeios mais frequentes que as crianças realizam com o pai e a mãe ocorrem em centros de compras, nos quais a única diversão é a atividade de comprar. Não se deve desconsiderar o fato de que muitas famílias levam as crianças às compras simplesmente para que elas não fiquem sozinhas em casa. Contudo, é importante ressaltar que o ideal para elas seria realizar passeios recreativos e culturais com ambos os pais, nos quais pudessem se divertir e brincar. Nesse sentido, observa-se a imposição de um macrosistema capitalista sobre o microsistema familiar, determinando mudanças expressivas no cuidado parental que os pais dispensam aos filhos, assim como na interação que mantêm com eles. A partir deste ideal dos filhos, sugere-se que, apesar da invasão consumista a que estão constantemente submetidas as crianças do mundo contemporâneo, elas ainda conservam um desejo característico do mundo infantil: brincar, criar um mundo de fantasia, ouvir histórias, sorrir e se divertir.

Nesse contexto ecológico familiar, a mulher que sai para trabalhar e representa força nesse sentido continua desempenhando com versatilidade os múltiplos papéis que lhe são atribuídos como mãe, esposa, dona de casa e profissional, parecendo suprir as demandas real e ideal de forma predominantemente satisfatória na opinião dos filhos. O homem, por sua vez, começa a desempenhar novos e diferentes papéis junto à família, mas os filhos esperam ainda mais para que o pai se aproxime do ideal deles. Esses movimentos e alterações de cada membro podem ser compreendidos como uma busca constante de equilíbrio, característica do subsistema familiar, cujos fins últimos são a adaptação e o desenvolvimento do todo. Cabe ressaltar que os resultados deste estudo são limitados, à medida que os dados obtidos são referentes ao conhecimento de um contexto histórico e ecológico específico e sem o devido controle de variáveis como a situação socioeconômica e educacional dos pais das crianças.

## Referências

- Araújo, V. R. O. A. (2002). Reflexões sobre a família e educação na modernidade. *Estilos da Clínica*, 7 (12), 100-111.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In M. A. Dessen & A. L. Costa Jr (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Bandeira, M., Goetz, E. R., Vieira, M. L., & Pontes, F. A. R. (2005). O cuidado parental e o papel do pai no contexto familiar. In F. A. R. Pontes, C. M. C. Magalhães, R. C. S. Brito & W. L. B. Martin (Orgs.), *Temas pertinentes à construção da psicologia contemporânea* (pp.191-230). Belém: EDUFPA.
- Barbetta, P. A. (2002). *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: UFSC.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Bisqueria, R., Sarriera, J. C., & Martinez, F. (2004). *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Parcial, L., Haynes, O. M., Painter, K. M., Galperin, C. Z., & Pêcheux, M. G. (1996). Ideas about parenting in Argentina, France and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (2), 347-367.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Orgs.), *Encyclopedia of education* (2nd ed., pp.1643-1647). Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (2a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Development science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9 (1), 115-125.
- Coelho, S.V. (2000). As transformações da família no contexto brasileiro: uma perspectiva das relações de gênero. *Psique*, 12 (4), 658-664.
- Danna, M. F., & Matos, M. A. (1996). *Ensinando observação: uma introdução*. São Paulo: Edicon.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (3), 221-231.
- Fleck, A. C., & Wagner, A. (2003). A mulher como principal provedora do sustento econômico familiar. *Psicologia em Estudo*, 8 (número especial), 31-38.
- Geary, D. C., & Flinn, M. V. (2001). Evolution of human parental behavior and human family. *Parenting: Science and Practice*, 1 (1-2), 5-61.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo (2000). Recuperado em maio 15, 2005, disponível em [www.ibge.gov.br/censo](http://www.ibge.gov.br/censo)
- Klaus, M. H., Kennell, J. H., & Klaus, P. H. (2000). *Vínculo: construindo as bases para um apego seguro e para a independência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kreppler, K. (2000). The child and the family: interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1 (16), 111-22.
- Lewis, C. (2000). *A man's place in the home: fathers and families in the UK*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Lewis, C., & Dessen, M. A. (1999). O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15 (1), 9-16.
- Maridaki-Kassotaki, K. (2000). Understanding fatherhood in Greece: father's involvement in child care. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (3), 213-219.
- Pereira, J. C. R. (1999). *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: Edusp.
- Polonia, A. C., Dessen, M. A., & Silva, N. L. P. (2005). O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: Contribuições para o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Jr (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.190-209). Porto Alegre: Artmed.
- Prado, A. B. (2005). *Semelhanças e diferenças entre homens e mulheres na compreensão do comportamento paterno*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Romanelli, G., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Seidl de Moura, M. L., & Ribas Jr., R. C. (2003). Algumas informações sobre o instrumento estilo materno e paterno. *Relatório parcial do projeto: interação mãe-bebê e desenvolvimento infantil: um estudo longitudinal e transcultural*. Material não-publicado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Veneziano, R. A. (2003). The importance of paternal warmth. *Cross-Cultural Research*, 37 (3), 265-281.
- Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C., & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (2), 181-186.

Recebido em: 8/3/2007

Versão final reapresentada em: 29/8/2007

Aprovado em: 11/3/2008



# A adolescência escrita em *blogs*<sup>1</sup>

## *Adolescence as viewed through blogs*

Priscilla **CAIROLI**<sup>2</sup>  
Gabriel Chittó **GAUER**<sup>2</sup>

### Resumo

A escrita em *blogs*, na adolescência, apresenta-se como um fenômeno contemporâneo crescente. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a escrita em *blogs* na constituição do sujeito adolescente, em uma perspectiva psicanalítica. O tema foi abordado por meio de uma revisão de literatura que teve como ponto de partida os legados de Freud sobre a escrita, seguindo até psicanalistas contemporâneos que pesquisam sobre esta temática. Em seguida, foram assinaladas questões relacionadas às mudanças vividas na adolescência, enquanto evento subjetivo, em um enlace com a escrita neste momento da vida. Por fim, foram apontadas algumas considerações sobre a escrita na internet e sobre os *blogs*.

**Unitermos:** Adolescência. *Blogs*. Escrita. Internet.

### Abstract

*The use of blogs, as a place for adolescents to write about their experiences, is a growing contemporary phenomenon. The purpose of the present article is to analyze the writing contained in blogs in the make-up of the adolescent subject, from a psychoanalytic perspective. The topic was approached through a review of relevant literature starting with Freud's legacies about writing, moving on to the work of contemporary psychoanalysts who are researching the subject. Afterwards, issues are presented related to changes experienced in adolescence, as a subjective event, coupled with the writing at that point of time in their life. Finally, some considerations are proposed about writing on the internet and about blogs.*

**Uniterms:** Adolescence. *Blogs*. Internet. Writing.

Na cena contemporânea, a revolução eletrônica e a internet têm possibilitado, além de novas formas de comunicação, meios de expressão e produção da subjetividade. No momento em que o suporte textual passa a ser a tela do computador, surge uma escrita e uma leitura *online*. Existem várias ferramentas disponíveis

na *web*, tais como correio eletrônico, *messenger*, *orkut*, *skype*, *chats*, *blogs*, videoconferências, entre outros.

Neste artigo de revisão teórica, lança-se um olhar sobre a escrita adolescente em *blogs*, produções culturais da atualidade cuja prática tem sido crescente e merece uma investigação mais aprofundada. Foram



<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de P. CAIROLI, intitulada "A escrita em *blogs* na constituição do sujeito adolescente". Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. Ipiranga, 6681, Prédio 11, 9º andar, Sala 931, Partenon, 90619-900, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: P. CAIROLI. E-mail: <pricairoli@gmail.com>.



realizados alguns estudos a respeito dos *blogs*: Lemos (2002), Recuero (2003), Sibilia (2003, 2005), Schittine (2004), Santos (2006), entre outros.

Compor um *blog* é um dos fenômenos mais importantes da cultura digital na contemporaneidade (Chassot, 2005). O tema deste trabalho versa sobre um tipo de *blog*, muito utilizado pelos adolescentes, que funciona como um diário pessoal *online*, que pode ser acessado livremente na *web*. Nesse espaço, os jovens contam sobre si e expõem uma parte de seu cotidiano, escrevem seu perfil, poesias, pensamentos, protestos, colocam fotografias e esperam os comentários de quem os lê. Cabe ressaltar que existem outros tipos de *blogs*, como os de jornalistas, políticos, artistas e demais profissionais que buscam um espaço de expressão e de comunicação.

A proposta deste artigo é refletir sobre a escrita em *blogs* na constituição do sujeito adolescente, em uma perspectiva psicanalítica. O método de pesquisa utilizado foi o de revisão de literatura, incluindo textos de periódicos e não periódicos, nacionais e internacionais. Inicialmente foram selecionados alguns textos de Freud, em que há referência ao tema da escrita. Em um segundo momento, buscaram-se textos de autores contemporâneos que pesquisam sobre a temática da escrita e sobre a temática da adolescência na psicanálise. Realizou-se uma busca *online* nas bases de dados Lilacs, SciELO e PsycINFO, no período de abril de 2004 até janeiro de 2007. Além destes textos, foram consultados escritos sobre a internet e os *blogs*. A busca deste material também se realizou em periódicos e não periódicos, e mediante uma pesquisa *online* no site <<http://pontomidia.com.br/wiki/doku.php?id=blogbrasil>>, no mesmo período citado acima.

Portanto, a revisão de literatura partiu do escrever em Freud e seguiu até psicanalistas contemporâneos que trabalham com o tema da escrita. Em seguida, foram assinaladas questões relacionadas às mudanças vividas na adolescência, enquanto evento subjetivo, em um enlace com a escrita. A respeito do escrever na adolescência, tomou-se como base a colocação de Rassial (1997), de que este é o período da escrita e da leitura, idade em que o ler e o escrever mudam de valor de várias maneiras. Nesse momento da vida, em que a palavra dos pais e demais adultos é questionada, os

adolescentes precisam experimentar essa outra consistência da língua, que é a da escrita. Por fim, apontam-se algumas considerações sobre a era digital e o ciberespaço, pensando os *blogs* adolescentes como narrativas do eu na internet.

## A escrita em Freud

Na psicanálise, desde seu surgimento até a atualidade, a escrita sempre ocupou um lugar importante, o que torna sua investigação de grande relevância. Ao longo da revisão das obras de Freud, pode-se notar que o escrever marca o seu percurso, e aparece de formas distintas em alguns de seus textos, por vezes como uma metáfora e até mesmo com o intuito de elucidar o funcionamento do inconsciente.

Nos escritos freudianos sobre a sua clínica, os casos eram expostos na forma de narrativas da cena analítica, na qual o sujeito estava no centro da questão, ao invés de se tratar de um simples relato de enfermidade (Birman, 2001); isso outorgou ao escrito psicanalítico a sua particularidade.

Tomando inicialmente a escrita do próprio Freud, que endereçou muitas cartas a Fliess, percebe-se que a psicanálise teve, desde o seu nascimento, o suporte da escrita. O pai da psicanálise era um exímio escritor: escreveu sobre os casos que atendeu, sobre suas descobertas e suas hipóteses acerca do funcionamento do aparelho psíquico, possibilitando, assim, uma transmissão do campo de saber que ele fundou.

Na carta 52, que Freud (1950/1969e) escreveu a Fliess, surgiram as primeiras alusões a signo, inscrição e transcrição na investigação dos processos psíquicos. Neste documento, há referência a uma retranscrição que o material presente na memória de um sujeito poderia sofrer de tempos em tempos, mediante um processo de reestruturação.

Em um outro momento, em *Notas sobre o bloco mágico*, Freud (1925/1969d) propôs um enlace entre o aparelho psíquico e a escrita. Nesse texto, apresentou um modelo de aparelho psíquico e o relacionou com a memória. Para tanto, lançou mão de um instrumento chamado *bloco mágico*. Tal invento seria mais útil que uma folha de papel ou uma lousa na hora de escrever, e as notas nele escritas poderiam ser apagadas com um

simples gesto manual. O bloco de notas mágico não teria um espaço limitado para a escrita, como acontece em uma folha de papel, e também se distinguiria da escrita com giz em uma lousa, que, apesar de possibilitar a destruição das notas desinteressantes, não permite que traços importantes sejam mantidos. Este novo instrumento, além da possibilidade de ser utilizado repetidas vezes, recebendo novas informações, teria a capacidade de guardar os traços permanentes. Freud comparou este mecanismo do bloco mágico com sua hipótese a respeito do funcionamento do aparelho perceptivo.

No texto *Escritores criativos e devaneios*, Freud (1908/1969a) demonstrou curiosidade a respeito do escrever, e manifestou um grande fascínio pelo trabalho criativo dos escritores. Lançou mão de alguns pressupostos, relacionando o brincar infantil à criação poética, pois, para ele, tanto a criança que brinca quanto o escritor criativo teriam a possibilidade de criar mundos próprios que lhes agradassem. Freud questionou, ainda, se seria possível comparar o escritor criativo àquele que costuma “sonhar” acordado, e se haveria alguma semelhança entre seus escritos e os devaneios. Mais adiante, sugeriu que uma determinada vivência no presente do escritor poderia lhe despertar lembranças de fatos vividos anteriormente, possivelmente na infância, e, a partir destas lembranças, nasceria um desejo que encontraria realização na obra criativa. Assim, uma obra literária seria como um devaneio, que daria continuidade ou substituiria o brincar infantil. Através daquilo que escreve, o autor estaria apresentando suas próprias fantasias.

Em *Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranoia*, Freud (1911/1969b) apoiou sua investigação sobre a paranoia no estudo realizado a partir dos escritos autobiográficos de Schreber; investigou o que o próprio sujeito havia escrito sobre sua doença, realizando uma “leitura-escuta”, e buscou analisar os mecanismos psíquicos inconscientes existentes ao longo daquela narrativa.

Freud também dedicou parte de suas investigações aos sonhos, considerando-os elementos decifráveis. Comparou as imagens de um sonho a hieróglifos, fazendo referência ao caráter da escrita, peculiar ao conteúdo inconsciente. Compreende-se que a escrita possui em comum com as formações do inconsciente a característica de ser legível e decifrável (Lacet, 2003).

Como acrescentou Allouch (1995, p.17), o trabalho analítico opera com a hipótese da existência de um sujeito do inconsciente. Ele afirma que “toda a formação do inconsciente é um hieróglifo - no sentido inicial resiste à compreensão imediata, não é transparente e só se deixa ler mediante um trabalho de deciframento”.

Nesse sentido, o estudo sobre a escrita adolescente em *blogs* segue a tradição freudiana, que ensina que uma informação do inconsciente, assim como os atos falhos e os lapsos de linguagem, está no trivial, nas minúcias, nos detalhes. A função interpretante pode se encontrar nesses elementos modestos e corriqueiros.

É interessante destacar, ainda, que as narrativas de jovens chamaram a atenção de Freud, que escreveu à Dra. Hermine Von Hug-Hellmuth sobre o valor do diário, considerando-o uma “pequena joia”. Acreditava ele que “tudo é expresso de modo tão encantador, tão natural e tão sério nessas notas desprezíveis que elas não podem deixar de despertar o maior interesse em educadores e psicólogos... é seu dever, julgo eu, publicar o diário. Meus leitores lhe ficarão gratos” Freud (1915/1969c, p.385). Muitos anos depois, observa-se que a sugestão de Freud - publicar diários - tornou-se uma prática comum entre os adolescentes. A internet permitiu que fosse criada, na atualidade, uma modalidade de diários virtuais: os *blogs*.

### Escrita e transmissão da experiência

As tecnologias digitais e o ciberespaço, presentes nos tempos atuais, possibilitaram o nascimento de um recente modo de escrita: a escrita *online*. Os adolescentes escrevem sobre suas vivências íntimas nas páginas dos *blogs* e elas ficam expostas na rede internacional de computadores. Tais narrativas entrelaçam o privado e o público e apontam para uma busca de expressão dos adolescentes. O que se pode ler nas “entrelinhas” desta escrita de que os adolescentes contemporâneos têm lançado mão? Por que escrever a adolescência em *blogs*?

O recurso à escrita, ao longo da história da humanidade, tem se apresentado como um suporte importante para a transmissão da experiência. A escrita pode ter a função de legitimar uma experiência e de produzir - ela própria - uma experiência. Benjamin (1992) propôs que a experiência se estabelece no momento em

que é transmitida, e não quando é vivida. Nas palavras de Kehl (2001, p.22): "é no ato de testemunhar, ou de narrar, ato de fala endereçado a um outro, que o vivido se constitui como experiência". Uma vez que a concepção de experiência compreende a noção de endereçamento, como pontuou Rickes (2003), é no endereçamento que uma experiência alcança tal estatuto, pois há o encontro e a inscrição do outro.

A escrita carrega restos não assimiláveis por parte daquele que escreve. Nesse sentido, busca-se subsídio na ideia de Costa (2001), de que na tentativa de transmissão de algo por meio do escrever, aquele que escreve pode produzir um ato que possui o valor de um registro. Esta escrita produziria efeitos no autor para além daquilo que ele se percebe escrevendo.

A verdade que mais tem sido considerada importante é aquela que está no sujeito, na intimidade - de onde se supõe que venham a fala e a escrita. Sempre se escreveram histórias de vida, porém a ideia de que a vida é uma história faz parte da cultura ocidental. A escrita de diários íntimos, assim como de autobiografias, pode significar a invenção de um novo sentido, como bem apontou Calligaris (1997). Tal prática vai além de uma descrição de atividades do dia a dia de quem escreve, mas pode ser a saída encontrada por alguém que se encontra em uma "encruzilhada íntima" para confessar verdades que, de outro modo, não conseguiria revelar.

O desconhecer-se e o conhecer-se podem acontecer tanto mediante a experiência psicanalítica quanto por meio da escrita. Nessa medida, Bartucci (2001, p.383) propôs "o ato de criação, da escritura, como criação de um sujeito, como lugar psíquico de constituição de subjetividade". Há um lugar que é construído pelo próprio texto criado por aquele que se aventura a escrever. A esse respeito, evoca-se a colocação de Rickes (2002), de que a escrita não é apenas um produto, mas a produtora de um lugar sujeito/autor. Segundo Sousa (1997), a relação do sujeito com a escrita situa-se no espaço da alteridade, do estranho, do desconhecido e, assim, a escrita é uma tentativa de alcançar um lugar. Questiona ainda este autor: "quem mais do que o adolescente precisa disto?" (p. 205), já que ele evidencia um "não lugar" devido à crise identitária que vivencia.

Calligaris (1997), seguindo as ideias lacanianas, pontuou que a verdade está em uma linha ficcional.

Fazer da própria vida uma ficção é o modo ocidental moderno de orientá-la e reorientá-la. Narrar a si mesmo não é diferente de inventar para si mesmo uma vida; assim, por meio da fala e da escrita pode ocorrer a produção de um sujeito, já que o ato autobiográfico, além de contar uma história, constitui a própria história daquele que conta.

O *blog* adolescente pode ser pensado como uma escrita autobiográfica contemporânea, uma forma de escrever a si mesmo. O adolescente, nesta atividade, pode se reconstruir a partir das questões subjetivas que o afligiram e o colocaram a escrever.

Por meio da escrita, é possível ao sujeito explorar a dimensão do estrangeiro. A adolescência é um tempo de exílio, no qual as fronteiras de um "aqui" e um "lá" são construídas. É esse exílio interior que propicia o nascimento de um sujeito da escrita, que possibilita que um estilo venha a ser construído. É essa condição de exílio que torna possível escrever (Sousa, 1997).

## O escrever na adolescência

A adolescência pode ser compreendida como um evento subjetivo, passagem da infância para a vida adulta, que se inicia com as transformações da puberdade. O sujeito adolescente é aquele que se vê às voltas com as metamorfoses de seu corpo, com as novas situações que lhe são agora conferidas no mundo dos "grandes", precisando se situar como adulto entre os adultos. O encontro com o real das modificações corporais e com o real do sexo, bem como a reedição inconsciente do conflito edípico, exigem modificações psíquicas do adolescente (Alberti, 2004; Rassial, 1997; Ruffino, 1993).

A necessidade de desligar-se dos pais é um dos feitos psíquicos mais dolorosos para o jovem, segundo Alberti (2002). Ao descobrir o logro da promessa edípica, acontece uma quebra das identificações do adolescente com os pais imaginários da infância, o que o leva a um afastamento destas figuras. A contestação da palavra dos pais e a saída do lar familiar rumo ao laço social levam à necessidade de encontrar outras referências além das parentais, ou seja, o sujeito vê-se diante da exigência de realizar uma nova construção identificatória. Neste momento, os adolescentes lançam mão de algumas estratégias como forma de assegurar uma

marca de identificação. É nesse contexto que a escrita pode se situar como uma nova língua para a circulação (Lima, 2003; Rassial, 1997) uma vez que a língua do lar nem sempre valerá no espaço público, caberá ao adolescente aprender uma outra língua, que é falada na rua.

O diário tradicional situa um campo simbólico de compartilhamento de um enigma, um lugar de passagem de uma língua a outra, onde o sujeito adolescente pode circular entre a casa dos pais e o grupo de iguais. Nesse sentido, a escrita pode retratar uma mudança de endereço, que é consequência de um conflito relativo ao reconhecimento de um lugar próprio (Costa, 2001).

Nesta travessia, em que ocorre uma perda do lugar desde onde o sujeito se significava, a escrita pode funcionar como um veículo que permite ao adolescente expressar o que não está conseguindo comunicar de uma outra maneira, constituindo, assim, um recurso de linguagem em um código social, discursivo.

Outro ponto importante, como foi citado anteriormente, é a necessidade que se apresenta ao adolescente de reapropriar-se do próprio corpo. As mudanças da puberdade impõem mudanças ao corpo da infância, que tem seus antigos contornos modificados sem que haja algum controle. Há um luto a ser feito pelo corpo infantil perdido e, também, um sentimento de estranhamento do jovem em relação ao seu “novo” corpo, que na verdade nunca deixou de ser seu. É necessário reconstruir uma imagem corporal, como se o corpo precisasse ser novamente escrito por significantes (Backes, 2004).

Há uma reedição do estágio do espelho na adolescência. Frente às modificações no estatuto e no valor do corpo, o sujeito necessita reapropriar-se de sua imagem; assim, ocorre uma confirmação da sua identificação inicial - pré-sexuada. Assim como no estágio do espelho foi fundamental que o olhar do outro assegurasse ao bebê que a imagem refletida no espelho era a sua, algo parecido ocorre na adolescência. Surge a demanda pelo olhar de um “novo” outro, de um olhar que confirme o novo estatuto de sua imagem como desejável e desejante (Giongo, 2004; Rassial, 1999).

Na mudança de endereço que acontece na passagem adolescente, a posição infantil e os laços

familiares são deixados pelo sujeito para que este possa inclinar-se, em outra posição, aos laços em que procurará inserir a sua atividade pulsional (Oliveira, 2004). Há uma busca do adolescente por criar novas significações e novas referências, isto é, compor um novo elo entre o discurso (o outro) e a pulsão. As modificações na instância do outro e na imagem do corpo levam o adolescente à empreitada de recompor a imagem especular, o estágio do espelho, reinscrevendo voz e olhar (Poli & Becker, 2004).

Esses objetos pulsionais constituem um suporte do corpo infantil para o corpo adulto, e o adolescente pode encontrar na escrita, bem como na música, maneiras de se situar em relação ao seu desamparo corporal, já que nessas duas experiências podem ser encontrados os traços que situam esses dois objetos pulsionais privilegiados neste momento da vida (Costa, 2004).

Nesse sentido, será que as montagens presentes nos *blogs* podem ser pensadas como um apelo à construção de imagens para a tarefa de delinear contornos que possibilitem ao sujeito adolescente existir? Escrever nas páginas *online* de um *blog* é diferente de escrever nas folhas de papel de um diário tradicional; assim, surge o seguinte questionamento: como será esta travessia adolescente quando a escrita se dá no ciberespaço?

### A busca de um lugar no laço social

Na adolescência, é a estrutura subjetiva que está em causa, devido ao abalo sofrido pelo imaginário. O jovem precisa emergir e sustentar-se, e necessita de outras referências além das parentais. Nesse contexto de construção de novos ideais, a principal referência se torna o grupo de amigos: os pares serão as grandes fontes de identificação deste momento. Os adolescentes que compõem *blogs* compartilham desta prática com o grupo de amigos; é uma atividade que os reúne e para a qual criaram um código cifrado de escrita comum apenas entre eles. Esta língua digital particular aos “blogueiros” acaba excluindo quem não tem conhecimento da mesma.

Uma característica bastante notável dos grupos adolescentes da atualidade é o fato de se organizarem em torno de um laço fraterno socializante, seja para lutar contra o tédio do dia a dia, seja para buscar expres-

sar certo ideário, e eles estão geralmente envolvidos com determinadas atividades culturais (Coutinho, 2005). Tais atividades cotidianas compartilhadas podem revelar uma tentativa conjunta de elaborar impasses relativos ao laço social contemporâneo. A turma adolescente pode funcionar como garantia de reconhecimento de traços identificatórios dos quais o sujeito que deixa a infância não se sente seguro, e também como campo de novas identificações exogâmicas - lembrando que a adolescência é o período da primazia das grandes formações fraternas (Kehl, 2000).

A composição do diário virtual é dividida com os pares, e na maioria dos *blogs* há uma lista citando *blogs* de outros amigos passíveis de serem acessados, de modo que se forma uma rede interligada. Outra característica desta prática é que aquele que produz o *blog* costuma pedir aos visitantes de sua página que deixem comentários sobre aquilo que ele escreveu.

### **Blogs: narrativas do eu na internet**

A era digital transformou a relação com a cultura escrita, já que, com a *web*, surgiu uma nova forma de transmissão dos textos. O historiador Chartier (2002) nomeou esta evolução nos meios eletrônicos como revolução digital, que, por sua vez, deu origem a uma revolução no modo de ler e escrever. Nesse contexto, os textos são dados à leitura em um mesmo suporte, a tela do computador, que parece oferecer liberdade, maleabilidade e possibilidades nunca antes vividas pelos escritores. Surgiu então uma nova forma de escrita e leitura, agora *online*.

A digitalização promoveu uma grande transformação e deu um novo impulso ao texto e à própria leitura. As mensagens digitais e a amplitude do ciberespaço têm exercido um papel fundamental nas transformações que vêm acontecendo na comunicação e na informação, mas a "virtualização", além disso, ultrapassa a informatização. Uma marca presente na virtualização é o trânsito do interior ao exterior e vice-versa. Segundo Lévy (1996), esta passagem pode ser chamada de "efeito Moebius", que acontece nas relações privado/público, autor/leitor, entre outras. Os limites não são mais determinados, e os lugares e tempos se interpõem.

Cabe lembrar aqui a colocação de Lacan (1998) sobre a constituição do sujeito: algo também acontece,

como na fita de Moebius, de modo que não há distinção entre a banda de fora e a banda de dentro, nem fronteiras determinadas entre o interior e o exterior, entre o sujeito e o outro. Nesse sentido, o ciberespaço aponta para algo que já estava presente. Vê-se com a recente tecnologia algo estruturante do sujeito, ou seja, é na relação com o outro que se dá algo próprio.

No caso dos *blogs*, surge um novo elemento que não havia nos diários e agendas tradicionais: o ciberespaço. Essa rede sem fronteiras determinadas é um espaço novo, constituído pela interconexão de computadores do mundo inteiro. A ligação entre humanos de todos os horizontes em um só tecido aberto e interativo produz uma situação totalmente inédita, na qual leitura e escrita mudam de papel (Lévy, 1999).

A comunicação eletrônica livre e espontânea permite que qualquer um que deseje possa colocar suas próprias criações a circular pela *web*. É o caso do *blog*, que se tornou uma ferramenta contemporânea muito utilizada por aqueles que desejam publicar algo no espaço cibernético. Além dos *blogs* criados por adolescentes para narrarem suas vidas, muitos jornalistas, políticos, artistas e demais profissionais criam *blogs* pessoais para interagir com um público leitor.

A respeito dos *blogs* adolescentes, buscam-se subsídios nos estudos de Turkle (1989), que observou que muitos adolescentes fazem uso dos meios eletrônicos como uma tela para expressar o que estão vivenciando, e utilizam o computador como uma máquina para construir seus mundos. Por meio de experiências com o computador, o jovem pode encontrar uma forma de refletir sobre si mesmo.

Como acrescentou Rodulfo (1997), os meios teletecnológicos parecem funcionar como meios de comunicação, mas tratam-se, além disso, de meios de invenção da subjetividade. Outra característica dos meios teletecnológicos é abalar a separação entre realidade e ficção, já que para o adolescente os meios fazem parte da realidade, são a própria realidade.

Muitos *blogs* estão no meio do caminho entre realidade e ficção, como colocou Schittine (2004). O *blog* pessoal trata de uma escrita do eu na *web* e é chamado de diário íntimo na internet, pois muitos "blogueiros" narram sua intimidade nesse espaço. O elemento novo presente nos *blogs* é a suposição da presença de um



público leitor: aquele que escreve um *blog* escreve para ser lido. Assim, do papel para a tela, o diário que antes pertencia à esfera íntima abre-se para a pública.

Lemos (2002) chamou os *blogs* de “webdiários” ou “ciberdiários”, e apontou para a característica marcante dos “blogueiros”, que é a de escreverem sobre si. Os *blogs* são, ao mesmo tempo, pessoais e públicos, e versam sobre a vida cotidiana de quem os escreve, tratando-se de uma escrita na qual há uma preocupação com a maneira como o eu será apresentado no ciberespaço. E, assim, a vida privada pode ser transformada em um espetáculo aos olhos daqueles que navegam pela internet.

Essa visibilidade espetacular que pode ser proporcionada pelos diários virtuais aponta para uma questão contemporânea que diz respeito à supervalorização da imagem. Há uma legião de indivíduos desamparados, cujo reconhecimento social fica subordinado inteiramente a uma visibilidade espetacular, que atende a uma ordem na qual o único agente do espetáculo é ele mesmo (Kehl, 2004).

A dimensão pública característica dos *blogs* é importante para o adolescente, que clama pelo olhar do outro e busca um lugar no laço social, mas é importante lembrar que uma escrita espetacularizada nos *blogs* é diferente de uma escrita endereçada ao outro na busca de um olhar que venha a firmar uma identidade em construção. Estas são duas vertentes possíveis dessa escrita *online*.

## Considerações Finais

A escrita em *blogs* pode ser pensada como um novo meio de expressão do inenarrável encontrado pelos adolescentes contemporâneos. Mesmo que o suporte da escrita tenha passado das folhas de papel para páginas *online*, o conteúdo destas narrativas continua sendo relacionado às vivências pessoais daquele que escreve.

No entanto, o que antes ficava restrito ao mundo privado passou à esfera pública. Os sonhos, a intimidade e a vida pessoal dos jovens “blogueiros” são publicados no ciberespaço. Esta nova forma de escrita, que entrelaça o privado e o público, vem sendo marcante na atuali-

dade. O “blogueiro” escreve sobre sua vida, utiliza imagens como fotografias, letras de músicas, poesias que falam sobre si, em uma provável tentativa de que esta produção lhe ajude a transpor, ou seja, passar de um lugar ao outro. Nesse sentido, os adolescentes, que estão na travessia da família rumo ao laço social, podem encontrar no *blog* um meio para esboçar essa passagem.

Essas narrativas do eu no ciberespaço podem possibilitar uma nova forma de vida. Compor um *blog* pode ser um ato que produz o sujeito a partir de um fazer que ele mesmo desconhece. À medida que o adolescente apresenta-se de forma diferente, pode ter uma vida diferente. Ao escrever no *blog*, estaria construindo uma posição desde a qual falar. Há um sujeito que irá revelar-se após o ato da escrita. Há sempre uma surpresa em revelar a si mesmo o que se desconhece. Criar um *blog* pode representar uma experiência subjetiva de criação, uma experiência que permite ao sujeito ser outro.

Outra questão interessante que surge com a escrita *online* é a possibilidade de ligação do “blogueiro” com o grupo de amigos por meio de uma rede que interliga os *blogs*. Esta prática virtual apresenta como uma de suas características o diálogo, a interatividade entre aquele que escreve e seus supostos leitores. Pode-se perceber que a comunicação acontece de forma rápida e veloz; a escrita é quase simultânea à sua publicação no ciberespaço. O “blogueiro” espera e solicita os comentários sobre aquilo que escreveu, o que parece vir ao encontro da necessidade adolescente de reconhecimento.

Cabe destacar que o *blog* está sempre sendo construído, assim como o sujeito adolescente está vivendo um momento de constituição de si mesmo. A composição de um *blog* remete à imagem da montagem de um *puzzle*, pois os adolescentes, nessas páginas *online*, vão pouco a pouco juntando pedacinhos de suas vidas.

Sugere-se a importância de que novas pesquisas venham a ser desenvolvidas sobre as recentes tecnologias que envolvem a internet e a escrita *online*, para ampliar a investigação sobre este fenômeno, que é tão novo e que ainda vive tantas mudanças.



## Referências

- Alberti, S. (2002). O adolescente e seu pathos. *Psicologia USP*, 13 (2), 183-202.
- Alberti, S. (2004). *O adolescente e o outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Allouch, J. (1995). *Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.
- Backes, C. (2004). A reconstituição do espelho. In A. M. Costa, C. Backes, V. Rilho & L. F. L. Oliveira (Orgs.), *Adolescência e experiência de borda* (pp.29-41). Porto Alegre: UFRGS.
- Bartucci, G. (2001). *Entre o mesmo e o duplo, inscreve-se a alteridade. Psicanálise freudiana e escritura borgiana*. In G. Bartucci (Org.), *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação* (pp.369-385). Rio de Janeiro: Imago.
- Benjamin, W. (1992). O Narrador. In *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Birman, J. (2001). A escrita em psicanálise. In G. Bartucci (Org.), *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*, (pp.185-196). Rio de Janeiro: Imago.
- Calligaris, C. (1997). *Verdades de autobiografias e diários íntimos*. Recuperado em maio 5, 2006, disponível em [www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/236.pdf](http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/236.pdf)
- Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP.
- Chassot, A. (2005). Escrever diários como uma forma de colecionismo. *Episteme*, 10 (20), 55-70.
- Costa, A. M. (2001). *Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão de experiência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Costa, A. M. (2004). A transicionalidade na adolescência. In A. M. Costa, C. Backes, V. Rilho & L.F.L. Oliveira (Orgs.), *Adolescência e experiência de borda* (pp.165-193). Porto Alegre: UFRGS.
- Coutinho, L. G. (2005). A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social? *Revista Pulsional*, 18 (181), 16-23.
- Freud, S. (1969a). Escritores criativos e devaneios. In J. Strachey (Ed.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas e completas de Sigmund Freud* (Vol. 9, pp.147-158). Rio de Janeiro: Imago (Originalmente publicado em 1908).
- Freud, S. (1969b). Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia. In J. Strachey (Ed.) *Edição standard brasileira das obras psicológicas e completas de Sigmund Freud* (Vol. 12, pp.15-108). Rio de Janeiro: Imago (Originalmente publicado em 1911).
- Freud, S. (1969c). Breves escritos: carta à dra. Hermine von Hug-Hellmuth. In J. Strachey (Ed.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas e completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, p.385). Rio de Janeiro: Imago (Originalmente publicado em 1915).
- Freud, S. (1969d). Uma nota sobre o bloco mágico. In J. Strachey (Ed.), *Edição Standard brasileira das obras psicológicas e completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp.283-290). Rio de Janeiro: Imago (Originalmente publicado em 1925).
- Freud, S. (1969e). Extratos dos documentos dirigidos a Fliess: carta 52. In J. Strachey (Ed.), *Edição Standard brasileira das obras psicológicas e completas de Sigmund Freud* (Vol. 1, pp.317-324). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1950).
- Giongo, A. L. (2004). Diga-me com quem anda. In A.M. Costa, C. Backes, V. Rilho & L.F.L. Oliveira (Orgs.), *Adolescência e experiência de borda* (pp.89-99). Porto Alegre: UFRGS.
- Kehl, M. R. (2000). *Função fraterna*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará
- Kehl, M. R. (2001). Prefácio. In A. Costa. *Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão de experiência* (pp.11-24). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Kehl, M. R. (2004). O espetáculo como meio de subjetivação. In E. Bucci & M. R. Kehl. *Videologias* (pp.43-62). São Paulo: Bointempo.
- Lacan, J. (1998). *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacet, C. (2003). Considerações sobre a letra e a escrita na clínica psicanalítica. *Estilos da Clínica*, 8 (14), 50-59.
- Lemos, A. (2002). A arte da vida: diários pessoais e webcams na internet. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Salvador. Recuperado em junho 20, 2006, disponível em [http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/18835/1/2002\\_NP8\\_lemos.pdf](http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/18835/1/2002_NP8_lemos.pdf)
- Lévy, P. (1996). *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lima, M. C. (2003). Corpo em escrita: considerações acerca da linguagem alegórica como dispositivo de construção do sujeito adolescente. In I. Costa, A. Holanda, F. Martin & M. Tafuru (Orgs.), *Ética, linguagem e sofrimento* (pp.65-73). Brasília: ABRAFIPP.
- Oliveira, L. F. L. (2004). A representação e a afirmação subjetiva: a passagem da pulsão pela língua na adolescência. In A. M. Costa, C. Backes, V. Rilho & L.F.L. Oliveira (Orgs.), *Adolescência e experiência de borda* (pp.73-87). Porto Alegre: UFRGS.
- Poli, M. C. & Becker, A. L. (2004). Adolescência: uma abordagem na psicanálise lacaniana. In M. Macedo. *Adolescência e psicanálise: intersecções possíveis* (pp.133-146). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Rassial, J. J. (1997). *A Passagem adolescente: da família ao laço social*. Porto Alegre: Artes e Ofício.
- Rassial, J. J. (1999). *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Recuero, R. (2003). Warblogs: os weblogs, o jornalismo online e a guerra no Iraque. *Verso e Reverso*, 37, 57-76.
- Rickes, S. (2002). A escritura como cicatriz. *Educação e Realidade*, 27 (2), 51-71.

- Rickes, S. (2003). Escrita da clínica e transmissão da psicanálise. *Revista da APPOA: Variantes da Cura*, 25 (23), 119-133.
- Rodolfo, R. (1997). *Um novo ato psíquico: a inscrição ou a escrita do nós na adolescência*. In Associação Psicanítica de Porto Alegre. *Adolescência entre o passado e o futuro* (pp.271-280). Rio de Janeiro: Artes e Ofício.
- Ruffino, R. (1993). Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In C.R. Rappaport (Org.), *Adolescência abordagem psicanalítica* (pp.25-57). São Paulo: EPU.
- Santos, R. P. (2006). Invenção possível de si num espaço virtual. *Narrar - Construir - Interpretar*, 30, 145-151.
- Schittine, D. (2004). *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sibilia, P. (2003). Os diários íntimos na internet e a crise da interioridade psicológica. In A. Lemos & P. Cunha (Org.), *Olhares sobre a cibercultura* (pp.139-152). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Sibilia, P. (2005). A vida como relato na era do fast-forward e do real time: algumas reflexões sobre o fenômeno dos blogs. *Revista de Biblioteconomia e Comunicação*, 11 (2), 35-51.
- Sousa, E. (1997). O eus nos textos: escrito de adolescentes. In Associação Psicanalítica de Porto Alegre. *Adolescência entre o passado e o futuro* (pp.203-211). Rio de Janeiro: Artes e Ofício.
- Turkle, S. (1989). *O segundo eu: os computadores e o espírito humano*. Lisboa: Editorial Presença.

Recebido em: 7/8/2007

Versão final reapresentada em: 30/10/2008

Aprovado em: 10/12/2008



# Casamento contemporâneo: revisão de literatura acerca da opção por não ter filhos

## *Contemporary marriage: a review of literature concerning voluntary childlessness*

Maria Galvão **RIOS**<sup>1</sup>  
Isabel Cristina **GOMES**<sup>1</sup>

### Resumo

Em meio às diversas transformações sofridas pelo casamento e pela família ao longo da história, várias configurações familiares convivem na contemporaneidade: nuclear, monoparental, homoparental, recomposta, entre outras possibilidades. Nesse contexto, aumenta, em vários países, e mais recentemente no Brasil, o número de casais que escolhem não ter filhos. O objetivo deste trabalho foi realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema, incluindo publicações nacionais e internacionais. A busca foi feita em bases de dados (*Web of Science, PsycINFO, Medline, SciELO, Lilacs, Psycodoc, BVS-Psi, Dedalus*), e foram levantados artigos completos em periódicos indexados e resumos de teses e dissertações produzidas nos últimos dez anos. Os resultados coletados abordam diversas facetas do fenômeno da escolha contemporânea por não ter filhos: motivações declaradas, associação entre esse tipo de escolha e a situação profissional, relação com fatores de história de vida e família de origem, satisfação de vida e conjugal, preconceito e estereótipos negativos.

**Unitermos:** Casamento. Estrutura familiar. Não-maternidade.

### Abstract

*Marriage and family have undergone several transformations throughout history. Nowadays many family structures coexist: nuclear, monoparental, homoparental, recomposed, amongst others. In this context, in many countries, and most recently in Brazil, there is an increasing number of couples who are voluntarily childless. The aim of this article is to perform a bibliographical research on this theme, including Brazilian and international publications. The search was conducted of a variety of databases (*Web of Science, PsycINFO, Medline, SciELO, Lilacs, Psycodoc, BVS-Psi, Dedalus*) and included complete articles published in indexed periodicals and dissertation abstracts, from the last ten years. The collected results take into account various aspects of this phenomenon - the contemporary choice to remain childless: Declared motivations, the association between this type of choice and professional status, the relationship with factors in the life history and family origins, marital adjustment and satisfaction with life, prejudice and negative stereotypes.*

**Uniterms:** Marriage. Family structure. Childlessness.

A família e o casamento têm sofrido diversas transformações ao longo da história. A família tradicional cede lugar a diversas novas configurações

familiares que se tornam mais visíveis, exigindo legitimidade e maior aceitação por parte da sociedade. A família atual pode ser nuclear, monoparental, homopa-

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Clínica. Av. Professor Mello Moraes, 1721, Bloco F, Sala 25, Cidade Universitária, 05508-030, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: I.C. GOMES. E-mail: <isagomes@ajato.com.br>.

rental, recomposta, desconstruída, gerada artificialmente, entre tantas possibilidades.

Roudinesco (2003) realiza uma profunda reflexão sobre as transformações sofridas pela família, especialmente a ruptura da soberania divina do pai e a irrupção do feminino. Em relação ao casamento contemporâneo, a autora conclui que: “despojado dos ornamentos de sua antiga sacralidade, o casamento, em constante declínio, tornou-se um modo de conjugalidade afetiva pelo qual cônjuges - *que às vezes escolhem não ser pais* - se protegem dos eventuais atos perniciosos de suas respectivas famílias ou das desordens do mundo exterior” (p.197, grifo dos autores).

Jablonski (2003) sintetiza muito bem as ideias de Doherty (1992, sobre as transformações na família e sobre o fato de que, no século XX, coexistem três tipos de família: a tradicional, caracterizada pela produção econômica conjunta, autoridade paterna, casamento com ênfase em seus aspectos funcionais e conexões com a comunidade e com os parentes; a família moderna ou psicológica, atravessada por valores mais individualistas, caracterizada pela mobilidade, por ser mais nuclear, menos ligada à comunidade, mais igualitária e centrada nos sentimentos e na afeição; e a família pluralística, que diz respeito à aceitação e à convivência de várias formas de arranjos não tradicionais.

Em um contexto que envolve os avanços da medicina - que permitem a contracepção e a dissociação entre sexualidade e procriação - uma conjugalidade pautada nas questões da afetividade, das escolhas subjetivas pessoais e do desejo, aumenta o número de pessoas que fazem a opção por não ter filhos.

Refletindo sobre os caminhos da maternidade e da paternidade no mundo ocidental, Maldonado (1989) considera que uma intensa associação entre maternidade e feminilidade foi produzida socialmente no século XIX, mas que, a partir de então, com a inserção da mulher em um campo mais amplo de estudo, trabalho e produção, e com a abertura de novas perspectivas existenciais, o casamento e a maternidade passaram a ser opção ao invés de destino, e a mulher passou a possuir maiores possibilidades de se sentir independente e adulta.

A teorização a respeito da desconstrução da ideia de amor materno como um instinto, universal e necessário deve-se, sobretudo, a Badinter (1985). Para esta

filósofa, o amor materno é apenas um sentimento humano e, como tal, contingente e variável segundo a cultura, as ambições e frustrações das mulheres. Depende, em grande parte, de um comportamento social, mutável de acordo com a época e os costumes. Com ênfase nas atitudes das mães em relação a seus filhos, como a indiferença e o desprezo característicos de algumas épocas na História (por exemplo, os séculos XVII e XVIII), tal reflexão abre caminho para que se pense a possibilidade de uma mulher optar por não ter filhos, uma vez que não existe um instinto inato que a faça desejar a maternidade, ou amar incondicionalmente a criança que ela gera.

Scavone (2001), em uma reflexão sociológica sobre as mudanças nos padrões e experiências da maternidade contemporânea, coloca a escolha da maternidade como um fenômeno moderno consolidado no decorrer do século XX, com o avanço da industrialização e da urbanização. A consolidação da sociedade industrial teria sido a responsável por uma transição do modelo tradicional de maternidade - ou seja, a mulher definida como mãe - para o modelo moderno de mulher, definida também como mãe, mas com outras possibilidades.

Um estudo sobre a associação entre feminilidade e maternidade foi desenvolvido por Gillespie (2003). Segundo esta autora, o papel da mulher e a identidade feminina foram histórica e tradicionalmente construídos em função da maternidade. Frente à tendência crescente da quantidade de mulheres que não têm filhos por opção no mundo ocidental, a autora coloca a importância de um entendimento da identidade feminina que não esteja centrado na maternidade. A autora baseia suas reflexões em um estudo realizado com 25 mulheres voluntariamente sem filhos, inglesas, com idade entre 21 e 50 anos, utilizando a entrevista semidirigida como instrumento.

A ausência voluntária de filhos, fenômeno ocidental, vem aumentando em diversos países do mundo, porém há uma grande dificuldade em se obter dados que digam respeito especificamente à opção por não ter filhos, como explicitam Stöbel-Richter, Beutel, Finck e Brähler (2005), e também Park (2005), uma vez que há a necessidade de se distinguir entre a ausência voluntária e involuntária de filhos, entre as expectativas de não maternidade/paternidade e o estado atual em que se

encontram as pessoas, além da existência de diferentes situações conjugais.

Abma e Martinez (2006) discutem o fato de que o fenômeno da ausência voluntária de filhos cresceu nos Estados Unidos entre os anos de 1982 (5%) e 1988 (8%), estabilizando-se até 1995 (9%), passando por um leve decréscimo em 2002 (7%). Hewlett (2002) ressalta a quantidade de mulheres que abrem mão da maternidade em prol do desenvolvimento profissional, apresentando o dado de que um terço das empresárias americanas mais bem sucedidas constitui-se de mulheres que não têm filhos, mesmo que manifestem o desejo de tê-los. Já Lee e Gramotnev (2006) trazem o resultado de que 9% das mulheres australianas manifestam o desejo de nunca se tornarem mães.

No Brasil, verificam-se as seguintes constatações, disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ([www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)), que dizem respeito às Sínteses de Indicadores Sociais divulgadas a cada ano: a família tradicional - composta pelo casal com filhos - caiu de quase 60,0% em 1992 para 55,0% em 1999, 51,5% em 2003, 50,0% em 2005 e 49,4% em 2006 dos arranjos familiares residentes em domicílio particular; ao mesmo tempo, aumentou a proporção de outros tipos de composição familiar: de mulheres sem cônjuge e com filhos (de 15,1% para 17,1%, 18,1%, 18,1% e 18,1%, respectivamente) e de casais sem filhos (de 12,9% para 13,6%, 14,4%, 15,1% e 15,6%, respectivamente).

Deve-se ter em mente, entretanto, que esses dados foram obtidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). O conceito de família adotado, explicitado em nota técnica, refere-se ao conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência que residem na mesma unidade domiciliar e, também, à pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Esta definição é relevante para o tema aqui estudado na medida em que os dados que envolvem casais sem filhos dizem respeito aos casais que moram sem filhos, o que não implica a inexistência destes. Um outro importante ponto a se ter em mente é que, mesmo nos casos de casais que não possuem filhos, não se leva em conta o fato de isto se dar voluntariamente ou não, ou se as pessoas ainda pretendem tê-los. Sabe-se que em meio a tantas desigualdades e especificidades sociais econômicas e culturais, fica difícil pensar a existência de uma única realidade brasileira.

Em relação ao assunto específico “casais sem filhos”, a disparidade e a maior concentração de casais nesta condição nas regiões Sudeste e Sul podem ser comprovadas a partir da seguinte comparação: na região Sudeste, em 1992, 13,1% dos tipos de família correspondiam a casais sem filhos; em 1999, esta proporção correspondia a 14,0% e, em 2003, a 14,6%. Já em 2005, correspondia a 15,4% dos arranjos familiares e, em 2006, a 15,7%. Na região Sul, os dados correspondentes são de 15,0%, 15,5%, 17,4%, 18,0% e 18,6%, respectivamente; já na região Nordeste, 11,9%, 12,2%, 12,6%, 13,4% e 13,9% e, na região Norte, 10,2%, 10,1%, 11,4%, 13,4% e 13,3%, respectivamente (IBGE, 2007).

Verifica-se, também, que a fecundidade é menor nas famílias com maior rendimento familiar *per capita*. Nas famílias com rendimento *per capita* de até um quarto de salário mínimo, de acordo com dados relativos a 2003, a média de filhos é de 2,7. Já nas com rendimento *per capita* superior a cinco salários, é de 0,8. Outro dado relevante é a associação entre aumento de escolaridade e diminuição no número de filhos: no Brasil, em 2005, onde a taxa total de fertilidade foi de 2,1, percebe-se que, em caso de mulheres com até três anos de estudo, esta taxa foi de 4,0, enquanto no caso de mulheres com mais de oito anos de estudo foi de 1,5.

O objetivo deste trabalho foi realizar uma revisão bibliográfica acerca do tema opção por não ter filhos, envolvendo um levantamento bibliográfico em bases de dados nacionais e internacionais, com artigos e dissertações ou teses produzidas nos últimos dez anos.

## Método

As bases de dados nacionais e internacionais consultadas foram: *Web of Science*, *PsycINFO*, *Medline*, Biblioteca Virtual em Saúde, Lilacs, SciELO, PsicoDoc e Dedalus, com as seguintes palavras-chave: *childless*, *childlessness*, *childfree*, *voluntary*, *couples*, *maternity*, não maternidade, casais, filhos e maternidade. A pesquisa em português foi realizada com termos mais genéricos porque este idioma não conta com termos que sejam correntemente utilizados e que correspondam a *childless* ou *childfree*.

Após o levantamento nas bases de dados, foram computadas mais de duzentas publicações, entre



artigos, resenhas de livros, resumos de dissertações e teses. As resenhas e os comentários de livros não foram considerados para este levantamento. Foram excluídos os trabalhos que apenas levavam em conta o fenômeno da esterilidade e da ausência involuntária de filhos. Entre os restantes, deu-se ênfase aqueles a que se tinha acesso ao texto completo. Estes foram, então, categorizados de acordo com seu tema principal. Importante observar que esta foi uma distinção didática, uma vez que as diversas facetas deste fenômeno sobrepõem-se em vários trabalhos. Foram selecionadas publicações dos últimos dez anos. Uma pesquisa brasileira anterior a 1998 foi incluída na revisão pela relevância de suas conclusões, e pela escassez de trabalhos nacionais.

## Resultados e Discussão

A literatura estrangeira é abundante em estudos que enfocam especificamente os casais, ou mulheres e homens separadamente (com maior ênfase para as mulheres) sem filhos, sendo que grande parte destes estudos envolve pesquisas quantitativas. Das 32 publicações apresentadas a seguir, uma delas aborda casais (Rios, 2007), dez referem-se a indivíduos em geral, sejam homens ou mulheres, e o restante apenas a mulheres. Um dos estudos refere-se a uma meta-análise de artigos publicados entre os anos de 1974 e 2000 (Twenge, Campbell & Foster, 2003), e o restante a pesquisas empíricas realizadas com quantidades diferentes de participantes - de três a mais de dois mil sujeitos - com variadas idades. Tais pesquisas envolvem também diferentes instrumentos: pesquisas e estatísticas nacionais, entrevistas, questionários, testes psicológicos etc.

Em relação à realidade brasileira, é rara a produção divulgada nos periódicos indexados e nas bases de dados em psicologia, sendo que apenas quatro publicações foram encontradas (Bonini-Vieira, 1996; Mansur, 2000; Mondardo & Lima, 1998; Rios, 2007). As demais publicações, citadas abaixo, envolvem pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Escócia, Alemanha, Noruega, Austrália, China, entre outros. Os assuntos mais abordados nessas pesquisas englobam diversos aspectos desta experiência: as motivações que levam a esta escolha; a existência ou não de vinculação entre a opção e aspectos ligados à infância e à família de origem daqueles que escolhem não ter filhos; a

qualidade de vida e de relacionamento conjugal daqueles que optam por não ter filhos; o preconceito e a estigmatização sofridos por esta parcela da população e outros aspectos relevantes.

1. *A opção por não ter filhos: motivações e vicissitudes*: diversos estudos associam a escolha por não ter filhos a motivos tanto conscientes quanto inconscientes.

Rios (2007), interessada nas motivações que levam casais heterossexuais na região metropolitana de São Paulo a optarem por não ter filhos, utilizou entrevista e Teste de Apercepção Temática (TAT) com três casais sem filhos por opção, e constatou que a tomada da decisão por não procriar mostrou-se consensual ao menos em nível consciente, além de ser influenciada pelas experiências geracionais nas famílias de origem. Concluiu sobre a importância de se pensar a profundidade da experiência de cada casal em toda a sua complexidade, verificando que, mesmo que as motivações declaradas tenham sido semelhantes, o interjogo inconsciente que leva a esta escolha é sempre único.

Mansur (2000 p.89) apresenta as perspectivas de oito mulheres brasileiras, de classe média paulistana, com nível universitário e profissionais ativas, independentemente do *status* conjugal. Nenhuma das mulheres era mãe, seja por opção, por infertilidade ou pelo adiamento contínuo da decisão. A autora enfatiza que "o que leva uma mulher a concluir que a maternidade não será exercida por ela é uma combinação de fatores que refletem a sua história, a interação entre medo e desejo, capacidades e limitações, personalidade e circunstâncias socioculturais". Considerando que a não maternidade é uma experiência polifônica e polissêmica, construída na intersecção entre corpo, personalidade, família e contexto histórico-cultural, reafirma a necessidade da aceitação do fato de que a vida das mulheres pode ter dimensões muito variadas e satisfatórias, já que a sociedade lhes apresenta outras opções além da maternidade.

Bonini-Vieira (1996) realizou pesquisa com dez mulheres, também independentemente da situação conjugal, pertencentes à classe média urbana carioca, que optaram por permanecer sem filhos, utilizando entrevista semidirigida. A autora relata a presença de ambiguidade e de ambivalência nos depoimentos, e

considera que angústia e ambiguidade não são características exclusivas das mulheres que não tiveram filhos. Sua análise demonstrou que as participantes construíram um projeto de vida no qual a maternidade, tal como a representam, não encontra lugar, e é encarada como um elemento impeditivo aos objetivos delineados para suas vidas. Embora tais mulheres se percebam como pessoas produtivas e realizadas de acordo com suas próprias expectativas, isso não elimina a presença de conflitos e angústias, presentes também naquelas que optam por ser mães.

Connidis e McMullin (1999), pesquisadoras canadenses, realizaram um estudo com 287 pessoas sem filhos com mais de 55 anos, utilizando entrevista. Concluíram que alguns motivos citados como vantagens na ausência de filhos diziam respeito a um menor número de problemas e preocupações, benefícios financeiros, maior liberdade e flexibilidade na carreira. As maiores desvantagens seriam a falta de companhia e a solidão, falta de suporte/cuidado na velhice e a perda da experiência de paternidade/maternidade. Importante ressaltar que esta pesquisa envolveu pessoas permanentemente sem filhos, independentemente de ser uma opção ou não.

Lee e Gramotnev (2006) procuraram entender as razões pelas quais alguns australianos optam por não ter filhos. Concluíram, a partir de uma pesquisa sobre intenções de maternidade realizada com mais de sete mil mulheres sem filhos, com idades entre 22 e 27 anos, que não querer filhos pode ser determinado por múltiplos fatores, em parte por uma falta de interesse em relacionamentos tradicionais estabelecidos com os homens, em parte pela condição socioeconômica.

Park (2005), utilizando entrevistas em profundidade com 13 mulheres e oito homens sem filhos por opção, com mais de trinta anos e em uma relação heterossexual há mais de cinco anos, propôs-se a estudar qualitativamente as motivações apresentadas pelos participantes para não terem filhos. A autora explicita que tal decisão envolve as seguintes categorias: experiência com modelos de parentalidade, seja com conhecidos, amigos ou na família de origem (fator que influencia mais a decisão de mulheres do que de homens); fatores de personalidade julgados pelos participantes como incongruentes com uma boa função materna/paterna; objetivos relacionados à carreira e ao

desenvolvimento profissional; um estilo de vida orientado para o mundo adulto; sentimentos em relação a crianças, como desconforto ou desinteresse; preocupação com o crescimento populacional. A conclusão é de que a decisão por não ter filhos é complexa e multifacetada, e que envolve motivos mais ou menos racionais, que muitas vezes se entrelaçam.

Abma e Martinez (2006), realizando uma comparação entre mulheres sem filhos com idades variando entre 35 e 44 anos, concluíram que aquelas que não desejam tê-los são as que possuem os maiores salários, maior experiência profissional e menos religiosidade em relação às mulheres que manifestam o desejo pela maternidade, inférteis ou não.

A complexa relação entre a ausência de filhos e a situação profissional de mulheres foi analisada em diversos estudos. Hewlett (2002) enfatiza a grande quantidade de mulheres que abrem mão da maternidade em prol do desenvolvimento profissional. Os dados demonstram que, para muitas delas, demandas ambiciosas em relação à carreira, assimetria homem-mulher e dificuldades de concepção posteriormente acabam minando a possibilidade de combinar trabalho de alto nível com família. No caso de homens, a autora conclui o contrário, ou seja, quanto mais bem sucedidos, maiores as probabilidades de casamento e filhos.

Rauchfuss e Sperfeld (2001), estudando mulheres alemãs sem filhos, concluíram sobre a existência de conflito entre metas de desenvolvimento profissional e maternidade. Consideram que um adiamento do desejo de ter filhos acaba gerando um aumento no número de mulheres não mães, voluntária ou involuntariamente (aquelas que, quando decidem ter um filho, já não podem por causa da idade avançada), o que gera efeitos psicossomáticos nos campos da obstetrícia e ginecologia. Os resultados foram obtidos a partir de questionários respondidos por 554 mulheres que não queriam filhos no momento da entrevista.

Kemkes-Grottenthaler (2003) realizou uma pesquisa com mulheres que trabalhavam em uma universidade na Alemanha, para entender se as mulheres sem filhos na academia estavam rejeitando ou apenas adiando a maternidade. Foram enviados questionários pelo correio; apenas 37% dos questionários foram respondidos - o que é levado em consideração na discussão dos resultados - correspondendo a 193 respondentes. A

autora concluiu que, tanto no caso das mulheres que tomaram uma decisão ativa por não ter filhos, quanto no caso daquelas que estavam apenas adiando a maternidade, as que ainda não tinham decidido e as que haviam passado da idade reprodutiva, o emprego e as preferências de carreira mostravam-se como fortes influências na decisão. Um importante aspecto levado em conta nesta pesquisa é o do papel dos parceiros na decisão: a conclusão é a de que os homens podem exercer influência na decisão de várias maneiras, seja não querendo filhos, seja não se colocando disponíveis para ajudar nos cuidados com a criança.

Ainda na Alemanha, Stöbel-Richter et al. (2005) se propuseram a estudar as atitudes e motivações que influenciam a realização do desejo de ter um filho. Um questionário foi respondido por 1 580 homens e mulheres, e a conclusão foi a de que aspectos emocionais são os que mais pesam a favor da maternidade/paternidade, enquanto as restrições financeiras são as mais frequentemente citadas como argumentos contra a procriação.

Cummis (2005), ao pesquisar mulheres na academia, não mães por opção, considerou que estas, assim como as que são mães, também têm necessidade de uma política de suporte por parte das universidades.

Mondardo e Lima (1998) realizaram uma pesquisa, cujo instrumento foi uma entrevista semiestruturada, com três mulheres brasileiras com idades entre 35 e 40 anos, com relacionamentos conjugais estáveis de no mínimo cinco anos e que, até a realização da pesquisa, não haviam tido filhos por opção. O objetivo foi investigar a conexão entre maternidade e trabalho como forma de realização pessoal da mulher. Os resultados obtidos pelas autoras mostram que estas mulheres, em um momento de transição para a não fertilidade, vivenciam sentimentos de ambivalência e culpa, devido à história de vida e contexto cultural em que vivem. Segundo as autoras, essas mulheres seriam precursoras de um movimento na construção de novos modelos de funcionamento, mostrando-se coerentes em sua demanda interna, fazendo do trabalho profissional também uma forma de criação. Enfatizando o fato de que a dinâmica familiar exerce influência direta e decisiva no desenvolvimento emocional do indivíduo, as autoras concluíram que todas as participantes da pesquisa haviam perdido figuras parentais em idade precoce, demonstrando um processo acelerado de

maturidade, associado à aquisição de autonomia e segurança conquistadas por meio do exercício profissional. Constatou-se o uso, por parte das entrevistadas, da projeção em pessoas e circunstâncias externas como justificativa para a escolha, com uma função de amenizar a culpa advinda de suas posições. As mulheres entrevistadas teriam, também, uma visão extremamente idealizada da maternidade, exigindo uma atuação perfeita. As autoras afirmam que essa opção pode estar influenciada por fatores inconscientes, mas que, mesmo assim, configura uma escolha, que esbarra em resistências e preconceitos.

Há uma importante faceta desta decisão abordada em algumas publicações, que leva em consideração a relação, existente ou não, entre não querer um filho e vivências na infância ou junto à família de origem. Essas pesquisas, em sua maioria, levam em conta as experiências das mulheres.

Slosar (2004) estudou a influência de fatores psicológicos em mulheres que adiaram a maternidade sem que esta tenha sido uma decisão consciente, embora manifestassem o desejo de ter filhos em época próxima ao fim da fecundidade, tentando entender o papel que forças psicológicas conscientes e inconscientes assumiam na vida e nas decisões reprodutivas de oito mulheres. Conflitos conscientes e inconscientes relativos à maternidade e à gravidez foram levados em conta nesta pesquisa, cuja metodologia envolveu o uso de entrevistas semidirigidas, cartões do TAT e o *Pregnancy TAT*. A autora verificou a presença de relações objetais infantis no conflito, mais especificamente uma notável falta de cuidados, amor e atenção por parte dos pais, reportada por todas as participantes. Outros achados em comum na maioria das participantes incluíam histórias de traumas ou perdas não elaboradas ocorridas na infância, repúdio à identificação maternal, evitação de responsabilidades como adultas, medo da gravidez e preocupação com a imagem corporal, raiva dos pais pelo tratamento que receberam na infância, uso de mecanismos de defesa - como repressão, negação e intelectualização - para se protegerem da realidade de não serem mães, falta de informação sobre fertilidade, ser a criança mais nova na família de origem, ter irmãos mais velhos também sem filhos e falta de encorajamento por parte dos próprios pais para serem mães.

Reitan (2000) comparou mães que adiaram a primeira gravidez até quase o final do período reprodutivo com não mães por opção, para verificar se existia relação entre vinculações na infância e essas opções em relação à maternidade, em mulheres com mais de 34 anos. Ao todo, a pesquisa contou com 48 mulheres; metade delas adiou a gravidez e as demais eram não mães por escolha. Foram utilizadas: uma escala, a *Adult Attachment Interview*, e questões complementares apresentadas em questionário.

A autora não encontrou diferença nos dois grupos pesquisados: mulheres de ambos os grupos reportaram ter experimentado muito pouco amor e um grau de rejeição moderado a alto por suas mães e por seus pais, significativamente mais pelos pais. Reitan (2000), entretanto, questiona a metodologia utilizada, concluindo que a semelhança dos resultados obtidos nos dois diferentes grupos pode ser decorrente do fato de a idade selecionada para a primeira gravidez ser muito próxima do fim da fecundidade, não se podendo tirar a conclusão de que vinculações precoces não exercem influência sobre as decisões reprodutivas.

Em um estudo realizado com mulheres australianas, Parr (2005) pretendeu analisar em que medida a opção por não ter filhos em mulheres variava de acordo com o tamanho e o tipo de família de origem, e também com a escolaridade, levando em conta variáveis que diziam respeito ao curso de vida posterior, como a situação conjugal e a condição socioeconômica. Esse estudo teve como base uma pesquisa demográfica realizada pelo governo da Austrália, e considerou mulheres sem filhos, entre 40 e 54 anos; a amostra final foi de mais de 2 mil mulheres. A conclusão foi de que mulheres com maior tempo de escolaridade (a partir de 12 anos) são mais propensas a não ter filhos por opção, assim como as que possuem um pequeno número de irmãos, as que aos 14 anos de idade tinham pais ausentes ou falecidos e as que aos 14 anos de idade tinham pais trabalhando em serviços profissionais.

O autor considera que sua pesquisa encontrou diferenças substanciais na propensão à ausência voluntária de filhos, a partir de características obtidas precocemente no curso de vida das mulheres. A discussão dos resultados envolve considerações sobre o interessante fato de que pais com vida profissional oferecem uma melhor qualidade de vida para suas filhas, além de

incentivá-las a estudar e a seguir uma carreira. Além disso, o fato de se encontrar uma ligação entre desejo por não procriar e pouco número de irmãos pode ser indicativo de que pais com poucos filhos tendem a investir mais tempo e recursos para as filhas, e que estas tendem a obter maior escolaridade e empregos mais bem pagos como resultado.

Em um estudo qualitativo sobre a história de vida de quatro mulheres casadas e sem filhos por opção, Ziehler (1999) concluiu pela especificidade de cada história, indicando alguns aspectos em comum: o desenvolvimento de uma grande força provinda de circunstâncias de vida não usuais; dificuldades para verbalizar o entendimento que têm sobre feminilidade; criação de múltiplos significados de gênero que desafiavam e estendiam a equação social "feminilidade=maternidade"; existência de relacionamentos significativos no cuidado com crianças; preocupação com a geração e com o cuidado de filhos anômalos. O estudo envolveu três ou quatro entrevistas com duração aproximada de duas horas com cada participante, em que a pesquisadora pedia para que as mulheres contassem suas histórias de vida: método de interpretação biográfica.

2. *Qualidade de vida e de relacionamento conjugal em casais sem filhos por opção*: uma das supostas motivações para a escolha de não ter filhos, amplamente abordada na literatura estrangeira, diz respeito à satisfação conjugal ou pessoal. Os resultados das pesquisas variam bastante em relação a conclusões de maior ou menor satisfação reportada por pessoas ou casais sem filhos, sendo diversas vezes contraditórios (DeOllós & Kapinus, 2002). Os critérios utilizados na definição de "satisfação conjugal" e "qualidade de vida" variam bastante em todas essas pesquisas, envolvendo algumas vezes satisfação e qualidade declaradas, dados obtidos em serviços de saúde etc.

Twenge, Campbell e Foster (2003) afirmam que pais reportam uma satisfação conjugal menor do que os não pais, especialmente nos grupos de maior poder socioeconômico. Os dados desses autores sugerem que o decréscimo em satisfação seja decorrente de conflitos de papéis e restrição da liberdade com o nascimento de filhos. As mulheres, mães de filhos pequenos, seriam as mais insatisfeitas. Essa pesquisa envolveu uma meta-análise de 97 artigos científicos e dissertações, levan-

tados em bases de dados entre os anos de 1974 e 2000, incluindo, ao todo, 47 692 respondentes.

Spurling (2002) realizou uma comparação entre 154 mulheres, cuja idade média era de 47,5 (DP=10,8), que eram mães intencionais, mães não intencionais, não mães intencionais e não mães não intencionais, utilizando escalas para avaliar a satisfação de vida destas mulheres. Sua conclusão foi de que as não mães não intencionais eram as que demonstravam menor satisfação de vida, e que as não mães intencionais eram as mais satisfeitas do grupo.

Comparações entre mulheres canadenses mães voluntariamente e voluntariamente sem filhos mostram que aquelas que escolheram não ter filhos demonstram maiores níveis de bem-estar geral, intitulam-se mais autônomas, mais desenvolvidas e são menos propensas a arrependimentos pela falta de filhos (Jeffries & Konnert, 2002). A metodologia desta pesquisa envolveu a aplicação de escalas e a realização de entrevista semidirigida com 72 mulheres com mais de 45 anos, divididas em seis grupos diferentes. Uma importante contribuição desta pesquisa diz respeito à preocupação com o rigor na hora de definir se a ausência de filhos foi voluntária ou involuntária.

As autoras do estudo acima argumentam que cerca de um terço das mulheres categorizadas por pesquisadores como involuntariamente não mães se autointitula “não mãe por opção”. Propõem, então, que as mulheres devem ser consideradas voluntariamente sem filhos se referirem uma destas razões: ela e o parceiro nunca terem desejado filhos; em um momento desejaram, mas mudaram de ideia; nunca era a hora certa, ou a decisão foi adiada até que fosse tarde demais. As mulheres devem ser consideradas involuntariamente sem filhos se uma das seguintes razões for apresentada: impossibilidade física dela ou do parceiro; ela apresentou dificuldades de concepção ou de levar uma gravidez a termo; ela não usou contraceptivos e não engravidou; tentou, ou quis, adotar uma criança, mas não pôde fazê-lo ou, finalmente, ela coloca que as circunstâncias fizeram com que fosse impossível ter filhos.

Alguns estudos norte-americanos concluem que a ausência de filhos não se liga necessariamente a uma diminuição do bem-estar subjetivo (Koropecjy-Cox, 1998). Koropecjy-Cox (2002), utilizando dados de uma pesquisa nacional e restringindo seu estudo a pessoas

com idade entre 50 e 84 anos, enfatizou a necessidade de se considerar as diferenças qualitativas nas experiências de maternidade/paternidade ou de ausência de filhos. Desta maneira, em sua análise, a autora compara pais e mães, em termos de depressão e bem-estar, levando em conta a qualidade da relação com os filhos; no caso dos não pais e não mães, ela considerou se esta condição foi voluntária e se era congruente com os desejos dos participantes. Concluiu que, tanto para homens quanto para mulheres, uma relação ruim com os filhos liga-se à diminuição do bem-estar. Homens sem filhos voluntariamente e involuntariamente não apresentam menor bem-estar que os outros. As mulheres que se apresentam mais deprimidas e solitárias são as que não possuem filhos apesar de desejarem, e aquelas que possuem uma relação ruim com seus filhos. As que apresentam as melhores condições são aquelas que têm bom relacionamento com os filhos e aquelas que não são mães por opção.

Zhang e Hayward (2001), com dados obtidos em pesquisa demográfica com idosos americanos, concluíram que a ausência de filhos, em si, não aumenta a prevalência de solidão ou depressão em idades avançadas. Nesta linha de investigação, Driver e Abed (2004) concluíram que mulheres sem filhos não cometem mais suicídios que a população feminina em geral em Rotherham, na Inglaterra. Wu e Hart (2002), que estudaram a saúde mental de idosos sem filhos (sem levar em conta se a ausência de filhos é intencional ou não) consideraram que, para se prever a saúde mental dos idosos, uma consideração a respeito da presença ou ausência de suporte social é mais efetiva do que a de filhos. E, para eles, os idosos sem filhos desenvolvem redes de suporte social que os protegem de problemas mentais, como estresse e depressão. A pesquisa foi realizada a partir de análise estatística de estudos populacionais canadenses.

Apesar destas evidências, Chou e Chi (2004) obtiveram outros resultados. Concluíram que, no caso de chineses idosos com mais de sessenta anos, a ausência de filhos foi correlacionada significativamente com solidão e depressão, mesmo após o controle de variáveis como situação conjugal, gênero, idade, grau de escolaridade, situação de saúde reportada e situação financeira. Essas autoras enfatizam a diferença entre os resultados obtidos em Hong Kong e aqueles obtidos em pesquisas



norte-americanas, o que pode comprovar o que foi exposto acima, de que a escolha por não ter filhos seja um fenômeno predominantemente ocidental. Interessante observar também os dados de Stöbel-Richter et al. (2005), que demonstram que mulheres sem filhos na Alemanha oriental manifestam maior desejo de ter filhos do que as que vivem na Alemanha ocidental.

Fjell (2002), interessada na experiência da minoria de mulheres norueguesas que não pretendem ter filhos, e utilizando entrevistas em profundidade, concluiu que estas vivem felizes sem filhos, apesar de reportarem dificuldades sociais, decorrentes de críticas e falta de entendimento de muitas pessoas, que, segundo as entrevistadas, não levam sua decisão a sério.

Já um estudo conduzido na Alemanha por Bammann et al. (1999) apresenta um pior estado de saúde em mulheres entre 50 e 59 anos, empregadas e sem filhos, em comparação àquelas com filhos, empregadas ou não. Esse estudo teve como base dados de uma pesquisa nacional sobre saúde.

Nomaguchi e Milkie (2003) compararam indivíduos sem filhos e pais recentes. A pesquisa, quantitativa, foi realizada com dados de duas levas da *National Survey of Families and Households*, o que permitiu um acompanhamento longitudinal, além da divisão de grupos de comparação. Concluíram que a chegada de um filho é tanto gratificante quanto prejudicial: a maior vantagem da maternidade/paternidade seria em relação à integração social. Outros efeitos variavam muito dependendo do gênero e da situação conjugal. Os pais não casados, por exemplo, relataram menor bem-estar do que os não casados sem filhos. Mães casadas reportavam mais conflitos conjugais, mas menor depressão que as mulheres casadas sem filhos. No caso de homens casados, o *status* parental mostrou-se pouco influente. Percebe-se, a partir da leitura do texto, que os autores se posicionam a favor da experiência de ter filhos.

Em meio a tantos estudos que comprovam ora a vantagem na ausência de filhos, ora sua desvantagem, Skutch (2001) concluiu, a partir de sua pesquisa de comparação entre mães por opção e não mães por opção, que os dois grupos não diferem muito nos quesitos qualidade de vida e perspectiva feminina, ou seja, que o fato de ser ou não mãe não necessariamente se relaciona com um preenchimento da condição de mulher.

3. *Visão social e preconceito em relação à não procriação*: a questão dos estereótipos e preconceitos enfrentados por mulheres que optam pela ausência de filhos, já citados na conclusão de Fjell (2002), foi abordada por Letherby (2002), para quem a experiência da não maternidade é tão complexa e variada quanto a da maternidade, ao contrário do que sugerem as caricaturas socialmente intrincadas, de que mulheres sem filhos sejam desesperadas (no caso de infertilidade) ou egoístas (no caso de opção). A autora considera, entretanto, que já houve uma certa mudança nos discursos dominantes em relação à maternidade e à não maternidade: a ambivalência em relação à experiência da maternidade seria hoje mais fácil de ser verbalizada do que em outros tempos.

De acordo com Morell (2000), as experiências de mulheres heterossexuais sem filhos por opção são frequentemente mal entendidas e mal nomeadas, devido a um padrão idealizado de maternidade pelo meio social. A pesquisadora chegou a esta conclusão a partir de entrevistas realizadas com 34 mulheres americanas, casadas, com idade entre 40 e 78 anos. Ela ressalta o fato de que muitas destas mulheres pertenciam às classes mais pobres, e que associavam a ascensão social ao fato de não terem filhos.

Park (2002) considera que indivíduos que optaram pela não paternidade/maternidade lidam com os estereótipos negativos e com as pressões sociais para alterar ou justificar sua situação. Utilizando entrevistas em profundidade com 24 sujeitos, homens e mulheres, sem filhos por opção, investigou quais seriam as estratégias adotadas por eles ao lidar com uma identidade estigmatizada, tanto em âmbito individual quanto nas interações sociais. Concluiu que isso pode se dar ao longo de formas primárias e reativas de defesa, como alegar uma deficiência biológica; de formas intermediárias, desafiando ideologias tradicionais; ou por meio de técnicas pró-ativas de definição da ausência de filhos como um estilo de vida socialmente valorizado.

## Considerações Finais

Pretendeu-se, aqui, uma revisão da literatura sobre uma questão contemporânea, ou seja - a escolha por não ter filhos em casais ou individualmente - em publicações específicas da área de psicologia, nos últimos dez anos. O levantamento foi realizado nas mais



diversas perspectivas, que envolveram diferentes populações, metodologias e instrumentos utilizados, o que permitiu tecer uma visão crítica acerca da produção científica recente envolvendo o tema.

Todas as pesquisas e trabalhos apresentados evidenciaram uma importante dimensão política, seja pelo vértice da valorização do feminismo e da possibilidade de escolha ativa pela mulher, do pronatalismo ou da necessidade de término das estigmatizações negativas em relação a esta população. Os trabalhos da última década servem como exemplo, pois colocam claramente, em um contexto crítico, o preconceito sofrido pelos que optam pela ausência de filhos e, também, discutem a valorização da não maternidade sob um enfoque feminista.

Uma preocupação que se mostra em vários artigos de origem europeia - especialmente alemã - e australiana relaciona-se à diminuição no número de crianças e ao envelhecimento da população. Tais trabalhos se propõem, manifestadamente ou não, a estudar em profundidade a escolha pela não maternidade como uma maneira de elaboração de políticas públicas eficazes de incentivo aos nascimentos. Esta seria uma atitude justificada pela condição social em que se inserem tais países, com taxas de fecundidade muitas vezes menores que a taxa de reposição da população.

Conclui-se ainda que o aspecto fundamental a ser considerado, em todo o levantamento bibliográfico realizado, é a possibilidade de escolhas para além da maternidade, especialmente para as mulheres do período pós-feminismo. É o "poder escolher", independentemente daquilo que se escolhe, a grande fonte de satisfação, seja ela de caráter individual ou conjugal.

A maioria dos estudos quantitativos permite observar um aumento na satisfação conjugal e pessoal decorrente desse tipo de opção, bem como a existência ainda de preconceito e estigmatização social, de um modo geral. Em contrapartida, quando se tem acesso à singularidade de cada caso - dado que se pode obter mediante estudos qualitativos - tem-se que tal escolha encontra-se envolta em uma atmosfera de conflitos, ambivalências e ambiguidades, e é influenciada pelos fatores geracionais, prevalecendo nas mulheres a possibilidade de realizações em outros campos da vida. Entretanto, deve-se levar em consideração que a presença de ambivalências, conflitos e angústias não é exclusiva dessa população pesquisada.

Dado que na Europa e Estados Unidos o feminismo e o controle da natalidade deram-se mais precocemente do que no Brasil, os estudos e pesquisas sobre ausência voluntária de filhos são mais numerosos e antigos, e são, em sua maioria, quantitativos. Na realidade brasileira esse é um fenômeno recente e, conseqüentemente, pouco estudado. Destaca-se a unanimidade de utilização de metodologias qualitativas nas pesquisas brasileiras envolvendo populações de grandes centros urbanos.

Espera-se que esta revisão possa ser útil na produção de um conhecimento cada vez mais necessário no país, na medida em que o fenômeno da ausência voluntária de filhos vem assumindo relevância e visibilidade na família contemporânea brasileira, gerando questionamentos e preocupações acerca da importância ou não da herança geracional na constituição psíquica dos indivíduos e da influência desse *modus vivendi* nos índices populacionais. A diminuição na taxa de natalidade tem como consequência, após alguns anos, o envelhecimento da população, fator que leva à necessidade de novas políticas sociais.

## Referências

- Abma, J. C., & Martinez, G. M. (2006). Childless among older women in the United States: trends and profiles. *Journal of Marriage and Family*, 68 (4), 1045-1056.
- Bammann, K., Babitsch, B., Jahn, I., & Maschewsky-Schneider, U. (1999). Female life courses and health: results of a study of national survey data of 50-69-year-old women in East and West Germany. *Sozial-und Präventivmedizin*, 44 (2), 65-77.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bonini-Vieira, A. (1996). *Definidas pela negação, construídas na afirmação: a perspectiva de mulheres não-mães sobre a maternidade e seu projeto de vida*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Chou K. L., & Chi I. (2004). Childlessness and psychological well-being in Chinese older adults. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 19 (5) 449-57
- Connidis, I. A. & McMullin, J. A. (1999). Permanent childlessness: perceived advantages and disadvantages among older persons. *Canadian Journal on Aging*, 18 (4), 447-465.
- Cummis, H. A. (2005). Mommy tracking single women in academia when they are not mommies. *Women's Studies International Forum*, 28 (2-3), 222-231
- DeOllos, I. Y., & Kapinus, C. A. (2002). Aging childless individuals and couples: suggestions for new directions in research. *Sociological Inquiry*, 72 (1), 72-80.

- Driver, K., & Abed, R. T. (2004). Does having offspring reduce the risk of suicide in women? *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 8 (1), 25-29.
- Fjell, T. I. (2002). Voluntarily childless women: wherein lies the problem? *Tidsskr Nor Laegeforen*, 122 (1), 76-8.
- Gillespie, R. (2003). Childfree and feminine: understanding the gender identity of voluntarily childless women. *Gender and Society*, 17 (1), 122-136.
- Hewlett, S. A. (2002). Executive women and the myth of having it all. *Harvard Business Review*, 80 (4), 66-73.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2007). Síntese dos indicadores sociais 2006. Recuperado em outubro 13, 2007, disponível em <http://www.ibge.gov.br>
- Jablonski, B. (2003). Afinal, o que quer um casal? Algumas considerações sobre o casamento e a classe média carioca. In T. Féres-Carneiro (Ed.), *Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas* (pp.141-168). Rio de Janeiro: Loyola.
- Jeffries, S., & Konnert, C. (2002). Regret and psychological well-being among voluntarily and involuntarily childless women and mothers. *International Journal of Aging & Human Development*, 54 (2), 89-106.
- Kemkes-Grottenthaler, A. (2003). Postponing or rejecting parenthood? Results of a survey among female academic professionals. *Journal of Biosocial Science*, 35 (2), 213-226.
- Koropecykj-Cox, T. (1998). Loneliness and depression in idle and old age: are childless more vulnerable? *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 53 (6), 303-312.
- Koropecykj-Cox, T. (2002). Beyond parental status: Psychological well-being in middle and old age. *Journal of Marriage and the Family*, 64 (4), 957-971.
- Lee, C., & Gramotnev, H. (2006). Motherhood plans among young Australian women: who e want's children these days? *Journal of Health Psychology*, 11 (1), 5-20.
- Letherby, G. (2002). Childless and bereft? Stereotypes and realities in relation to 'voluntary' and 'involuntary' childlessness and womanhood. *Sociological Inquiry*, 72 (1), 7-20.
- Maldonado, M. T. (1989) *Maternidade e paternidade: situações especiais e de crise na família* (Vol 2). Vozes: Rio de Janeiro.
- Mansur, L. H. B. (2000). *Experiências de mulheres sem filhos: a mulher singular no plural*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Mondardo, A. H., & Lima, R. F. C. (1998). Nem toda mulher quer ser mãe: outros caminhos para a realização pessoal. *Psico*, 29 (2), 107-128.
- Morell, C. (2000). Saying no: women's experiences with reproductive refusal. *Feminism and Psychology*, 10 (3), 313-22.
- Nomaguchi, K. M., & Milkie, M. A. (2003). Costs and rewards of children: the effects of becoming a parent on adults' lives. *Journal of Marriage and the Family*, 65 (2), 356-374.
- Park, K. (2002). Stigma management among the voluntarily childless. *Sociological Perspectives*, 45 (1), 21-45.
- Park, K. (2005). Choosing childlessness: Weber's typology of action and motives of the voluntary childless. *Sociological Inquiry*, 75 (3), 372-402.
- Parr, N. J. (2005). Family background, schooling and childlessness in Australia. *Journal of Biosocial Science*, 37 (2), 229-243.
- Rauchfuss, M., & Sperfeld, A. (2001). Child or career? Desire for a child in East and West Berlin. *Zentralbl Gynakol*, 123 (1), 54-63.
- Reitan, J. A. (2000). Attachment as a mediating variable in the decision to delay childbearing. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (7-B), 3596.
- Rios, M. G. (2007). *Casais sem filhos por opção: análise psicanalítica através de entrevistas e TAT*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Scavone, L. (2001). Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 5 (8), 47-60.
- Skutch, L. P. (2001). Childless-by-choice women and mothers-by-choice: a comparative study of attitudes and behaviors on quality of life and feminist perspectives. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62 (2-B), 1145.
- Slosar, H. K. (2004). The influence of psychological forces on childbearing delay in women nearing the end of fecundity. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64 (10B), 5235.
- Spurling, S. L. (2002). Generativity in intentionally childless women: an examination of the Macadams and the St. Aubin model. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62 (9-B), 4237.
- Stöbel-Richter, Y., Beutel, M. E., Fink, C., & Bräler, E. (2005). The 'wish to have a child', childlessness and infertility in Germany. *Human Reproduction*, 20 (10), 2850-2857.
- Twenge, J., Campbell, W. K., & Foster, C. A. (2003). Parenthood and marital satisfaction: a meta-analytic review. *Journal of Marriage and Family*, 65 (3), 574-583.
- Wu, Z., & Hart, R. (2002). The mental health of the childless elderly. *Sociological Inquiry*, 72 (1), 21-42.
- Zhang, Z., & Hayard, M. D. (2001). Childlessness and the psychological well-being of older persons. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 56 (5), 311-320.
- Ziehler, N. (1999). Untold stories: the lives of mid-life married women who are childless by choice. *Dissertation Abstracts International. Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (6A), 225.

Recebido em: 6/8/2007

Versão final reapresentada em: 2/4/2008

Aprovado em: 24/4/2008



# Disfonia funcional psicogênica por puberfonia do tipo muda vocal incompleta: aspectos fisiológicos e psicológicos

## *Psychogenic functional dysphonia through puberphonia of the mutational voice disorder type: physiological and psychological aspects*

Carla Aparecida **CIELO**<sup>1</sup>

Bárbara Costa **BEBER**<sup>1</sup>

Celina Rech **MAGGI**<sup>1</sup>

Daiane **KÖRBES**<sup>1</sup>

Clarissa Flores **OLIVEIRA**<sup>1</sup>

Danúbia Emanuele **WEBER**<sup>1</sup>

Aline Ramos **TUSI**<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo tem por finalidade discutir criticamente os aspectos fisiológicos e psicológicos da disfonia funcional psicogênica por puberfonia do tipo muda vocal incompleta, esclarecendo os objetivos da terapia fonoaudiológica e os fatores que podem interferir no prognóstico. O estudo foi realizado a partir de uma consulta sistemática a fontes clássicas e atuais da literatura científica nacional e internacional. Com base nos aspectos abordados, foi possível concluir que a conduta fonoaudiológica fundamenta-se em técnicas que visam à diminuição da frequência fundamental a partir do abaixamento da laringe. No entanto, faz-se necessário um trabalho interdisciplinar, visto que as causas deste quadro são predominantemente emocionais.

**Unitermos:** Estado emocionais. Puberdade. Terapia da linguagem. Voz.

### Abstract

*The purpose of the present article is to discuss the physiological and psychological issues relating to psychogenic functional dysphonia through puberphonia of the mutational voice disorder type, by clarifying the aims of speech therapy and the factors that may intervene in the prognosis. The study was conducted based on a systematic search of national and international scientific literature, both current and classical. Based on the aspects covered, it was possible to conclude that therapeutic behavior is founded on techniques that aim to decrease the fundamental voice frequency based on the lowering of the larynx. However, an interdisciplinary approach is required, in view of the fact that the causes of this situation are predominantly emotional.*

**Uniterms:** Emotional state. Puberty. Language therapy. Voice.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Fonoaudiologia. Av. Roraima, 1000, Prédio 26, Cidade Universitária, Camobi, 97015-372, Santa Maria, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.A. CIELO.

A voz é conceituada como resultado da sonorização do ar pulmonar através da vibração das pregas vocais e de sua passagem pelas cavidades de ressonância, porém tal explicação mecânica não abrange o fato de que ela é um produto absolutamente individual e único, que reflete o modo como o indivíduo sente-se afetivamente, revelando seu "eu" interior e constituindo um produto duplo: da laringe e da personalidade. A voz depende fundamentalmente da atividade muscular de todos os músculos que servem à sua produção, além da integridade de todos os tecidos do aparato fonador. Quando há alguma alteração neste mecanismo, tem-se um quadro de disфония, que pode ter origem orgânica, funcional ou ambas, e afetar todas as faixas etárias (Behlau, Azevedo & Pontes, 2001a, 2001b; Boone & McFarlane, 2003; Pinho, 2003).

Na adolescência, ocorrem diversas modificações corporais e hormonais capazes de comprometer a produção da voz. Uma alteração vocal significativa deste período é a disфония por muda vocal incompleta, mais perceptível no sexo masculino. Além das mudanças fisiológicas, esta fase é marcada por conflitos emocionais, que podem contribuir para o surgimento ou manutenção deste tipo de disфония (Anelli, 1999; Behlau, 2004; Boone & McFarlane, 2003; Colton & Casper, 1996; Fawcus, 2001; Freire, 1988; Greene, 1989; Hollien, Green & Massey, 1994; Marinho, 1999; Souza & Hanayama, 2005; Spiegel, Sataloff & Emerich, 1997; Uchôa, 1976).

Com base no exposto, o objetivo deste estudo foi fazer uma revisão de literatura, a fim de apresentar aos profissionais da área de psicologia os aspectos que envolvem a disфония funcional psicogênica por puberфония do tipo muda vocal incompleta. Foi dada ênfase aos aspectos fisiológicos (inclusive do ponto de vista fonoaudiológico), psicológicos, aos objetivos da terapia fonoaudiológica e aos fatores que podem interferir no prognóstico.

## Método

Para esta revisão foi realizado um levantamento bibliográfico, sem data limite, utilizando livros, monografias, artigos de periódicos e internet. Nesta última, foram pesquisados artigos pelas bases Lilacs, Bireme, PubMed, MedLine, SciELO e Google Scholar. A consulta foi sistemática e em fontes clássicas e atuais da literatura

científica nacional e internacional. Para a busca, foram utilizados os termos: muda vocal, puberdade, frequência fundamental, puberфония e disфония funcional. Foram incluídos os estudos relevantes para os tópicos em questão e excluídos aqueles que apresentavam informações que não se enquadravam no estudo ou que apresentavam dados e informações de origem duvidosa. Os resultados da busca foram organizados, apresentados e discutidos em diferentes itens, priorizando a apresentação do assunto aos profissionais da área da psicologia.

## Muda vocal incompleta

### Aspectos fisiológicos

Antes do início da puberdade, aproximadamente aos nove anos, a laringe de meninos e meninas é praticamente do mesmo tamanho, e ambos produzem geralmente a mesma altura de voz (em torno de 265 Hz), sendo difícil fazer a discriminação quanto ao sexo do falante com base apenas em uma emissão sustentada. Entretanto, a fala encadeada permite tal diferenciação, devido aos aspectos morfosintáticos e semânticos relacionados ao sexo (Behlau et al., 2001a; Boone & McFarlane, 2003; Titze, 1989).

A laringe, bem como todo o corpo, sofre profundas modificações resultantes da influência das glândulas de secreção interna na puberdade. No sexo masculino, ela sofre um aumento pronunciado, dobrando o seu tamanho e, como resultado, a voz baixa uma oitava, estabelecendo-se a voz normal do adulto. No sexo feminino, esse aumento é menos significativo e a voz baixa apenas duas a três notas. Esse fenômeno é denominado muda vocal, sendo quase imperceptível no sexo feminino (Anelli, 1999; Behlau et al., 2001a; Bommarito & Behlau, 2001; Boone & McFarlane, 2003; Castro & Behlau, 2001; Fuchs et al., 2005; Marinho, 1999; Spiegel et al., 1997). Essas mudanças, juntamente com as demais características sexuais secundárias, permitem a diferenciação sexual por meio da voz, algo que não ocorre na infância (Avery & Liss, 1996; Marinho, 1999; Neumann & Welzel, 2004; Santos, Moura & Duprat, 2007).

Por volta dos 12 anos de idade, torna-se aparente a diferença da frequência fundamental entre homens e mulheres normais (Bommarito & Behlau, 2001). Outros

autores (Behlau & Pontes, 1995a; Spiegel et al., 1997) especificam que, no homem, a muda vocal ocorre por volta dos 13 aos 15 anos, enquanto nas mulheres ocorre por volta dos 12 aos 14 anos. Para Marinho (1999), a muda vocal fisiológica deve iniciar em torno dos 10 aos 14 anos de idade e deve estar completa aos 14 no menino e aos 15 na menina, podendo se estender até os 20 anos de idade. Em países de clima quente, ela pode ser precoce. Para Anelli (1999), o período da muda vocal ocorre, em média, entre 13 e 15 anos nos meninos e entre 12 e 14 anos nas meninas, podendo acontecer entre 11 e 17 anos de idade. A muda vocal ocorre mais cedo no sexo feminino, segundo Hollien et al. (1994).

Quando ocorrem essas modificações características da puberdade, do ponto de vista funcional faz-se necessária uma adaptação às novas condições anatômicas, o que se traduz em um abaixamento médio da frequência fundamental, adaptação esta com duração de alguns meses a um ano. A voz torna-se levemente rouca, fraca e instável, com várias flutuações e bitonalidade, mas tendendo aos sons graves. Com o passar dos dias, os sons agudos tornam-se menos presentes e os graves mais estáveis. O crescimento corporal, associado à ação dos novos níveis hormonais, transforma a laringe infantil em laringe adulta, com um consequente impacto vocal, caracterizando a mutação fisiológica (Anelli, 1999; Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001a; Fuchs et al., 2005; Marinho, 1999; Santos et al., 2007).

A razão da instabilidade do impacto vocal decorrente da mutação fisiológica da voz provavelmente se deve à gradual adaptação do controle dos nervos motores aferentes e eferentes, além do crescimento rápido e não uniforme dos órgãos envolvidos na produção vocal. Assim, para o adolescente do sexo masculino, cujo crescimento é mais pronunciado do que o do sexo feminino, a dificuldade de rápida adaptação às mudanças corporais, incluindo as da laringe, gera maior instabilidade vocal do que nas meninas, que apresentam a voz mais estável durante a muda vocal (Anelli, 1999; Marinho, 1999).

A maior alteração observada na laringe diz respeito ao aumento em seu diâmetro ântero-posterior (Anelli, 1999; Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001a; Marinho, 1999). A dimensão ântero-posterior da laringe masculina pode chegar a ser 20% maior que a da feminina (Titze, 1989).

Há um aumento considerável no crescimento das cartilagens laríngeas na adolescência (Greene, 1989; Marinho, 1999; Titze, 1989). O ângulo tireoideo aumenta em meninos e a proeminência tireoidea ("pomo de Adão") desenvolve-se com um aumento correspondente em comprimento das pregas vocais. Durante o período mutacional, as pregas vocais de um menino podem aumentar para um máximo de 23mm, sendo o comprimento mínimo de 17mm, havendo a diferenciação completa das camadas da mucosa que reveste as pregas vocais e que proporciona o som da voz com sua vibração (Greene, 1989; Marinho, 1999). Para Andrews (1995), durante a muda vocal fisiológica as pregas vocais atingem 10,9 mm no sexo masculino e 4,2 mm no feminino.

Com o crescimento laríngeo, a frequência fundamental ou o tom da voz do menino costuma agravar em uma oitava inteira, enquanto a menina agrava sua voz em três a quatro tons apenas (Anelli 1999; Behlau & Pontes, 1995a, 1995b; Behlau et al., 2001a; Cancian & Campiotto, 1995; Greene, 1989).

A muda vocal fisiológica representa um período de desequilíbrios, quando o pescoço se alonga, a laringe desce e aumenta de volume, o tórax se alonga e a capacidade vital aumenta, pois ocorre um crescimento constante, mas não homogêneo, da laringe, das cavidades de ressonância, da traquéia e dos pulmões. Devido a esse processo desarmônico, podem-se observar pregas vocais edemaciadas, com alterações vasomotoras e hipotonia muscular (Anelli, 1999; Behlau et al., 2001a; Dinville, 2001; Fawcus, 2001; Greene, 1989; Marinho, 1999; Pacheco, 1999). Embora a voz falada se estabilize em um período de três a seis ou oito meses, o canto pode levar de dois a seis anos para atingir sua maturação e, portanto, é difícil e deve ser evitado (Behlau et al., 2001a; Dinville, 2001; Marinho, 1999). Cancian & Capiotto (1995) concordam que a fase da muda vocal não parece ser a mais apropriada para o início do canto. Já para Cancian e Campiotto (1995), Silva (1999) e Fuchs et al. (2005), a conduta ideal quanto ao canto, nesse período de grande instabilidade biopsicossocial, deve ser considerada individualmente, e é necessário ponderar vários fatores, como o tipo e a forma do canto, o repertório, a técnica vocal e a interpretação, além das características físicas individuais. A literatura menciona que se costuma contraindicar e até mesmo proibir o canto na fase de muda vocal



fisiológica (Cancian & Campioto, 1995; Marinho, 1999; Naidich & Segre, 1989; Perelló, 1975), mas que tal conduta não é consensual entre os autores, sendo que alguns sugerem que a criança deva manter o canto, modificando gradual e progressivamente suas habilidades de modulação da voz conforme seu crescimento (Andrews & Summers, 1988; Blatt, 1983; Breteque, 1990; Smolover, 1971).

## Puberfonias

A qualidade vocal de um indivíduo pode ser considerada como marcante característica pessoal, sendo o *pitch* (sensação psicoacústica da frequência fundamental habitual ou do tom habitual) o fator mais fortemente relacionado ao sexo da pessoa. Assim, espera-se que sujeitos do sexo masculino tenham uma voz com o *pitch* mais grave do que os do sexo feminino (Titze, 1989; Tsuji, Sennes, Imamura & Trezza, 2002).

Um estudo que pesquisou a frequência fundamental do homem adulto brasileiro verificou que a mesma encontra-se na faixa de 113Hz. Discrepâncias evidentes (que ocorrem quando a frequência fundamental do homem encontra-se fora dessa faixa) costumam trazer inúmeras consequências, como dificuldades profissionais, no convívio social e até na autoestima (Behlau, Tosi & Pontes, 1985). A informação sobre a frequência fundamental permite, na clínica, o despiste da disфония, o estabelecimento de uma linha de base de intervenção e, posteriormente, a medição do grau de eficácia dessa intervenção (Guimarães, Barros, Gama & Cabral Beirão, 2003).

Nos casos em que a voz produzida não é harmônica, é obtida com esforço e sem a possibilidade de variação de seus atributos (Behlau et al., 2001b; Boone & McFarlane, 2003; Fawcus, 2001), e quando a qualidade, *pitch* e *loudness* (sensação psicoacústica da intensidade habitual) de uma pessoa diferem de seus pares em idade, gênero, cultura e localização geográfica, chamando mais atenção para o falante do que para sua fala (Stemple, Glaze & Klaben, 2000), tem-se uma desordem da voz chamada de disфония.

A disфония pode ser momentânea ou permanente e, em geral, leva a uma alteração da ressonância, da intensidade e da frequência habituais (Colton & Casper, 1996; Le Huche & Allali, 1993). Acrescentam-se, ainda,

manifestações como: dificuldade em manter a voz, cansaço ao falar, variação na frequência fundamental habitual, rouquidão, falta de volume e projeção, perda da eficiência vocal e pouca resistência ao falar (Behlau & Pontes, 1995b; Colton & Casper, 1996; Pinho, 2003).

As disфонияs são classificadas por diversos autores considerando-se aspectos e critérios divergentes. A classificação mais aceita no Brasil (Behlau & Pontes, 1995b) divide as disфонияs em três grandes categorias etiológicas: disфонияs orgânicas, disфонияs organofuncionais e disфонияs funcionais.

As disфонияs funcionais, objeto deste estudo, são desordens do comportamento vocal e podem ter como mecanismo causal três diferentes aspectos: disфонияs funcionais primárias por uso incorreto da voz, disфонияs funcionais secundárias por inadequações vocais e disфонияs funcionais por alterações psicogênicas (Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001b; Gomes, Santos, Quintal, Correia & Pimentel, 2000; Souza & Hanayama, 2005).

As desordens psicogênicas da voz são um distúrbio do comportamento vocal causado por estresse psicossocial na ausência de alterações estruturais e neurológicas da laringe (Anderson & Schalen, 1998; Behlau et al., 2001b; Colton & Casper, 1996).

Disфонияs psicogênicas podem ser subdivididas em três grandes grupos: formas clínicas definidas, disфонияs volitivas e disфонияs relacionadas à muda vocal ou puberfonias (Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001b).

Didaticamente, as disфонияs relacionadas à muda vocal ou puberfonias podem ser classificadas em seis tipos, de acordo com a característica mais evidente no quadro: mutação prolongada, mutação precoce, mutação retardada, mutação excessiva, falsete mutacional e mutação incompleta. Podem coexistir duas ou mais alterações da muda vocal em um mesmo paciente (Anelli, 1999; Behlau & Pontes, 1995b; Behlau & Pontes, 2001; Behlau et al., 2001b; Hammarberg, 1987; Prathanee, 1996).

## Aspectos fonoaudiológicos e psicológicos

A muda vocal incompleta é caracterizada pela manutenção do padrão vocal infantil adjacente a um

exame laringoscópico normal, com características morfológicas e biomecânicas potencialmente adequadas para a emissão vocal masculina. À avaliação, apenas a altura encontra-se alterada, apresentando-se ou sistematicamente mais aguda que o esperado ou então instável, com momentos de agudização alternados com agravamento (bitonalidade). A ressonância permanece clara, podendo apresentar-se laríngea, faríngea ou laringo-faríngea, com ou sem presença de nasalidade, e o volume normal. A respiração e a coordenação pneumofonoarticulatória também podem não apresentar alterações. Pode-se observar aumento da tensão em nível de coluna cervical, gerado pelo esforço para a manutenção da laringe alta (Anelli, 1999; Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 1985; Behlau et al., 2001b; Brasil, Yamasaki & Leão, 2005; Freire, 1988; Tabith Júnior, 1995).

Na mutação incompleta, ocorre a descida de quatro ou cinco tons em direção à tessitura da voz adulta, ao invés de uma oitava, como é esperado para indivíduos do sexo masculino. Pode se tornar evidente a manifestação vocal apenas em determinadas situações, como ao telefone, havendo comumente dificuldades na identificação sexual do falante (Behlau & Pontes, 1995b; Behlau & Pontes, 2001; Behlau et al., 2001b). As características vocais são: voz aguda, gerando identidade sexual dúbia, esforço fonatório, fadiga vocal e limitação na eficiência vocal. Esta situação pode levar ao aparecimento de uma fenda triangular posterior por fadiga dos músculos adutores, ou ainda fenda triangular médio-posterior, com restrição da vibração da mucosa à área onde há a coaptação glótica, o que mantém a voz aguda. Pode, ainda, estar associada a uma deficiência auditiva. Quando ocorre no sexo feminino, traduz-se como uma voz feminina infantil ou imatura (Anelli, 1999; Behlau & Pontes, 2001; Behlau et al., 2001b; Marinho, 1999).

A puberfonia refere-se à persistência deste padrão vocal acima da idade na qual se espera que a mudança da voz tenha ocorrido. Tal distúrbio vocal, quando psicogênico, refere-se ao insucesso da mudança para uma voz mais grave na adolescência (Albernaz, Ganança, Fukuda & Munhoz, 1997; Anelli, 1999; Colton & Casper, 1996; Marinho, 1999; Syder, 1997; Tabith Júnior, 1995).

Quanto ao aspecto orgânico, as puberfonias podem estar relacionadas a laringe pequena ou voz natural de tenor, alterações no desenvolvimento hormonal,

anomalias congênitas da laringe e assimetrias de pregas vocais, alterações estruturais mínimas (particularmente o sulco vocal), paralisia unilateral de prega vocal, diafragma laríngeo, doença debilitadora durante a puberdade ou doença neurológica com hipotonia ou incoordenação das pregas vocais ou da respiração e deficiência auditiva profunda (Anelli, 1999; Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001a; Behlau et al., 2001b; Marinho, 1999).

Uma voz aguda em excesso também pode constituir um verdadeiro problema social e profissional, principalmente quando peculiar a indivíduos do sexo masculino (Fawcus, 2001; Greene, 1989; Tsuji et al., 2002). Portanto, o controle da voz é um componente essencial da capacidade do indivíduo de se ajustar às situações sociais. Quando a voz se deteriora, toda a personalidade sofre com isso, dando surgimento a sentimentos de inadequação e insegurança. Nenhuma consideração sobre a voz pode omitir as implicações psicológicas e socioeconômicas que ela envolve. A personalidade do indivíduo e seu reflexo na voz alterada, seja a causa principalmente psicológica ou puramente orgânica, não devem ser subestimadas (Anelli, 1999; Behlau et al., 2001b; Fawcus, 2001; Greene, 1989; Marinho, 1999).

A avaliação psicológica parece de fundamental importância e geralmente revela insegurança, imaturidade emocional, sentimento de rejeição, agressividade, ansiedade e hostilidade, forças em conflito em um *self* não consolidado, crise de identidade infantil *versus* adulto e dificuldade de expressar esses sentimentos conflituosos (Anelli, 1999; Marinho, 1999; Uchôa, 1976).

A presença de uma voz muito aguda em uma mulher não carrega o estigma social ou não parece tão inapropriada ou incomum como em um homem (Behlau & Pontes, 1995b; Colton & Casper, 1996). Nos homens, as puberfonias são mais frequentes e são raras as causas orgânicas, enquadrando-se os casos em uma esfera psicoemocional (Anelli, 1999; Behlau & Pontes, 1995b; Behlau & Pontes, 2001; Behlau et al., 2001b; Greene, 1989).

Nos casos de puberfonia, é importante que, primeiramente, verifique-se que uma anomalia orgânica não se encontre presente (Albernaz et al., 1997; Anderson & Schalen, 1998; Anelli, 1999; Colton & Casper, 1996; Fawcus, 2001; Greene, 1989; Marinho, 1999). A adequação do crescimento laríngeo deve ser avaliada e problemas

endocrinológicos devem ser descartados. Embora o início do problema ocorra, por definição, durante o crescimento do adolescente e o surgimento das características sexuais secundárias, ele pode persistir durante uma considerável extensão de tempo antes que qualquer tratamento seja buscado (Albernaz et al., 1997; Colton & Casper, 1996).

Esses pacientes devem ser avaliados por um endocrinologista, que poderá verificar se há um caso de muda vocal incompleta apenas ou se ela faz parte de um quadro de atraso geral de maturação. Na vigência de patologias endócrinas, as modificações vocais não ocorrerão, mantendo-se a voz do adulto com características infantis, ou agravamento excessivo em mulheres. Esses casos, em geral, são facilmente resolvidos pelo tratamento médico instituído pelo especialista (Aronson, 1990; Marinho, 1999; Tabith Júnior, 1995).

Fatores orgânicos tais como atrofia, sulco vocal e cicatrizes de mucosa podem favorecer o *pitch* vocal elevado. Contudo, nesses casos a voz apresenta outras alterações além da característica aguda, como sopro-sidade, rouquidão, aspereza e tensão (Behlau et al., 1985; Behlau et al., 2001b).

Fatores psicossociais, como dificuldade com a identificação masculina ou com a aceitação da fase adulta emergente, são mais frequentemente citados como os fatores etiológicos primários. Parece bastante lógico que uma determinada porcentagem de meninos possa ter uma experiência de mudança de voz bastante traumática não apenas no sentido psicológico, mas também no sentido físico. Sentimentos de embaraço resultam e são agravados por uma falta de entendimento do que está ocorrendo. Uma razão compreensível para tais sentimentos pode ser uma tentativa de manter a voz que é conhecida (a voz infantil) e adquirir controle sobre o que, de outro modo, parece ser um comportamento incontrolável (Anelli, 1999; Behlau et al., 2001b; Colton & Casper, 1996; Fawcus, 2001; Greene, 1989; Uchôa, 1976).

Os meninos com esse problema são geralmente filhos de mulheres com personalidade dominadora. Pais superexigentes, perfeccionistas ou mães superprotetoras desenvolvem em seus filhos dificuldades ou medo de enfrentar as responsabilidades da vida adulta (Albernaz et al., 1997; Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001a; Behlau et al., 2001b; Gomes & Resende, 2004;

Greene, 1989; Tabith Júnior, 1995; Uchôa, 1976). Acredita-se que a teoria da figura da mãe dominadora (evidentemente com uma figura paterna fraca) como a principal causa subjacente para a manutenção de um nível de frequência elevado deve ser apoiada por dados apropriados ou descartada (Colton & Casper, 1996).

No adulto do sexo masculino, a puberfonia pode ainda indicar o medo do mundo adulto e a relutância em assumir responsabilidades normais dessa idade, tais como ter um emprego, ter namoradas e lidar com as mudanças nas relações e nos papéis dentro da família (Anelli, 1999; Behlau et al., 2001b; Greene, 1989; Syder, 1997; Uchôa, 1976).

A maior parte dos indivíduos que apresenta este problema não demonstra dificuldades com a identificação masculina. O som de sua voz não pode ser descrito como afeminado; as características de uma voz afeminada compõem-se de maneirismos e diferenças suprasegmentais que ultrapassam a presença de apenas um nível de frequência mais elevado do que o esperado (Colton & Casper, 1996; Fawcus, 2001).

No adolescente fisicamente normal, a puberfonia é sempre psicogênica, podendo estar relacionada ao Complexo de Édipo, ao Complexo de Narciso, à veneração de um herói ou à homossexualidade (Greene, 1989). Greene (1989) e Marinho (1999) apontam também os casos de crianças cantoras que apresentam dificuldades em aceitar a voz adulta, valorizando em excesso as características da voz infantil, muitas vezes com medo de perder o reconhecimento ou o mercado de trabalho.

## Tratamento

Existem casos intratáveis, nos quais alguns pacientes, apesar de exteriormente parecerem querer adquirir uma voz masculina, na prática demonstram conflito quanto à aderência ao tratamento e seu provável resultado. Eles podem se sentir constrangidos por procurarem ajuda, ou não admitir que o tom da voz é inapropriado, comentando apenas que a voz é fraca ou rouca. O procedimento mais adequado nessas situações é encaminhar o paciente para psicoterapia, uma vez que esses problemas situam-se além do campo da fonoaudiologia (Greene, 1989).

Nos problemas da muda, a psicodinâmica vocal é sempre negativa e pode transmitir ao ouvinte a

impressão de imaturidade, passividade, submissão, indefinição sexual, instabilidade, emotividade excessiva e fraqueza (Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001b).

É imprescindível um cuidadoso histórico do caso, em uma tentativa de obter dados sobre o quadro da infância do paciente, o ambiente familiar e a personalidade. É também necessário conseguir a total cooperação do paciente já na primeira entrevista, para haver certeza de que ele está realmente disposto a aderir ao tratamento com consciência dos prováveis resultados sobre a voz. Isso pode não ser óbvio como parece, pois aparentemente o paciente veio se tratar por vontade própria. Contudo, muitos meninos vão contrariados, mandados por professores ou pais, enquanto os adultos podem ter procurado a clínica fonoaudiológica pelos comentários críticos a seu respeito. Frequentemente, o paciente se queixa de "fraqueza" vocal, parecendo não notar o tom inadequado de sua voz (Anelli, 1999; Greene, 1989).

A adolescência é um período de conflitos, uma idade de transição entre a infância e a vida adulta, uma fase de busca da identidade, sendo a mais crítica na vida do ser humano. Ela coincide com o despertar das glândulas sexuais, a mudança vocal e física, a mudança de personalidade e a descoberta da moralidade, que são novidades para o jovem, que não sabe o que está acontecendo consigo (Anelli, 1999; Budant, 1999; Cândido, 1999; Uchôa, 1976). Desta forma, o adolescente com voz alterada por etiologia funcional necessita de orientação e apoio familiar no decorrer do tratamento fonoaudiológico (Anelli, 1999; Budant, 1999; Marinho, 1999).

Após a realização de um estudo de caso com um adolescente com diagnóstico de muda vocal incompleta concluiu-se que, como os determinantes psíquicos estão fortemente presentes na adolescência, a fonoaudiologia desempenha papel importante nesta fase, no tocante à estabilidade vocal do indivíduo relacionada à integralidade da sua qualidade de vida (Almeida & Fahning, 2004).

Outro estudo (Polido, Cunha, Trezza & Tsuji, 2001) sobre desordens de muda vocal mostrou que as alterações psicoemocionais estiveram presentes em maior ou menor grau em todos os indivíduos, sendo que aqueles que apresentaram alterações que comprometiam o sucesso da fonoterapia foram encaminhados à psico-

terapia. Este procedimento é comumente sugerido (Albernaz et al., 1997; Aronson, 1990; Pinheiro & Cunha, 2004; Polido et al., 2001; Tabith Júnior, 1995) e deve ser realizado o mais cedo possível, pois quanto mais tempo persistirem os sintomas e as condições envolvidas, mais difícil é o tratamento (Morrison, Rammage, Nichol & Pullan, 1994; Syder, 1997).

A fonoterapia tende a ser rápida e bem-sucedida quando inexistente impedimento orgânico à produção da voz normal e o único objetivo do processo terapêutico é o abaixamento da laringe, com o conseqüente agravamento da voz, conseguindo-se estabelecer a voz adulta logo na primeira sessão (Aronson, 1980; Behlau et al., 2001b; Freire, 1988; Weiss, 1971).

A orientação vocal deve fazer parte da fonoterapia, pois tem por objetivo fornecer ao paciente noções básicas de anatomia, fisiologia e crescimento humano para que compreenda o que está acontecendo com ele. Deve-se orientá-lo quanto à higiene vocal e à eliminação de hábitos vocais que são prejudiciais e que muito ocorrem nessa fase da vida (Anelli, 1999; Behlau & Pontes, 1995a; Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001b; Kelchner, Toner & Lee, 2006). Por meio da avaliação da psicodinâmica vocal, pode-se explorar com o paciente os efeitos de sua voz infantilizada na comunicação e as prováveis mudanças positivas decorrentes do uso da nova voz, pois é essencial que ele se sinta aceito por seu grupo. Certas vezes, este trabalho por si só é suficiente, devendo apenas ser complementado com um treinamento vocal que dê ao paciente segurança sobre seu mecanismo de fonação, tornando-o um falante mais eficaz e um ser humano mais bem integrado (Anelli, 1999; Behlau & Pontes, 1995a; Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001b).

O treinamento vocal geralmente inclui um trabalho de discriminação auditiva das diferentes qualidades vocais e a exploração das habilidades motoras vocais do paciente por meio de determinados exercícios. Assim, os exercícios utilizados têm como finalidade desativar o ajuste funcional infantil, promovendo um desequilíbrio muscular que propicia a emissão estável, em registro de peito, com passagem de notas sem quebras ou irregularidades (Anelli, 1999; Behlau & Pontes, 1995a; Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001b).

Este treinamento lança mão de várias técnicas fonoterapêuticas, sendo as principais a utilização do

riso, tosse e canto em tons graves (Wilson, 1991), sons nasais, técnica do bocejo, sons facilitadores na região grave da tessitura, exercícios de escala musical com sons facilitadores, associação de movimentos dos órgãos fonoarticulatórios à emissão de vogal grave e sustentada, trabalho de manipulação digital da laringe e exercícios de favorecimento de coaptação das pregas vocais por meio de ataques vocais bruscos, seguidos de vogais prolongadas (Anelli, 1999; Aronson, 1969; Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001b; Wilson, 1991), som basal (Anelli, 1999; Aronson, 1969; Pinho, Navas, Case & La Pointe, 1996), fonação inspiratória (Anelli, 1999; Boone & McFarlane, 2003; Finger & Cielo, 2007), deglutição incompleta sonorizada (Anelli, 1999; Boone & McFarlane, 2003) e técnica finlandesa do /b/ prolongado (Behlau et al., 2001b).

Por vezes, ocorre uma rejeição inicial temporária ao uso da nova voz fora da sala de terapia, com resistência a manter conversação na nova qualidade vocal. Isto pode ser devido à insegurança quanto à aceitação da nova voz pelos outros, ou ainda devido à permanência do fator causal (Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001b).

Em algumas situações, a terapia vocal pode não ser suficiente ou, mesmo que o paciente consiga a emissão de *pitch* mais grave, a manutenção da qualidade vocal pode ser muito difícil ou completamente inviável do ponto de vista prático. Se essa hipótese estiver correta, é compreensível que a terapia vocal não surta o resultado esperado, uma vez que a emissão em tom grave não seria compatível com a estrutura mecânica das pregas vocais, exigindo um esforço muscular excessivo não fisiológico, impedindo, assim, a automatização do processo fonatório. Quanto mais tempo uma pessoa permanece com um distúrbio funcional, mais difícil é a sua correção com fonoterapia, provavelmente em decorrência de profunda assimilação do padrão fonatório inapropriado (Tsuji et al., 2002). O indivíduo pode, ainda, apresentar um modo alternativo de fonação durante o período inicial da mutação vocal e, então, ser incapaz de se afastar dele (Freemam & Fawcus, 2004).

Sabe-se que a terapia fonoaudiológica está repleta de prognósticos reservados, que podem decorrer de diversos fatores como a doença, a abordagem terapêutica utilizada, a motivação do paciente e, princi-

palmente, os fatores emocionais que podem estar associados, interferindo na evolução do tratamento. Tais fatores emocionais relacionados à muda vocal incompleta são descritos superficialmente na literatura da área da fonoaudiologia e não dão conta da complexidade psicológica desses casos.

Deve-se considerar que, para um prognóstico favorável, é necessária uma intervenção interdisciplinar entre o otorrinolaringologista, o fonoaudiólogo e o psicólogo. A participação deste último é indicada, pois é provável que existam fatores emocionais operantes limitando a evolução do tratamento. Não se pode esquecer que, na maioria dos casos de muda vocal incompleta, a questão social pode ser prejudicada. Os indivíduos leigos em relação ao assunto podem realizar comentários equivocados e ainda fazer confusão quanto ao sexo do portador desta puberfonia ao ouvirem sua voz sem vê-lo - como ao telefone, por exemplo (Behlau & Pontes, 1995b; Behlau et al., 2001b; Behlau & Pontes, 2001).

É indispensável que os profissionais que atuam no caso possuam um esclarecimento considerável sobre o assunto, que trabalhem com trocas de informações e esclarecimentos entre si, cabendo ao fonoaudiólogo, pela característica vocal do sintoma, atuar de forma elucidativa junto aos demais. Na área da psicologia, este assunto ganha um amplo campo para estudo e também para atuação clínica, uma vez que a literatura carece de aprofundamento sobre os aspectos psicossociais envolvidos.

## Considerações Finais

Com base na literatura consultada, pôde-se concluir que a maioria dos autores concorda a respeito de que:

- a muda vocal incompleta é caracterizada pela descida incompleta da frequência fundamental da voz, na ausência de alterações morfológicas e biomecânicas da laringe;
- fatores psicológicos estão fortemente relacionados à etiologia da muda vocal incompleta, embora pouco aprofundados na literatura;
- a muda vocal incompleta gera problemas sociais e profissionais para os indivíduos que a apresentam, em especial para o sexo masculino;



- a terapia fonoaudiológica tem como objetivo principal o abaixamento da laringe para obtenção da voz mais grave, atuando sobre o sintoma;

- é imprescindível maior participação do profissional psicólogo na avaliação e tratamento desses casos, intervindo sobre a causa do distúrbio.

## Referências

- Albernaz, P. L. M., Ganança, M. M., Fukuda, Y., & Munhoz, M. S. L. (1997). *Otorrinolaringologia para o clínico geral*. São Paulo: Byk.
- Almeida, A. A. F., & Fahning, A. K. A. (2004). *As interferências psíquicas no processo de muda vocal: um estudo de caso*. Anais do XII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, II Congresso Sulbrasileiro de Fonoaudiologia, Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Foz do Iguaçu.
- Anderson, K., & Schalen, L. (1998). Etiology and treatment of psychogenic voice disorder: results of a follow-up study of thirty patients. *Journal of Voice*, 12 (1), 96-106.
- Andrews, M. L., & Summers, A. (1988). *Voice therapy for adolescents*. Boston: College Hill Boston.
- Andrews, M. L. (1995). *Manual of voice treatment: pediatrics through geriatrics*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Anelli, W. (1999). Entendendo a muda vocal. In H. O. Costa, A. C. Duprat & C. A. Eckley. *Laringologia pediátrica* (pp.39-44). São Paulo: Roca.
- Aronson, A. E. (1969). Speech pathology and symptom therapy in the interdisciplinary treatment of psychogenic aphonia. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 34 (2), 321-341.
- Aronson, A. E. (1980). *Clinical voice disorders*. New York: BC Decker.
- Aronson, A. E. (1990). *Clinical voice disorders*. New York: Thieme Inc.
- Avery, J. D., & Liss, J. M. (1996). Acoustic characteristics of less-masculine sounding male speech. *Journal of The Acoustical Society of America*, 99 (6), 3738-3748.
- Behlau, M. (2004). Técnicas vocais. In L. P. Ferreira, D. M. Befi-Lopes & S. C. O. Limongi. *Tratado de fonoaudiologia* (pp.42-57). São Paulo: Roca.
- Behlau, M., Azevedo, R., & Pontes, P. (2001a). Conceito de voz normal e classificação das disfonias. In M. Behlau. *Voz: o livro do especialista* (pp.53-79). Rio de Janeiro: Revinter.
- Behlau, M., Azevedo, R., Pontes, P., & Brasil, O. (2001b). Disfonias funcionais. In M. Behlau. *Voz: o livro do especialista* (pp.247-287). Rio de Janeiro: Revinter.
- Behlau, M., & Pontes, P. (1995a). Avaliação da voz. In M. Behlau & P. Pontes. *Avaliação e tratamento das disfonias* (pp.218-262). São Paulo: Lovise.
- Behlau, M., & Pontes, P. (1995b). Disfonias psicogênicas. In L. P. Ferreira. *Um pouco de nós sobre voz* (4a ed.). São Paulo: Pró-Fono.
- Behlau, M., & Pontes, P. (2001). *Higiene vocal: cuidando da voz* (3a ed.). Rio de Janeiro: Revinter.
- Behlau, M., Tosi, O., & Pontes, P. (1985). Determinação da frequência fundamental e suas variações em altura ("jitter") e intensidade ("shimmer"), para falantes do português brasileiro. *Acta Awho*, 4 (1), 5-9.
- Blatt, I. M. (1983). Training singing children during the phases of voice mutation. *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology*, 92 (5), 462-468.
- Bommarito, S., & Behlau, M. (2001). Ocorrência da muda vocal em deficientes auditivos: análise perceptiva auditiva e acústica da frequência fundamental. In M. Behlau. *Voz: o livro do especialista* (Vol. 1, pp.143-150). São Paulo: Revinter.
- Boone, D. R., & McFarlane, S. C. (2003). *A voz e a terapia vocal* (5a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Brasil, O. O. C., Yamasaki, R., & Leão, S. H. S. (2005). Proposta de medição da posição vertical da laringe em repouso. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 71 (3), 313-317.
- Breteque, B. A. (1990). La meu vocale des jeunes chanteurs. *Revue de Laryngologie*, 4 (3), 29-34.
- Budant, T. C. M. (1999). *Alterações endócrinas e suas implicações vocais no período da adolescência*. Monografia de especialização não-publicada, Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica, Curitiba.
- Cancian, P., & Campiotto, A. R. (1995). A voz cantada na muda vocal. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 7 (2), 30-32.
- Cândido, S. S. (1999). *As modificações da laringe na muda vocal*. Monografia de especialização não-publicada, Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica de Curitiba.
- Castro, L., & Behlau, M. (2001). Muda vocal fisiológica e desenvolvimento puberal: comparação entre dois grupos de adolescentes. In M. Behlau. *Voz: o livro do especialista* (Vol 1, pp.243-252). São Paulo: Revinter.
- Colton, R. H., & Casper, J. K. (1996). *Compreendendo os problemas de voz: uma perspectiva fisiológica ao diagnóstico e ao tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dinville, C. (2001). *Os distúrbios da voz e sua reeducação* (2a ed.) Rio de Janeiro: Enelivros.
- Fawcus, M. (2001). *Disfonias: diagnóstico e tratamento*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Finger, L. S., & Cielo, C. A. (2007). Aspectos fisiológicos e clínicos da técnica fonoterapêutica de fonação reversa. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 73 (2), 271-7.
- Freemam, M., & Fawcus, M. (2004). *Distúrbios da voz e seu tratamento* (3a ed.). São Paulo: Santos.
- Freire, M. R. (1988). Atraso de muda vocal: fenômeno da puberdade? In L. P. Ferreira. *Trabalhando a voz: vários enfoques em fonoaudiologia* (4a ed.). São Paulo: Summus.
- Fuchs, M., Fröhlich, M., Hentschel, B., Stuermer, I. W., Kruse, E., & Knauft, D. (2005). Predicting mutational change in the speaking voice of boys. *Journal of Voice*, 21 (2), 169-178.



- Gomes, A. J. S., & Resende, V. R. (2004). O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 119-125.
- Gomes, F., Santos, M., Quintal, A., Correia, P., & Pimentel, J.M. (2000). Disfonias funcionais. *Revista Portuguesa de Otorrinolaringologia*, 38(1), 41-45.
- Greene, M. C. L. (1989). *Distúrbios da voz*. São Paulo: Manole.
- Guimarães, I., Barros, E., Gama, I., & Cabral Beirão, J. (2003). A frequência fundamental da voz de adultos. *Revista Portuguesa de Otorrinolaringologia*, 41 (2), 127-132.
- Hammarberg, B. (1987). Pitch and quality characteristics of mutational voice disorders before and after therapy. *Folia Phoniatrica*, 39 (4), 204-216.
- Hollien, H., Green, R., & Massey, K. (1994). Longitudinal research on adolescent voice change in males. *Journal of The Acoustical Society of America*, 96 (5), 2646-2654.
- Kelchner, L. N., Toner, M. M., & Lee, L. (2006). Effects of prolonged loud reading on normal adolescent male voices. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37 (2), 96-103.
- Le Huche, F., & Allali, A. (1993). *La voz: patología vocal. Semiología y disfonías disfuncionales*. Barcelona: Masson SA.
- Marinho, A. (1999). Disfonias e alterações hormonais. In H. O. Costa, A. C. Duprat & C. A. Eckley. *Laringologia pediátrica* (pp.23-38). São Paulo: Roca.
- Morrison, M. D., Rammage, L. A., Nichol, H., & Pullan, C. B. (1994). *The management of voice disorders*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Naidich, S., & Segre, R. (1989). *Principios de foniatría para alumnos y profesionales de canto y dicción*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Neumann, K., & Welzel, C. (2004). The importance of the voice in male-to-female transsexualism. *Journal of Voice*, 18 (1), 153-167.
- Pacheco, P. N. (1999). *Muda vocal refletindo sobre a imagem vocal do adolescente*. Monografia de especialização, não-publicada, Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica do Rio de Janeiro.
- Perelló, J. (1975). *Canto-dicción*. Barcelona: Científico-Médica.
- Pinheiro, M. G., & Cunha, M. C. (2004). Voz e psiquismo: diálogos entre fonoaudiologia e psicanálise. *Distúrbios da Comunicação*, 16 (1), 83-91.
- Pinho, S. M. R., Navas, D., Case, J., & La Pointe, L. (1996). O uso do vocal fry no tratamento da puberfonia. In I. Q. Marquesan, J. L. Zorzi & I. Gomes (Orgs.), *Tópicos em fonoaudiologia* (Vol 3, pp.661-664). São Paulo: Lovise.
- Pinho, S. M. R. (2003). *Fundamentos em fonoaudiologia: tratando os distúrbios da voz* (2a ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Polido, A., Cunha, M. G., Trezza, P. M., & Tsuji, D. H. (2001). Falsete mutacional: estudo de cinco casos. *Pró-Fono*, 13 (1), 67-70.
- Prathanee, B. (1996). Mutational falsetto voices: voice therapy. *Journal Medical of Association Thailand*, 79 (6), 388-393.
- Santos, M. A. O., Moura, J. M. P., Duprat, A. C., Costa H. O., & Azevedo, B. B. (2007). A interferência da muda vocal nas lesões estruturais das pregas vocais. *Revista Brasileira de Fonoaudiologia*, 73 (2), 226-30.
- Silva, M. A. A. (1999). A criança cantora: a voz cantada na infância. In H. O. Costa, A. C. Duprat & C. A. Eckley (Orgs.), *Laringologia pediátrica* (pp.277-280). São Paulo: Roca.
- Smolover, R. (1971). *The vocal essence: a practical handbook*. Scarsdale: Covenant.
- Souza, O. C., & Hanayama E. M., (2005). Fatores psicológicos associados a disfonia funcional e a nódulos vocais em adultos. *Revista CEFAC*, 7 (3), 388-97.
- Spiegel, J. R., Sataloff, R. T., & Emerich, K. A. (1997). The three ages of voice: the young adult voice. *Journal of Voice*, 11 (2), 138-143.
- Stemple, J. C., Glaze, L. E., & Klaben, B. G. (2000). *Clinical voice pathology: theory and management*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Syder, D. (1997). *Introdução aos distúrbios de comunicação*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Tabith Júnior, A. (1995). *Foniatría: disfonias, fissuras labiopalatais, paralisia cerebral*. São Paulo: Cortez.
- Titze, I. R. (1989). Physiologic and acoustic differences between male and female voices. *Journal of The Acoustical Society of America*, 85 (4), 1699-1707.
- Tsuji, D. H., Sennes, L. U., Imamura, R., & Trezza, P. M. (2002). Cirurgia para diminuir a frequência fundamental da voz: tireoplastia tipo III de Isshiki. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 68(1), 133-138.
- Uchôa, D. M. (1976). *Psicologia médica*. São Paulo: Sarvier.
- Weiss, D. (1971). *Introduction to functional voice therapy*. Basel: Karger.
- Wilson, D. K. (1991). *Problemas de voz em crianças*. São Paulo: Manole.

Recebido em: 16/1/2007  
Verão final reapresentada em: 10/12/2007  
Aprovado em: 10/3/2008

# Body building, travestismo e feminilidade

## Body building, transvestism and femininity

Caio César Sousa Camargo **PRÓCHNO**<sup>1</sup>

Maria José de Castro **NASCIMENTO**<sup>1</sup>

Maria Lúcia Castilho **ROMERA**<sup>1</sup>

### Resumo

Neste artigo, parte-se da ideia de corpo virtual, de sexualidade e das histórias do travestismo e transexualismo. Aborda-se a busca pelo feminino por alguns homens e também por mulheres. Para tanto, utiliza-se o conceito de *body building*, um fenômeno que começou no pós-guerra e vem se solidificando na atualidade devido ao desenvolvimento da ciência na área de cirurgia plástica e outros métodos de construção do corpo. Discute-se a inadequação do termo travestismo, uma vez que a caracterização do feminino nestes casos não está mais só nas vestes e sim, também no corpo. Por fim, fala-se a respeito da força que a feminilidade exerce sobre o ser humano e de um novo sujeito que surge nas sociedades atuais, desafiando conceitos teóricos e padrões culturais de gênero.

**Unitermos:** *Body building*. Feminilidade. Transexualismo. Travestismo.

### Abstract

*In this work, we address the search for the feminine side by some men and also by women, from the standpoint of the idea of the virtual body, of sexuality and the history of transvestism and transsexualism. To this end, we have used the concept of body-building, a phenomenon that began in the post-war period and which, today, is stronger than ever due to the development of science in plastic surgery and other body building methods. We discuss the inadequacy of the term transvestism since the characterization of what is feminine in these cases is not only in the wearing of clothes, but also in the body itself. Finally we question the power that femininity has over the human being and discuss the new individual that is emerging in society today, challenging theoretical concepts and cultural gender models.*

**Uniterms:** *Body building*. Femininity. Transsexualism. Transvestism.

O estudo sobre o corpo humano enquanto virtualidade, entendida como tudo aquilo que tenha potencial para acontecer em qualquer tempo e espaço, é muito novo, instigante e curioso. "Corpo, movimento, história, passado, presente, roupas, doenças, rituais, lutas, mortes, linguagem, escrita", o homem tem construído sua própria história a partir de seu corpo. Cicatrizes,

tatuagens, escarificações, *piercings*, *body building*, *body modification*, *body art*, mutilações, implantes, transplantes, bioética e biocomércio configuram verdadeiras viagens ao centro do corpo, feitas com ele vivo e em funcionamento.

Dada a diversidade de áreas do conhecimento humano que abordam o tema, Greiner (2005) recomenda

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação. Av. Pará, 1720, Bloco 26, Sala 46, *Campus Umuarama*, 38400-902, Uberlândia, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.I.C. NASCIMENTO. E-mail: <majosecn@yahoo.com.br>.

a importância de não se fixar somente em uma forma de pensamento ao estudar o corpo, pois, qualquer que seja a área escolhida - filosófica, antropológica, biológica, histórica, semiótica, estética, política, artística - haverá aspectos que ficarão em aberto. Assim, essa autora propõe estudos interdisciplinares para se delinear uma visão sobre o corpo.

Góes (1999) fala da importância da apresentação corporal na atualidade como parte da construção do "eu", pois o homem não apenas possui um corpo, ele é esse corpo. Inicialmente, a ideia de corpo perfeito era ligada à moral, mas hoje é cada vez mais frequente o aparecimento do corpo como forma de comunicação social. Antigamente, um corpo forte era exclusividade de heróis; hoje, atividades como musculação e ginástica, além de dietas e cirurgias, levam a uma democratização dos corpos construídos.

O *body building*, conceito inovador que se refere ao corpo como objeto público em exposição, equiparável a obras de arte como pinturas, esculturas e fotografias, começou a ganhar força na época da Segunda Guerra Mundial. Anteriormente, corpos esculturais eram objetos de exposição apenas em atrações circenses. O corpo, que antes era fruto de preceitos religiosos, ou seja, austeridade e controle da aparência, hoje está a cargo da ciência, em detrimento de valores morais, e coloca em questão até os papéis sexuais na modernidade. Esteroides químicos, cirurgias plásticas, *piercings* e tatuagens ultrapassam os limites do natural humano e da diferenciação de gênero. Pessoas criam para si mesmas figuras andróginas, que não se enquadram às diferenciações naturais de gênero; a natureza é desafiada e a anatomia não é mais limite para criações. Não se trata de alterar uma imagem, a modificação é feita em corpos reais. Góes (1999) cita a artista plástica francesa Orlan, que desde 1990 vem se submetendo a várias cirurgias plásticas, às vezes com transmissão televisiva ao vivo, colocando em cheque o corpo/carne/imagem e transformando seu corpo em palco de debate público, artístico e científico no que diz respeito à questão da subjetividade.

O corpo está ultrapassado e requisitando tecnologias cada vez melhores para dar conta das demandas dos tempos atuais. Na época da Revolução Industrial, o corpo deveria ser dócil e ter força produtiva, mas hoje acontece o contrário. De produtores, os corpos passaram

a ser consumidores, perderam sua singularidade e transformaram-se em bancos de dados genéticos por meio da bioinformática e biotecnologia. Se, nos séculos XV e XVI, roubavam-se corpos de túmulos para estudar anatomia, hoje existe o Projeto Genoma Humano, capaz de detectar doenças e controlar comportamentos individuais (Góes, 1999).

Esses são alguns aspectos relativos a estudos sobre o corpo, que revelam a amplitude do tema. Neste estudo o recorte foi a questão do travestismo, permeado pelo fenômeno de construção de corpo e da busca pela feminilidade.

### História da sexualidade humana

Roussele (1983), baseado em documentos médicos, jurídicos e religiosos, mostra que a exaltação à homossexualidade na antiga Grécia era imperativa, porque a mulher não era reconhecida como parte daquelas sociedades. A paixão pelo corpo do outro, no entanto, interferia na ideia de estética do espírito livre, pois pregava-se a dissociação entre espírito e desejo. Esse modo de ser foi ratificado primeiro pelos médicos, devido ao culto ao corpo saudável dos homens, depois pela ciência e, por fim, pela organização política. Consequentemente, começou a haver uma educação do corpo da criança e do adolescente para se determinar os comportamentos sexuais do adulto. Surgiram os tabus da virgindade, castidade, solidão dos monges e práticas sexuais marginais legitimadas em ritos.

Aos poucos, a mulher surgiu no cenário social, deixando de ser mero corpo procriador e adquirindo o papel de mãe através de casamentos aparentes. Nos primeiros séculos da era cristã, toda a literatura biológica, costumes, cuidados, atividades civis e diversão levavam em conta a saúde dos corpos masculinos, e havia manuais sobre como prepará-los para a procriação; o corpo feminino foi esquecido pela ciência e mesmo pela cultura. Os recém-nascidos eram amarrados para serem moldados e se tornarem cidadãos robustos e saudáveis, tudo isso anunciando a repressão sexual que viria mais tarde.

As sociedades foram estabelecendo regras para o casamento, e eventos como estupro, incesto e adultério passaram a ser considerados crimes. Surgiram os concubinatos e as relações homossexuais começaram

a ser legisladas. A virgindade, a fidelidade e a castidade foram legitimadas e novos ritos apareceram, como a “noite dos erros”, “festim incestuoso”, “ritos púnicos” e sacrifícios, para que alguns pagassem a Deus pelos pecados de todos.

O desejo sempre foi objeto de tentativa de domínio por séculos, diz Roussele (1983). As pessoas localizavam seus infortúnios no próprio corpo, que foi apenas controlado a custo de impotência e histeria. O mundo greco-romano conseguiu apenas resistir à tentação, e não acabar com o desejo. A História mostrou que o prazer que o corpo do outro pode proporcionar não traz paz ao espírito nem felicidade.

De um ponto de vista mais ideológico, Ussel (1980) diz que o exercício da sexualidade/prazer é inerente ao homem biológico e cultural; vários agentes, formas de ação e disseminação de costumes favoreceram, ao longo da História, classes sociais abastadas de forma seletiva. Essas questões, quando enfocadas pela ciência, passaram a determinar padrões de normalidade e anormalidade. No entanto, desde que sexo, amor, casamento e procriação andam juntos não se pode falar em atitudes pró ou antisssexuais, afirma Ussel (1980), que postulou a existência de uma Síndrome Antisssexual na sociedade capitalista, nascida no período da grande industrialização. A igreja nunca foi contra o ato sexual, afirma o autor; o foco dela foi sempre a libido, a pureza da alma e do corpo. A contenção sexual dos monges, no entanto, acabou sendo imposta a toda a população, especificamente na Idade Média, com o surgimento da burguesia e prenúncios da industrialização. Houve também um aumento populacional e a interiorização do desejo, seguida do seu silêncio, que levou a uma diversificação cultural de hábitos, moradias, utensílios domésticos, vestes, códigos morais, códigos de relacionamento com os outros e até consigo mesmo, fortalecimento do núcleo familiar e diferenciação de faixas etárias para o homem, com o aparecimento da criança e do adolescente. À pedagogia, diz o autor, ficou delegada a educação desses novos seres humanos, delimitando-se quais comportamentos sexuais lhes seriam destinados, o que culminou em uma ética social para alguns, tornando essa educação uma forma de ascensão social. A educação sexual surgida no século XIX foi restrita a poucos jovens burgueses e priorizava informações sobre o fisiológico e/ou a vida animal

reprodutiva, para que esses jovens não fossem corrompidos. Os comportamentos sexuais deveriam ser resguardados para a vida adulta, tudo isso em função do aumento populacional e diversificação de ocupações e papéis na sociedade.

Sobre a história da sexualidade, Foucault (1997) afirma que antes do século XVII ela era livre, expressando-se por meio de palavras e gestos, e acontecia sem escândalos. Já a partir daí, com o regime vitoriano e a sociedade capitalista, instalou-se a vergonha e a prudência médica. Os corpos deveriam ser fortes e reproduzir, garantindo força de trabalho. A sexualidade humana passou a ser discurso, podendo se manifestar em determinados lugares e ser comentada por determinadas pessoas. A “vontade de saber” passou a dar suporte e instrumento à sexualidade, exercida sob restrições. O prazer e o dizer sobre o sexo formularam interdições ou permissões, em um processo que levou à instauração e aparecimento de sexualidades polimorfas e à crescente vontade de saber, construindo a ciência da sexualidade. Como consequência, o sujeito buscou se conhecer e pesquisar fatores que interferem na sexualidade, incluindo as condições em que a atividade sexual figura no campo da moralidade.

O homem sempre se comportou baseado em valores estéticos. A moral nasceu da “estética da existência” presente na Antiguidade; códigos e maneiras de se conduzir foram estabelecidos e os primeiros sinais da interdição dos prazeres do corpo, ou seja, do comer, do beber, do dormir e do prazer sexual foram traçados. O indivíduo passou a ter que combater a si mesmo e a seus impulsos, procurando vencê-los, sem se deixar escravizar pelos prazeres.

Os antigos filósofos primeiro desenvolveram o conceito de liberdade e, depois, a temperança, virtudes que deveriam ser colocadas em prática no ato de conhecer-se; tratava-se de uma pretensa relação com a verdade. Instalou-se o que Foucault chamou de Prática do Prazer e da Virtude do modo Erótica. Nessa prática estavam circunscritas as relações de prazer que os gregos concebiam para homens e mulheres. Não existia homossexualidade como doença; a prática homoerótica era direcionada simplesmente pelo apetite sexual. Foucault questionou por que essa prática, antes tida como natural e comum, passou a ser da ordem da moral, e concluiu que os gregos começaram a se preocupar

com a moral do jovem e com a formação de sua personalidade, o que mais tarde foi expandido às donzelas e sua moral.

Percebe-se que, aos poucos, a cultura foi moldando os comportamentos sexuais, e outra dimensão surgiu, questionando o que é o verdadeiro amor - se o carnal ou o de almas que se unem. A erótica de Platão atentou para as relações de amor como acesso às verdades através da renúncia aos prazeres, necessitando cada vez mais de elaborados mecanismos de controle dos impulsos, que culminaram no casamento. A questão fundamental humana passou do prazer para a pureza do desejo, mesmo antes do cristianismo.

Os prazeres sexuais eram um problema; e como usufruir deles e exercê-los foi algo que mudou o cenário da História, afirma Foucault. Passou-se a um modo de austeridade, com controle do corpo e da alma, e um respeito extremado por si mesmo, limitando a sexualidade à procriação e ao casamento, com acentuada valorização do conhecer-se. Havia a crença de que o homem é dotado de razão dada por Deus, e que somente a razão possibilita que o homem cuide de si mesmo.

Já em uma sociedade moldada, as práticas do conhecer-se resultaram em práticas de bom convívio social. A relação conjugal ficou fortalecida e obrigou o homem a se posicionar frente à mulher. Ao mesmo tempo, as pequenas cidades cresceram e sua organização política ficou complexa, com mais de um foco de poder e tensões. As regras e papéis sociais, antes claramente definidos, deram espaço para a soberania sobre si mesmo, inclusive para os governantes, que deveriam ter bons princípios e alma elevada. As atividades cívicas e sociais passaram a seguir as mesmas regras dos cuidados consigo mesmo.

Continuando a exposição de Foucault, com Galeno (médico grego que viveu por volta de 129 a 200 d.C.) o corpo reafirmou-se como local de doenças em contraposição aos prazeres de outrora. O ato sexual poderia curar ou trazer doenças, uma vitória da visão de que há benefícios na abstenção sexual, pois a sua prática denuncia a fragilidade do corpo humano. Fazia-se necessário afastar-se do corpo e não sentir desejo. Foi o prenúncio da moral sexual religiosa que, junto à política, fez crescer o estado. O lar e a família mantinham essa possibilidade e davam-lhe suporte por meio do controle da sexualidade feminina, garantindo a descen-

dência. Havia separação entre prazeres conjugais e extraconjugais, mas a vida do casal deveria continuar sendo harmoniosa.

Nesse momento da história, o amor pelos rapazes perdeu importância e a relação homossexual perdeu o sentido; os jovens passaram a ser protegidos de abusos sexuais. O mestre, por exemplo, deveria adotar agora uma postura paterna, pois o amor pelos rapazes também entrou para o rol dos cuidados e valorização do respeito consigo e para com os outros. O amor pelas mulheres jovens adquiriu importância, e o amor heterossexual, a castidade e a virgindade ganharam espaço. Os laços matrimoniais foram elevados à condição divina com o cristianismo, e o exercício da sexualidade heterossexual entrou definitivamente no campo da moralidade.

Assim, Foucault revela um intrincado cultural que, no ocidente, resultou na modelagem dos comportamentos humanos relativos à sexualidade. Pode-se perceber um direcionamento, uma pretensa vitória da heterossexualidade sobre a homossexualidade e da moral sobre o prazer sexual. Ao mesmo tempo, essa história revela que outras formas de exercício da sexualidade sempre existiram. Constata-se também que a nosografia patológica relativa à sexualidade humana surgiu somente no século XX, bem como a atenção à sexualidade feminina.

Flandrin (1988) fez trajetória semelhante à dos autores anteriormente citados quanto à história da sexualidade humana, porém sob um prisma diferenciado. Descobriu, nos documentos que analisou, o modo como o ser humano vem modelando e modificando sua subjetividade através daquilo que se convencionou chamar de amor. Primeiro este se configurou como um problema, pois era duplo: um direcionado ao corpo e o outro platônico. O laço afetivo amoroso entre casais heterossexuais só foi reconhecido tardiamente na História, invertendo a motivação dos casamentos que antes tinham finalidades de procriação e atenção às necessidades sociais e culturais. O corpo da mulher e sua subjetividade só foram reconhecidos no leito conjugal do século XX, talvez como pagamento a uma dívida de séculos de submissão e controle. O amor fraternal, paternal e filial surgiu com o sentido de família e cuidados com o filho varão, o que só foi possível mediante interiorização, que enriquece e transforma sentimentos.

O amor maternal só veio surgir quase dois mil anos após Cristo, fazendo uma trajetória que veio do infanticídio à negligência com as crianças, passando por “enfeitamentos” e consequente mortalidade infantil. Flandrin (1988) afirma que a vida erótica e a manifestação da libido sob repressão sempre existiram nas diversas culturas, de formas mais ou menos intensas, e o desafio é saber em quê exatamente consiste a vida sexual dos povos.

Freud (1905/1969a), ao formular suas teorias sobre a sexualidade, mencionou uma inversão de objeto sexual manifestada por pessoas que se interessavam por outras do mesmo sexo. Em sua teoria da libido, existe o objeto sexual que atrai e o alvo sexual para o qual se direciona a pulsão. Freud atribuía ao evento fatores orgânicos neuronais inatos, como a degeneração, embora não acreditasse muito nesse fator, e lançou sua teoria da bissexualidade como algo natural no ser humano, pois a pulsão manifesta-se independentemente do objeto. Quanto à diferenciação entre homem e mulher, ele dizia que ocorre fisiologicamente na puberdade, mas o caráter da libido sexual em ambos é masculino. Teorizou o Complexo de Édipo na formação e conceituação da sexualidade normal e anormal. E, nessa mesma época, ao falar da sexualidade feminina, Freud (1932/1969b) deixou clara sua dificuldade em pensar sobre o assunto, uma vez que, segundo ele, seria impossível a psicologia desvendar o mistério da feminilidade porque esta é ligada à diferenciação ontogenética dos sexos e ao Complexo de Castração.

Partindo dessas ideias iniciais, discutem-se agora algumas questões que envolvem a sexualidade e a imagem do feminino nos dias atuais, uma imagem muito requisitada pela sociedade. Uma feminilidade expressa em corpos independentemente da definição de gênero, seja por meio do travestismo ou do transexualismo, seja por mulheres, todos, com corpos recriados pela medicina estética.

### A sexualidade que se traveste

Dando ênfase ao feminino buscado por homens, os termos homossexualidade masculina, travestismo, transexualismo, castração ou *drag queens* são confusamente relacionados na literatura a aspectos psicológicos, sociais, culturais e biológicos. Alguns estudos

são necessários para delimitar a especificidade do travestismo nos dias atuais. Parece que a feminilidade revela-se como fenômeno juntamente ao corpo construído e o corpo modificado, chamados respectivamente de *body building* e *body modification*, algo que ocorre em homens e mulheres.

Cardoso (2005) afirma que não há, atualmente, consistência nas categorias epistemológicas da descrição e definição dos gêneros, devido ao fato de a sexualidade ser um campo novo no conhecimento humano, e também por decorrência da abordagem multidisciplinar, o que dificulta o consenso. Assim, os fenômenos *drags queens*, transexualismo e travestismo são tratados sob a ótica dos fenômenos culturais. O termo “identidade de gênero”, cunhado nos anos 1990, definia o ser como macho ou fêmea, masculino ou feminino, ou então andrógino, bissexual. Tais definições eram usadas frente à própria pessoa ou ligadas ao âmbito jurídico legal e consistiam em uma tentativa de reunir sexo, gênero e orientação sexual em um único conceito.

O autor diz que travestir-se é o mesmo que vestir-se com roupas e ornamentos do outro sexo, com caráter místico, festivo ou religioso, ou puramente como prazer sexual, e divide o travestismo em três categorias. A primeira delas inclui os ocasionais, que vivem como homens e podem ser casados e ter filhos. Os travestis com conflitos mais estáveis usam o travestismo mais frequentemente, fazem cirurgias plásticas, mas não querem se submeter a cirurgias transexuais. Já os do terceiro tipo são aqueles que não se reconhecem como pessoas de seu sexo anatômico; vivem há anos como pessoas do outro sexo e querem fazer (ou fazem) a cirurgia transgênero.

Saadeh (2004) aborda amplamente esse assunto e pontua que há necessidade de se restituir a humanidade nas pessoas portadoras de Transtornos de Gênero, o que não acontece muito no Brasil de hoje, onde ainda são tratados não apenas como objetos, mas como abjetos. São vistos como transgressores das normas e, mesmo aqui, onde o corpo travestido é aceito no carnaval e outras festas, passando uma ideia de aceitação pública, o preconceito é muito grande. O autor fala também sobre alguns aspectos mitológicos, históricos, transculturais e científicos que merecem destaque na área da transgenitalização e que são relevantes para a discussão aqui desenvolvida.



Na mitologia grega, a deusa Afrodite simpatizava com almas femininas presas em corpos masculinos. Tírésias de Tebas, por castigo, foi transformado em mulher e novamente em homem, conhecendo os prazeres tanto de um quanto de outro. Sacerdotes na Turquia eram obrigados a se castrar e viviam como mulheres; isso ocorria em meio a uma festa consagrada como o “Dia do Sangue”. Os gregos concebiam a deusa Hermafrodita, com formas femininas e masculinas. Alguns heróis gregos eram travestidos: Ceneu e Ífis eram do gênero feminino, e Himeneu, Céprops e Átamos eram do gênero masculino. Os heróis tinham também o direito de encontrar sua alma gêmea, restaurando, assim, um equilíbrio perdido na diferenciação de gênero inerente ao nascimento. Também segundo Saadeh (2004) existe uma lenda sobre um rei hindu que se transformou em mulher após banhar-se em um rio; o autor afirma ainda que a inquisição caçava e queimava bruxas que mefelicamente se transformavam em homens para usufruírem da condição masculina.

Do ponto de vista histórico, segundo Saadeh (2004), no século I d.C. existiram os eunucos, que guardavam os palácios e aposentos femininos. Seguindo a linha de pesquisa histórica desse autor, alguns reis romanos teriam sido travestis, tais como Nero e Heliogábalo, e o Papa João VIII teria sido uma mulher. Trotula, médico e maior autoridade em ginecologia da Idade Média, travestia-se de mulher por ser proibido ao homem tratar o corpo das mulheres doentes. Na Renascença, o Rei Henrique III da França travestia-se e gostava de ser tratado como mulher. O termo “eonismo” vem de Chevalier d’Eon, travesti famoso e rival de Madame de Pompadour como amante de Luís XV.

Saadeh (2004) reforça a importância do fenômeno humano de alterações corporais ou de sua aparência social quanto ao gênero quando fala de tribos indígenas dos Estados Unidos, que deram origem ao termo *bardash*. Derivações deste termo em italiano, árabe e persa significam, respectivamente, escravo, michê e prostituto, e designam fenômenos semelhantes. Indivíduos de pequenas tribos na Sibéria, África, Brasil, Patagônia e Oceania também apresentam esses comportamentos. Há rituais religiosos de castração na Índia até os dias de hoje.

O autor afirma que os estudos científicos desses fenômenos tiveram seu início com os alemães no século

XIX. Richard von Krafft-Ebing foi o primeiro, já no final do século, a publicar sobre o tema. No século XX, Magnus Hirschfeld publicou *Die Transvestiten* e foi o primeiro a usar o termo transexual, relacionando dez tipos de travestismo. Henry Havelock Ellis, na primeira metade do século passado, dedicou sua vida ao estudo, incentivo e explicitação de toda forma de atividade sexual. Foi a partir da década de 1920, no entanto, que surgiram as primeiras cirurgias para mudança de sexo dos hermafroditas. Alfred Kinsey, com sua famosa Escala Kinsey, revelou o grande número de pessoas que, na década de 1950, tinham tendências homoeróticas, e colocou a homossexualidade em um *continuum* de comportamentos sexuais aceitos.

O tema ganhou projeção nos Estados Unidos, em 1952, com um recruta das Forças Armadas que fez circular a notícia da primeira cirurgia transgênero no mundo. Somente nos anos 1960, no entanto, as questões transexuais tomaram aspecto científico, com Harry Benjamin, que estudou e estabeleceu uma escala para diagnóstico mais fidedigno e tratamento adequado, ficando bem diferenciado o homossexualismo do travestismo e do transexualismo. Seus estudos, ainda hoje, servem como linha mestra para as condutas quanto a transtornos de gênero.

Ainda do ponto de vista histórico, Saadeh informa que J. Money, por volta de 1950, preferiu a teoria psicossocial de gênero e identidade sexual, ligando o desenvolvimento mental ao físico; Robert Stoller reafirmou a separação entre o biológico e o psicológico nessas definições. Nos anos 1970, o transexualismo foi aceito como síndrome, figurando nos DSM-III e DSM-IV nas décadas de 1980 e 1990.

No Brasil, a primeira cirurgia foi realizada em 1971, com processo judicial contra o Dr. Farina por ser uma ilegalidade. A lei só foi regulamentada em 1979, com aprovação em nova resolução em 2002. O Hospital das Clínicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) possui um criterioso programa para realização gratuita de cirurgias transexuais. Em São José do Rio Preto, no estado de São Paulo, elas também acontecem. As cirurgias hoje são fatos reais, restando ainda as questões legais e jurídicas para o pós-operado.

Por fim, Saadeh (2004) afirma que a prevalência de transexuais masculinos para femininos, independentemente do país e da época, é de 3:1, embora outros

autores afirmem que há incidência de transexualismo primário em número igual tanto para homens quanto para mulheres. Em casos de solicitação de cirurgia, o número de homens é sempre bem maior. Há cada vez mais estudos e técnicas cirúrgicas sofisticadas para transformar órgãos sexuais masculinos em neovaginas; hormônios são usados e a postura e reeducação de voz são trabalhadas para os transexualizados. Quanto mais jovem o indivíduo se submeter à cirurgia, melhores os resultados. Atualmente os casos são bem sucedidos, tanto biológica quanto emocionalmente.

Cardoso (2005) diz que tanto o DSM-IV quanto a CID-10 colocam o travestismo e o transexualismo como transtorno de identidade de gênero. Em 2001 havia uma prevalência de 1:2 500 de transgêneros masculinos para femininos nos EUA, e hoje são realizadas de 1 500 a 2 mil cirurgias por ano. São muitos os dados e estudos nessa área, devido à popularização das cirurgias, e é uma grande responsabilidade para as equipes interdisciplinares a preparação do indivíduo antes de realizá-las e o acompanhamento no pós-cirúrgico, devido a complicações socioemocionais e legais.

Há alguns estudos sobre o desenvolvimento cerebral do feto que merecem ser anotados, por ser outra forma de compreensão deste fenômeno. Após aplicação de escalas e pesquisas com 536 transexuais, Green e Young (2001) acharam, em seus estudos, que uma associação atípica do nível de hormônios sexuais, mais alterações na área dominante do cérebro de fetos, refletem na escolha de preferência sexual; de acordo com a teoria, alterações nas disposições de hormônios sexuais no período pré-natal dão origem ao desejo do indivíduo de transexualizar-se. Esses dados são condizentes com mulheres que foram expostas ao componente *diethylstilbestrol* (DES) que desenvolveram hiperplasia e virilidade congênita, e com a possibilidade de homens nascerem com Síndrome de Klinefelter.

Cahill (2005) também menciona estudos que comprovam diferenças na anatomia e funcionalidade cerebral de homens e de mulheres, afirmando que estas ocorrem na formação do feto e são inatas, frutos da evolução biológica e cultural humanas.

O panorama até agora apresentado leva a algumas constatações. Parece haver, ao longo da História, uma aparente busca pelo homem da imagem e da feminilidade em si, algo que tem sido expresso em roupas e gestos e buscado também pelas mulheres.

## O que se busca no feminino?

Sant'Anna (2005), ao falar sobre "Horizontes do Corpo", faz um histórico sobre a modelagem dos corpos, em especial do feminino. A ideia do corpo como mercadoria, segundo a autora, remonta às origens da humanidade, mas atualmente os impactos da tecnologia e da comunicação levam essa possibilidade a ampliar-se enormemente. A visão do corpo como mercadoria teve início com apetrechos artificiais nas cortes europeias dos séculos XVI e XVII, época em que se usavam perucas, pintas artificiais, perfumes e maquiagens, culminando em uma imagem feminina recriada. Depois organizaram-se meios para "endireitar" o corpo feminino, com o uso de espartilhos que moldavam e davam forma, restando ao corpo a responsabilidade de governar a si mesmo. Hoje em dia, as academias também têm a função de modelar o corpo, sendo o molde agora a própria pele e os músculos. O contexto atual é de indústrias poderosas que aliam poder e saúde a bem-estar. O rejuvenescimento está veiculado em revistas e programas de televisão, dando à velhice feminina a ideia de algo antinatural. Tudo que se usa é com o objetivo de manter a aparência eternamente jovem. A visibilidade corporal é tanta que não existe mais a "alma", o corpo toma o significado de alma.

Esses aspectos reforçam a hipótese sobre o excesso de atenção que se dá ao corpo feminino, a uma feminilidade cultuada e cultivada por mulheres e homens com transtornos de gênero. A cultura atual do corpo parece querer eternizar *flashes* de sedução e feminilidade por meio de maquiagens, unhas e cílios postiços, batom, silicone, cirurgia plástica e adereços. Uma feminilidade de consumo que não tem mais a procriação como centro. Haverá um significado especial para o fenômeno?

Freud já indagava sobre o aspecto da feminilidade em corpos femininos. Hoje, com os adventos do *body building*, *body modification* e estudos sobre sexualidade, pode-se questionar o feminino em corpos tanto de homens quanto de mulheres. O que se busca? O que a ciência e as novas tecnologias de transformação do corpo humano estão anunciando ao mundo?

Butler (2003) é taxativa ao afirmar que há a emergência de um novo sujeito: uma nova subjetivação que ela chama de identidades *queer*, em uma nova con-

cepção de gênero da contemporaneidade. Baseada em Freud e Foucault, diz que a heterossexualidade é compulsória, pois é fruto das relações de poder social e psíquico. A autora afirma ainda que a sexualidade deve ser vista a partir de um ponto de vista político, e nessas novas identidades há questões como casamento e estilos de vida, sobre as quais não se pode mais lançar o mesmo olhar de outrora. Ela questiona a binariedade sexual, alegando que ela é construída a partir da linguagem. O “cuidado de si” é prática de liberdade consciente e responsável. Um novo sujeito surge a partir da destruição da ideia de corpo e da reconstrução do próprio corpo, pois o ser constitui-se a partir do olhar e aceitação do outro. O mundo assiste cada vez mais à emergência e lutas de comunidades, que não podem mais ser negadas. São corpos resistentes, que constituem novas identidades de gênero. Não é mais a biologia que determina o gênero humano, e sim a cultura.

Quanto à imagem do feminino usada pelo travestismo, Almeida (1999), a despeito do imaginário de gênero, diz que ele é construído desde antes do nascimento do bebê, e coloca as diferenças entre transexuais e travestis. Os primeiros acreditam habitar um corpo errado, pois possuem corpo masculino com orientação sexual feminina. Querem parceiros heterossexuais, rejeitam a homossexualidade e, durante os atos sexuais, comportam-se como mulheres unicamente. Não olham e pouco tocam seus genitais; são fortes candidatos a cirurgias transgênero. Não convivem em quetos e não sentem atração por mulheres. Já os travestis têm comportamentos bissexuais e homossexuais, e usam adereços femininos para trabalhar na prostituição. Sentem atração por mulheres, às vezes, e durante o ato sexual assumem papéis masculinos e femininos. Vivem em quetos, onde são aceitos com mais facilidade.

Finaliza-se com os questionamentos de Silva (1999) sobre a identificação de gênero: ela é, afinal, determinada por cromossomos ou papéis sociais? São as roupas ou as atividades humanas que determinam quem é homem e quem é mulher? Serão os comportamentos e gestos corporais? Barba, músculos ou menstruação? Possuir pênis ou não? O autor afirma que o que fica bem claro é que essa definição é cobrada pela sociedade, estabelecendo normas e padrões ditados por uma classe social burguesa, capitalista, ocidental, patriarcal e heterossexual. A identidade de gênero é

constituída ao mesmo tempo em que inúmeras descrições de sujeitos emergem, assim como intersubjetividades que surgem nas relações com os outros e conosco mesmos. O corpo, o gênero e o sexo são categorias frágeis frente à cultura e o psiquismo, promovendo conflitos identitários leves ou profundos.

## Considerações Finais

Tentou-se abordar a feminilidade em corpos femininos e/ou masculinos nos dias atuais, juntamente aos grandes recursos tecnológicos que possibilitam a construção e a modificação do corpo, uma possibilidade que atinge algo tão específico para a humanidade: a sexualidade, a procriação e a manutenção da Espécie. O travestismo é algo que se anuncia desde os primórdios da História, mas somente há poucos anos pôde ser concretizado nos corpos, devido aos avanços tecnológicos da ciência. Talvez o termo travestismo não especifique aqueles indivíduos que, além de trocar as vestes típicas de seu gênero, submetem-se a cirurgias para acentuação e destaque de formas e aparências femininas. Nestes, a modificação fica também sob a pele e dentro do funcionamento do corpo, e não apenas nas vestes. Tratar-se-ia de um “neo” travestismo, uma vez que são pessoas que não se submetem a transgenitalização (no caso dos homens)? As mulheres que acentuam formas femininas seriam “neo” travestis? Poder-se-ia dizer que são simplesmente indivíduos que buscam recriar e eternizar a imagem do feminino jovem em seus corpos - paradoxalmente, um corpo feminino e sedutor, aparentemente pronto para a procriação?

Hoje as pessoas são mais consumidoras e menos produtoras de bens; estariam então mais livres para vivenciar a sexualidade? Houve um momento na História em que foi necessária uma diferenciação visual entre machos e fêmeas; hoje, essa diferenciação é desnecessária? O sexo por prazer é algo que atormenta a humanidade há anos em um jogo cultural de poder, constituição psíquica, constituição política e social, necessário ao desenvolvimento da humanidade. Hoje, seria a procriação algo secundário para os povos? A transgenitalização é um fato e está aí para ser pensada com seus aspectos psíquicos e culturais.

Além disso, evidencia-se a força da feminilidade. A mulher transgenitalizada já tem o feminino em seu

corpo. Que falo é esse? Antes, Freud impactara-se frente à feminilidade das mulheres; o que diria desse feminino buscado por homens e mulheres da atualidade? Hoje, há a aceitação maior de casos considerados mais graves pela ciência, assim como a aprovação de cirurgias transgêneros, mas o travestismo ainda é cercado por preconceitos e certa indiferença por parte da ciência. Parece, no entanto, que o espaço cultural para esse novo sujeito realmente está existindo. Será que essa nova ordem se impõe para escancarar o desamparo a que os corpos foram sendo submetidos ao longo da História? Tratando-se de uma evolução de base ontogenética humana, os transexuais e travestis poderiam se beneficiar de ter ambas as identidades, masculina e feminina, tanto física quanto psiquicamente? Isso contribuiria para o desenvolvimento harmonioso das sociedades e felicidade humanas?

## Referências

- Almeida, S. J. A. (1999). Construindo o imaginário: a autorização para ser "mulher, heterossexual e ortodoxa". *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 10 (1), 34-37.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cahill, L. (2005). Ele e ela, a diferença anatômica dos cérebros masculino e feminino. *Revista Cientific American-Brasil*, 4 (37), 56-63
- Cardoso, F. L. (2005). Inversão de gênero: "drag queens", travestismo e transexualismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 421-30.
- Flandrin, J.-L. (1988). *O sexo e o ocidente. Evolução das atitudes e dos comportamentos*. São Paulo: Brasiliense.
- Foucault, M. (1997). *História da sexualidade. A vontade de saber* (Vol. 1-3). Rio de Janeiro: Grall.
- Freud, S. (1969a). *Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos* (Vol. 7). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1905).
- Freud, S. (1969b). *O futuro de uma Ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos* (Vol 21). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1932).
- Góes, F. (1999). Do body building ao body modification: paraíso ou perdição. In N. Villaça, F. Góes & F. Kosovski (Orgs.), *Que corpo é esse? Novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Greiner, C. (2005). *O corpo*. São Paulo: Annablume.
- Green, R., & Yong, R. (2001). Hand preference, sexual preference and transsexualism. *Archives of Sexual Behavior*, 30 (6), 565-75.
- Roussele, A. (1983). *Pornéia: sexualidade e amor no mundo antigo*. São Paulo: Brasiliense.
- Saadeh, A. (2004). *Transtorno de identidade sexual: um estudo psicopatológico de transexualismo masculino e feminino*. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo.
- Sant'Anna, D. B. (2005) Horizontes do corpo. In M. L. Bueno & A. L. Castro (Orgs.), *Corpo território da cultura*. São Paulo: AnnaBlume.
- Silva, S. G. (1999). O Conflito identitário: sexo e gênero na constituição das Identidades. Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 10 (1), 70-85.
- Ussel, J. V. (1980). *Repressão sexual*. Rio de Janeiro: Campus.

Recebido em: 16/1/2007

Versão final reapresentada em: 25/4/2008

Aprovado em: 13/5/2008



# Os dilemas da nomeação: prostituição infanto-juvenil e conceitos relacionados<sup>1</sup>

## *The dilemma of labeling: child and adolescent prostitution and related concepts*

Rafaela Assis de **SOUZA**<sup>2</sup>

Lídio de **SOUZA**<sup>3</sup>

### Resumo

A partir de uma breve revisão da literatura, o artigo apresenta algumas das principais controvérsias relacionadas à nomeação do fenômeno da prostituição infanto-juvenil feminina. Observou-se que nas últimas duas décadas o fenômeno passou por uma resignificação, resumindo-se na imagem da vitimização e da marginalização social de crianças e adolescentes explorados sexualmente. Questiona-se que a moldura homogeneizada que essa imagem apresenta alcança considerável nível de estigmatização e se consagra como forma de produção estereotipada de conhecimento, que reforça a ideia de submissão desses sujeitos. O artigo busca acrescentar novos conteúdos ao fenômeno, apresentando uma análise psicossocial que visa contribuir para a sistematização e a discussão crítica acerca das produções que têm como objeto de estudo a prostituição envolvendo crianças e adolescentes.

**Unitermos:** Estigma. Prostituição. Vitimização.

### Abstract

*Based on a brief review of the bibliography, this paper relates some of the main controversies related to the labeling of the phenomenon of female child and adolescent prostitution. In the last two decades, the phenomenon has gone through a reinterpretation, being reduced to an image of victimization and the social marginalization of sexually exploited children and adolescents. The paper examines if the homogenized picture that this image presents assumes a considerable level of stigmatization and is condensed into a stereotyped form of production of knowledge that reinforces the idea of submission in these subjects. The article looks to bring new content to the phenomenon, by presenting a psychosocial analysis that seeks to contribute to the critical discussion concerning the productions that have child and adolescent prostitution as their object of study.*

**Uniterms:** Prostitution. Stigma. Victimization.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de R.A. SOUZA, intitulada "Prostituição juvenil feminina: a escolha, as experiências e as ambigüidades do fazer programas". Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. *Campus* São João Evangelista. São João Evangelista, MG, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, 29075-910, Vitória, ES, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L. Souza.



O objetivo deste artigo é apresentar as principais controvérsias relacionadas à nomeação do fenômeno da prostituição infanto-juvenil feminina a partir de uma breve revisão da literatura sobre o tema, visando contribuir para a sistematização e a discussão crítica acerca das produções que têm como objeto de estudo a prostituição envolvendo crianças e adolescentes.

Em um primeiro momento, observando a produção que circula nos meios de comunicação, o contexto das políticas sociais e a própria literatura especializada na área da infância e da juventude, é possível constatar que o fenômeno da prostituição infanto-juvenil adquiriu, nos últimos anos, uma notória evidência social, sendo motivo de intenso alarde e mobilização dos diversos setores da sociedade. Tal efeito é percebido, sobretudo, a partir da década de 1980, quando a massa de excluídos tratada genericamente por “menores” ou “meninos de rua” passou a ganhar contornos mais definidos. Influenciada principalmente pelas questões de gênero, a abordagem específica sobre a população feminina de rua adquiriu o *status* de problema social emergente, recorrendo a uma associação tendenciosa, naturalizada e acrítica entre o “estar nas ruas” e a prática da prostituição como estratégia de sobrevivência para crianças e adolescentes pobres no Brasil (Andrade, 2004).

Em um dos primeiros trabalhos específicos sobre o tema, cerca de duas décadas atrás, Lorenzi (1987) adotou o tom de denúncia pública, apontando a omissão da sociedade em relação à situação da prostituição infantil no Brasil. Nessa mesma época, ao analisar a situação dos chamados menores carentes, Luppi (1987) reclamava da insuficiência de pesquisas sobre o fenômeno, que considerou “uma das mais comuns brutalidades” (p.179) à qual estaria exposta a infância marginalizada do país.

Em uma metaanálise dos estudos especializados sobre a prostituição infanto-juvenil, Andrade (2004) afirma que o tema passou a ocupar uma posição privilegiada na agenda política do país nos anos 1990, a partir de intentos não desinteressados de diversos atores sociais, destacadamente a mídia nacional e organismos financiadores. Segundo esse autor, a divulgação midiática sobre a prostituição infanto-juvenil foi absorvida pela sociedade de modo geral nas últimas duas décadas, “alimentando e sustentando o imaginário social,

orientando ações e recursos públicos” (p. 176), fazendo da prostituição infanto-juvenil um fenômeno atual e bem mais evidente que no passado.

Sobre a participação de práticas sociais dessa natureza na produção de novos sujeitos de conhecimento, Foucault (1999, p.8) garante que:

As práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e sujeitos de conhecimento. O próprio sujeito do conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história.

A exemplo disso, na pauta das políticas públicas mais recentes encontram-se: 1) o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, lançado em 2000 em uma parceria entre o Governo Federal e a sociedade civil organizada, com a pretensão de se tornar o instrumento organizador das diretrizes para a defesa e a garantia dos direitos infanto-juvenis, em especial aqueles violados nas situações de risco ou de violência sexual; 2) a Lei Federal nº 9 970, que instituiu o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, sendo marcado desde então por inúmeras mobilizações em todo o Brasil; e 3) a implantação do Programa Sentinela, ação governamental descentralizada presente em diversos municípios brasileiros que oferece um conjunto de ações de assistência social destinado ao atendimento de crianças e adolescentes vitimados pela violência sexual. Todas essas ações pressupõem um atendimento assistencial e de proteção social voltado para populações de maior vulnerabilidade socioeconômica e para regiões tidas como de maior incidência de violência e exploração sexual de crianças e adolescentes.

Ao lado de ações político-governamentais como essas, encontram-se outras tantas promovidas por organizações não governamentais nacionais e internacionais, bem como por instituições religiosas que se envolvem com a questão da prostituição infanto-juvenil no Brasil, movimentando uma exorbitante quantia de recursos financeiros no país e agindo por meio de políticas intervencionistas e compensatórias, guiadas,

muitas vezes, por pressupostos éticos e ideologicamente pouco questionados.

Estatísticas alarmantes reforçam ainda mais a notoriedade da prostituição infanto-juvenil. Entretanto, observa-se que a confiabilidade desses números pode, muitas vezes, ser colocada em questão. Em relação ao tráfico de mulheres e crianças, por exemplo, Raymond (2002) alerta que organizações governamentais e não governamentais apresentam números divergentes em função da definição conceitual adotada, da tendência dos governos em sub-representar o problema e da limitada extensão de estudos de caso.

O Grupo Davida (2005) também analisa a produção recente sobre o “tráfico de seres humanos”, identificando como os dados contraditórios produzidos são transformados em “fatos” no processo de produção de saberes, ancorados em perspectivas moralistas que violam os mesmos direitos constitucionais e humanos que dizem defender. Utilizando o conceito de “pânico sexual”, variante do conceito de “pânico moral” e envolvendo especificamente questões de natureza sexual, os autores investigam como essas situações são problematizadas, instigando inquietações populares que, muitas vezes, culminam na criação de uma “cruzada moral”, sem levar em conta a resolução justa e democrática da questão.

Sobre a prostituição infanto-juvenil, Gomes (1996) assevera que a lógica recorrente no imaginário social parece exigir a explicitação numérica para que se alcance o reconhecimento do fenômeno como passível de enfrentamento, revelando sua importância muito mais pela extensão que por sua natureza. Por outro lado, Sousa (2001) reflete que o alarme dos números poderia produzir um efeito inverso, o da banalização do fenômeno diante de sua imensa recorrência.

Julgando que os números disponíveis sobre o dimensionamento do fenômeno no Brasil não são suficientemente passíveis de credibilidade - devido às dificuldades em se contabilizar os eventos, a ilegalidade da prostituição de crianças e adolescentes, a falta de registro oficial global, a inconsistência dos dados sugeridos, a ausência de um consenso conceitual e os riscos de uma produção homogeneizada do fenômeno, entre outros obstáculos - sugere-se que os estudos sobre o tema sejam cautelosos ao dispor de estimativas relacionadas. Acredita-se que a falta de quantificação do

fenômeno não retira dele sua gravidade nem a urgência em estudá-lo.

## Prostituição infanto-juvenil

Ainda que seja intensa a mobilização social em torno da prostituição infanto-juvenil, observa-se que a temática não é alvo de uma produção científica consistente e, muito menos, congruente em relação a conceitos e abordagens. Em levantamento da bibliografia disponível sobre o tema, Sousa (2001) identifica dois momentos distintos dessa restrita produção. O primeiro localiza-se na década de 1980, com estudos sobre a categoria “meninas de rua”, enquanto o segundo se desenvolve em sequência ao longo da década de 1990, quando a prostituição infanto-juvenil adquiriu um espaço de investigação próprio e definido.

Observa-se que a passagem de um momento ao outro acontece principalmente pela desvinculação da prostituição do fato de “estar nas ruas”, e também por sua associação à infância e juventude pobres do Brasil, na medida em que “a pobreza vai tornando natural a promiscuidade” (Dimenstein, 1992, p.32), permanecendo a conexão com conteúdos prévios homogeneizadores, tais como: a própria vivência nas ruas, a violência, o abuso sexual e a “desestruturação familiar”, entre outros.

Articulando os conceitos de prostituição, violência, pobreza, gênero, saúde e sexualidade, Gomes (1996) desenvolve sua pesquisa tendo como cenário a vida de crianças e adolescentes nas ruas, genericamente chamadas de meninas, pressupondo que nesses contextos elas compartilham uma relação de proximidade com a prostituição, seja como praticantes ou não. Afirma que “o simples fato de a menina estar na rua, mesmo que não viva na prostituição, pode ser associado ao ser prostituta ou pode despertar desejos sexuais que só podem ser realizados no ‘mundo ilícito da prostituição’”. (p.249) Associações como essas não são difíceis de serem encontradas na bibliografia disponível sobre o tema.

Silva, Dias, Hazeu e Nascimento (1997) denunciavam que o enfoque dado ao fenômeno também não qualifica particularidades culturais existentes nos diferentes contextos estudados. Dos estudos analisados no levantamento bibliográfico realizado para este estudo, destaca-se o trabalho de Ávila (2003), que, atendendo ao critério de contextualização, realizou um interessante

recorte sócio-histórico da Região Nordeste, do Estado de Sergipe e do município Tobias Barreto, local onde a pesquisa foi desenvolvida. Para a autora, esse tipo de enfoque permite compreender as especificidades, os fatores socioculturais enraizados, o perfil dos atores sociais e as relações que estes estabelecem com o ambiente em que vivem.

Revisando a produção nacional sobre o tema, Sousa (2001) assevera que os estudos estão ainda em fase inicial e que, por isso, não existe uma produção regular nem uma leitura acadêmica crítica sobre eles. Ao constatar a qualidade questionável dessas produções na década de 1990 do ponto de vista das exigências acadêmicas, acusa ser necessário refletir sobre as razões do escasso apoio que a academia e as agências de fomento à pesquisa têm dado à realização de pesquisas/estudos dessa natureza.

A autora observa ainda um certo núcleo comum de autores citados pelas pesquisas analisadas, mas afirma que o diálogo crítico sobre o fenômeno da prostituição infanto-juvenil é limitado, uma vez que boa parte dos estudos é fruto de produções não acadêmicas. Assegura que a maior parte das pesquisas investiga as formas e os motivos da existência dessas práticas e não as discute especificamente como fenômeno psicossocial (Sousa, 2001).

Da mesma forma, Andrade (2004) distingue dois grupos de trabalho na produção especializada (não exclusivamente acadêmica) sobre a prostituição infanto-juvenil. No primeiro grupo, encontram-se os trabalhos que procuram descrever e compreender o fenômeno, sua prática e cotidianidade, enquanto o segundo grupo efetua uma meta-análise desses estudos especializados, sendo estes em número muito mais restrito, segundo o autor.

Em função do pequeno número de publicações, Gomes, Minayo e Fontoura (1999) sugerem que é muitas vezes necessário recorrer a estudos que abordam a prostituição de mulheres adultas para se entender o fenômeno. Entretanto, acredita-se que cada um deles configura realidades distintas e outro conjunto de determinações (Gomes, 1994), e que a demarcação entre as diferentes fases do desenvolvimento é necessária, na medida em que chama a atenção para as características e necessidades particulares. Sousa (2002) também questiona se a abordagem indiferenciada entre prostituição

infanto-juvenil e adulta não implicaria uma compreensão preconceituosa e ideológica sobre o grupo identificado com esta prática, como se estivesse se referindo a uma prostituição precoce, transpondo para esse grupo os mesmos estereótipos associados à prostituição adulta.

Para a fundamentação deste artigo, empregou-se um conjunto de produções científicas específicas sobre o tema que se mostrou representativo das controvérsias relacionadas à nomeação do fenômeno da prostituição infanto-juvenil, apresentadas a seguir.

### **A nomeação da prostituição infanto-juvenil**

Ao abordar a temática da prostituição infanto-juvenil, boa parte dos autores dedica-se a delinear e justificar a opção por determinada nomenclatura. Por não existir um consenso em relação à expressão denominativa e à conceituação acerca do fenômeno em foco, os trabalhos diversificam-se em função das fundamentações teóricas e metodológicas utilizadas como referência.

Em revisão bibliográfica de trabalhos americanos e canadenses da década de 1980 e 1990, Brannigan e Brunschot (1997) justificam a pouca coerência teórica e a falta de consenso nas definições, principalmente pelo fato de serem alvos de diversas disciplinas, e questionam a grande tendência dos estudos em “patologizar” a prostituição juvenil ou equipará-la à precocidade sexual, em um claro juízo de valor.

Moraes (1998) destaca que as classificações produzidas sobre o fenômeno não são homogêneas, mas integram de alguma forma visões comuns aos variados focos. Segundo essa autora, a ênfase na necessidade de explicitar as diferentes terminologias utilizadas nos estudos brasileiros justifica-se por já serem consagradas pela literatura especializada e por desempenharem um papel importante na discussão acerca da prostituição infanto-juvenil.

Segundo Fábrega-Martinez e Benedetti (2000), o termo prostituição passa de substantivo a adjetivo, agregando à identidade da mulher que se prostitui uma condição de imoralidade e estigmatização social. Em um esforço para substituí-lo, uma vez que carrega consigo uma grande e histórica carga de estereotipia e preconceito, a expressão exploração sexual infanto-

-juvenil foi, aos poucos, incorporada pela mídia e pelo discurso institucional, e utilizada também nos meios acadêmicos em referência a crianças e adolescentes, em uma tentativa de se desviar do enfoque de uma ação consentida para o de uma relação de abuso e violência, dando ênfase ao caráter vitimizador da situação. Ávila (2003) afirma que a expressão prostituição infanto-juvenil foi utilizada até o início dos anos 1990 porque não havia aprofundamento nos estudos sobre o fenômeno da exploração sexual em si.

Observa-se que essa resignificação atendeu aos pressupostos instaurados por uma nova política de defesa dos direitos da criança e do adolescente que entrou em cena no país nas últimas duas décadas. Substituindo a lógica da "situação irregular" que caracterizava a política de assistência e regulação da infância e da adolescência até a década de 1990 no Brasil - cujo instrumento legislador era o Código de Menores de 1927, influenciado por uma medicina higienista e pelo ideal de reprimir a chamada "delinquência juvenil" - entrou em cena a Doutrina de Proteção Integral, cujas bases se originaram da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança realizada em 1989, considerada o grande marco internacional na concepção de proteção social à infância e à adolescência.

Essa doutrina fundamentou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instrumento legal promulgado em 1990 a partir de uma intensa mobilização social que pretendia romper com a política punitiva e repressiva que predominava sobre os assuntos da infância e adolescência no país, tornando-se uma referência legislativa internacional. Sobre essas transformações, Barros (2005, p.21) esclarece que:

Em termos gerais, a mudança societária, que implicou na construção desta nova legislação, caracterizou-se como um contexto ímpar em nossa sociedade, que origina um estatuto que altera substancialmente os paradigmas adotados até então, consolidando as propostas normativas internacionais no que tange aos direitos da criança. Assim, ao discutirmos o Estatuto da Criança e do Adolescente, procuramos não nos fixar no debate que se centra em sua afirmação ou em sua negação, mas apresentá-lo como resultante de um processo histórico que fundamenta novos paradigmas sem, contudo, esquecer que a legislação por si só não altera o ordenamento social, e que as mudanças paradigmáticas exigem outras tantas transformações societárias.

À luz desse novo parâmetro conceitual, crianças e adolescentes são elevados à condição de "sujeitos de direitos" e se tornam "prioridade absoluta" das ações e políticas, levando-se em conta a condição peculiar de desenvolvimento na qual se encontram.

Nesse processo, as discussões acerca da prostituição infanto-juvenil são revisadas. Assume-se que a busca de satisfação sexual recorrendo a um sujeito mais vulnerável e fragilizado (no caso, uma criança ou adolescente) em troca dos mais variados meios de gratificação configura uma forma de violência sexual e uma violação de suas necessidades de crescimento. No processo de preparação biopsicossocial gradativo no qual se encontram, esse tipo de experiência coloca-se como uma ruptura na formação desses sujeitos, que se veem obrigados a responder a determinadas situações para as quais ainda não estariam habilitados. Focalizando o desenvolvimento das capacidades da criança em lugar da voluntariedade, conclui-se que a prostituição, sob qualquer condição, é uma prática exploradora e inaceitável (Hernández-Truyol & Larson, 2006).

Afirma-se que a inerente prematuridade infanto-juvenil impede que se tenha conhecimento sobre o significado, riscos e consequências da conduta sexual. Assim, apenas os adultos poderiam optar pela prostituição. Ávila (2003, p.7) garante que "no caso da mulher adulta existe o consentimento, enquanto a prática da prostituição envolvendo crianças e adolescentes é de constrangimento, prática ilícita já que são seres em formação e sem discernimento e desenvolvimento completos para decidirem sobre as implicações e as consequências deste tipo de atividade".

Nesta linha de pensamento, mesmo quando há consentimento do sujeito nesse tipo de prática, há que se considerá-la como violência. Observa-se que, em grande parte dos estudos que tratam exclusivamente da prostituição adulta, as práticas envolvendo crianças e adolescentes são contrapostas a ela e caracterizadas como fenômenos homogêneos e, necessariamente, vitimizadores.

Percebendo o potencial de violência contra adolescentes em situação de exploração sexual, tendo como referência os relatos de adultas jovens na cidade de Ribeirão Preto, Botelho (2003) também afirma que

essa condição interfere negativamente no processo de crescimento e desenvolvimento natural nesta faixa etária, pela perda de autonomia e de direito sobre seu corpo e seu destino, fazendo emergir fatores de risco na construção de sua identidade.

Para os autores que reconhecem a prostituição de crianças e adolescentes como expressão de uma exploração, tais como Botelho (2003); Campos e Faleiros (2000); Gomes (1994, 1996); Gomes et al. (1999); Hernández-Truyol e Larson (2006); Libório (2005); Nunes (2004); Rodrigues (2004); Saffioti (1989) e Teixeira (2003), destaca-se a existência de uma relação mercantilizada que se desenrola no jogo de poder entre polos antagônicos, reduzindo crianças e adolescentes a meros objetos de uso por adultos abusadores.

Explorando o contexto da prostituição de crianças e adolescentes nas ruas da cidade de Santo André, Nunes (2004) se apoia no que estabelece o Código Penal Brasileiro e no ECA para sintetizar que tal prática deve ser considerada um estupro no caso de menores de doze anos (nesses casos, a violência é presumida, segundo o Código Penal), e um ato passível de condenação judicial no caso de adolescentes. Assim, é a responsabilidade civil que define exclusivamente a capacidade de escolha pela prostituição e a legalidade desta prática. Analisando os mesmos dispositivos legais, Ávila (2003) destaca ainda a desproporção entre a gravidade do delito praticado e a punição estabelecida pela lei.

Além das determinações no campo das relações interpessoais, a referida exploração sexual também é localizada no contexto da organização social e da violência estrutural inerente a ela. Em pesquisa de campo realizada com 14 adolescentes entre 13 e 17 anos de idade em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo, Libório (2005) assegura que a experiência da exploração sexual seria “parte da história de vida de adolescentes que viveram um processo contínuo de violência, violação de direitos e vulnerabilização desde tenra idade” (p. 419), considerando-a como parte de um ciclo de violência social, estrutural e interpessoal no qual a jovem está inserida.

Gomes (1996) pressupõe que “a prostituição infantil revela diferentes níveis de violência de ordem econômica, social e cultural” (p.20), e destaca a violência sexual como a principal delas. Analisa que, no contexto da prostituição infanto-juvenil na sociedade brasileira,

fatores como a pobreza, o abuso sexual e outras violências vividas em família, violência de adultos sobre crianças, redes de agenciamento, tráfico de drogas, grupos de amizades e desejos de liberdade combinam-se para explicar esta complexa realidade.

De maneira geral, o fenômeno da exploração sexual tal como tem sido apresentado por esses estudos resume a imagem da vitimização de crianças e adolescentes e se apoia em um discurso de marginalização social, no qual o lugar social desses sujeitos é definido pela situação de violação de direitos, em especial a violência sexual impetrada por um adulto agressor/abusador (Teixeira, 2003).

Seguindo a mesma perspectiva vitimizadora que contempla o fenômeno denominado exploração sexual infanto-juvenil, a expressão meninas prostituídas também pode ser observada em algumas referências (Leal, 1999; Nunes, 2004; Teixeira, 2003; Vaz, 1994). Normalmente utilizada para marcar a contraposição em relação a mulheres adultas prostitutas ou que se prostituem, esse tipo de visão coloca a maioria como marco de distinção entre a vitimização e a escolha voluntária e consciente.

Para Vaz (1994), a escolha do termo prostituída justifica-se pelo contexto de desigualdade social no qual essas jovens estão inseridas. Assim, elas “não se afastaram dos valores culturais. Foram afastadas, divergidas, excluídas socialmente. Portanto, não são prostitutas e sim prostituídas” (p.40). Seja pela idade, seja por sua condição social, fica claro que o conceito determina uma condição passiva dessas jovens no envolvimento com a prostituição.

O que parece surgir em meio a esses exercícios conceituais é a ideia de exploração da sexualidade de sujeitos passivos e fragilizados pela sua condição social e etária, tendendo-se a dar mais atenção às causas e contextos que permitiriam ou facilitariam essas ocorrências do que se dedicar a conhecer vivências e significados relacionados.

Entretanto, Moraes (1998, p.20) pontua que: “por um lado, o uso de categorias como “exploração” e “abuso” sexuais se por um lado é importante porque protege as meninas e adolescentes dos sistemas de acusação, por outro não responde às controvérsias que podem cercar o envolvimento de algumas dessas jovens com a prostituição”.



Escapando do jugo da “escolha imoral” que pesa sobre as mulheres adultas que atuam na prostituição, fica reservado às crianças e adolescentes o lugar da vítima e da passividade.

Leal (1999) demonstra preocupação com o uso e popularização do termo “vítima”, sob o risco de se reforçar a ideologia patriarcal e machista, atribuindo valor e individualizando a relação explorador-explorado, eximindo a responsabilidade do Estado e da sociedade no enfrentamento social desta problemática. Polarizando os papéis de vítima e agressor, arrisca-se desvincular os significados em relação aos contextos compartilhados, vividos por sujeitos sociais envolvidos nesse processo. Além disso, na medida em que se retira do contexto de análise a possibilidade de participação da criança e do adolescente como sujeitos, anula-se seu poder de ação (e de reação), reduzindo-os à passividade da vitimização.

Sousa (2001) também aconselha que se evite essa polarização, na medida em que a defesa dessas crianças e adolescentes deve ser sustentada pelo respeito aos seus direitos humanos mais elementares, e não por sua pressuposta ingenuidade. Afirma ainda que o imaginário social desse adulto localizado no polo oposto é alimentado por caracterizações amplas e estigmatizantes que também deveriam ser evitadas.

Ao levantarem as representações sociais e as relações estruturais em torno da prostituição infantil, a partir dos depoimentos prestados à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) instaurada em 1993 com o objetivo de apurar responsabilidades pela exploração e prostituição infanto-juvenil, Gomes et al. (1999, p.167) formularam que:

Não se pode, em hipótese alguma, desconhecer o status de sujeito de direitos que qualquer criança e adolescente possui. Esse sujeito, eticamente, não pode ser reduzido à condição de vítima. A certeza dessa convicção se traduz, no mínimo, em contar com essas meninas na definição de sua situação, para compreendê-la e superá-la. Tratar esse grupo social, já tão discriminado e alijado apenas como vítima, supõe decidir por ele seu presente e seu futuro.

Sobre o campo legal, ainda que o ECA como movimento organizado de luta tenha sido uma grande e democrática conquista para a política de direitos infanto-juvenis, a forma como as práticas sociais se

organizaram em sua defesa deve ser objeto de reflexão. No caso da prostituição infanto-juvenil, se pela antiga lógica do Código de Menores essa população seria alvo de acusações de delinquência e sujeita a uma intervenção estatal reformadora e higienista, pelo novo paradigma essas crianças e adolescentes passam por uma resignificação que vai de um extremo ao outro, de acusadas a vítimas incondicionais.

Ainda que essa nova classificação da prostituição infanto-juvenil se cerque de um discurso de proteção dessa população, questiona-se que a moldura homogeneizada que ela propõe também alcança certo nível de estigmatização e se consagra como forma de produção de conhecimento estereotipada, que reforça a ideia de submissão dessas jovens. Ressalta-se a existência de um sistema de representações sociais que se divide em extremos opostos, no qual a acusação e a vitimização operam formas diferenciadas de violência. Para o momento, levantam-se pontos em que o fenômeno da prostituição infanto-juvenil ultrapassa os limites atualmente dispostos e exige que novas categorias sejam pensadas.

Moraes (1998) afirma que o confronto entre a produção social do fenômeno e a pesquisa de campo coloca em risco a evidência da condição vitimizadora à qual se expõem esses sujeitos. Em seu estudo, a autora verifica que, por meio de mecanismos de autoproteção das possíveis cargas de estigmatização às quais estão expostas, as jovens rejeitam e manipulam tanto as categorias de acusação quanto as de vitimização, expondo a busca de novas possibilidades de inserção social.

Silva et al. (1997), que resgataram a história de vida de 79 adolescentes e mulheres adultas na prostituição no interior do estado do Pará, afirmam que, apesar de considerarem a exploração objetiva presente nesse contexto, discordam dos termos prostituída, por avaliarem que ele define um lugar de vítima para as jovens envolvidas, e prostitutas, pois elas não consideram esta atividade como profissão. Optando pelo termo estar na prostituição, dão ênfase à transitoriedade temporal e espacial vivenciada por elas, encarando-as “como sujeitos com mobilidade, desejo e possibilidades” (p.14), atuando singularmente na construção de sua própria história. Tentando dar essa mesma conotação transitória e circunstancial, Rodrigues (2004) opta pela expressão crianças e adolescentes em situação de prostituição.



Em sua pesquisa, Sousa (2001) afirma que não encontrou um termo que definisse de forma menos preconceituosa e estigmatizante o fenômeno da prostituição infantil e juvenil, que, além de promover uma aproximação entre a sexualidade de crianças e adolescentes e a prática adulta da prostituição, traz consigo significados e sentidos construídos sócio-historicamente, favorecendo a estigmatização do grupo a que se refere. Justifica que, diante da ausência de um termo mais adequado, e pelo fato de este ser largamente empregado pela literatura, seu uso foi inevitável, mesmo reconhecendo que “a denominação prostituição impede a emergência de outras categorias explicativas para outras formas de vivência da sexualidade de crianças e adolescentes” (p.15). Além disso, para essa autora, identificá-las com o rótulo de prostitutas individualizaria a responsabilidade por essa “opção” de vida, bem como impediria as jovens de romper com o destino socialmente profetizado.

Diante das confrontações expostas, constata-se que a escolha por determinada terminologia não é ingênua, pois atende a implicações tanto teórico-metodológicas quanto ideológicas e exige, por isso, um exercício reflexivo consistente sobre os significados que se pretendem expressar. Acredita-se que o emprego de qualquer nomenclatura para definir crianças, adolescentes e jovens envolvidos com a prostituição é complexo, na medida em que não compreende todas as realidades e experiências possíveis, tendendo a uma rotulação indesejada sobre esse grupo. Uma vez que a escolha há de ser feita, que tenha ela uma fundamentação teórica consistente e que possa vir a contribuir para o estudo do fenômeno.

### **A nomeação em uma perspectiva psicossocial**

No desenvolvimento de uma pesquisa de campo realizada com jovens mulheres envolvidas com o universo da prostituição, Souza (2007) enfrentou o dilema teórico-metodológico acima indicado e optou por fazer referência à prática dos programas sexuais em si, definidos como relações de cunho sexual ocorridas mediante a troca por dinheiro ou outros bens materiais ou sociais. Observou-se que no contato com o grupo pesquisado a expressão fazer programas atendeu de forma satisfatória às tentativas de se comunicar uma prática

encerrada em um contexto e uma temporalidade próprios, dando espaço para que outras experiências também emergissem.

Desta maneira, foi possível verificar que o universo da prostituição não poderia ser pensado apenas em relação aos programas sexuais, mas abrir-se para novas possibilidades, dentre as quais encontram-se as investidas e propostas de realização de programas sexuais recebidas pelas jovens entrevistadas, denominadas, no decorrer da pesquisa, de convites para programas sexuais ou simplesmente convites sexuais. Moraes (1998) observou que os convites sexuais também eram vividos pelo grupo entrevistado em sua pesquisa, composto por 50 adolescentes de três cidades do Rio de Janeiro.

A partir daí, em uma tentativa de não arriscar formas sutis de exclusão, definiu-se a prostituição infanto-juvenil como um fenômeno psicossocial no qual se observa, entre outras, a prática dos programas sexuais por crianças, adolescentes e jovens. Na conclusão do trabalho de campo, tendo em vista que as próprias jovens não reconheceram o fazer programas como sinônimo de prostituição, insistiu-se na manutenção desse termo como uma referência conceitual que resume determinada simbologia envolvendo trocas e serviços sexuais diversos.

Observando outra distinção proposta por Sousa (2001), atentou-se para o fato de se utilizar a expressão prostituição infanto-juvenil apenas quando as faixas etárias compreendidas pela expressão infância e juventude fossem objetos reais de estudo. Contrapondo esse argumento, Gomes (1996) afirma que relaciona prostituição infantil feminina não só a crianças, mas também a mulheres adolescentes levadas a se prostituírem. Justifica que o critério não é rigorosamente cronológico, mas não esclarece qual seria então o critério utilizado para definir seu objeto de estudo. Se o objetivo é transformar o fenômeno em denúncia explícita, sugere-se que o termo prostituição infantil parece atender melhor a esse propósito. Entretanto, obedecendo a princípios de rigor científico, considera-se necessário a referência tanto à faixa etária quanto ao gênero em questão.

A oposição aos termos que denotam de forma explícita um sentido de vitimização não significou a negação de condições socioeconômicas, racistas, adultocêntricas e de gênero, entre outras, que deter-

minam a submissão de crianças e adolescentes envolvidas com a prostituição. O que se pretendia, no entanto, era acrescentar novos conteúdos de análise sobre o fenômeno a partir da percepção de sua diversidade e das múltiplas formas de manifestação, bem como reavivar o caráter de liberdade e autonomia do grupo em foco, mediante suas vivências.

## Considerações Finais

Revisando as produções sobre o tema da prostituição infanto-juvenil, observou-se que especificidades importantes são encobertas por discursos e práticas generalizantes, alimentando intervenções descontextualizadas e violadoras. Incitadas por tentativas de controle social e enquadramento dessas práticas, é fato que muitas dessas ações arriscam-se mais como estratégias de interferência e dominação, repletas de julgamentos e estereótipos que culpam a família e a jovem e estreitam o campo de atuação. Tais práticas, incluídas no rol das políticas de proteção social da criança e do adolescente no Brasil, implicam contextos particulares e decorrentes de construções históricas, sociais, culturais e econômicas próprias, articuladas às demais questões sociais.

O interesse em contribuir para a explicitação de formas diversas, complexas e peculiares sob as quais a prostituição infanto-juvenil se manifesta orientou as ideias que expusemos até então, a partir do confronto com as conceituações mais atuais que dispõem sobre sua realidade. Torna-se urgente a compreensão de como esses sujeitos negociam o sistema de classificação arregimentado para eles próprios, que os comprime dentro de categorias homogêneas, sem considerar a possibilidade de posturas diversas e não convencionais.

No contexto das políticas nacionais de atenção e combate à prostituição de crianças e adolescentes, acredita-se que, ainda que elas se vinculem a um determinado ordenamento social hegemônico que conduza essa discussão aos termos da exploração e da violência sexual, essa perspectiva não precisa ser definitiva e absoluta. Abrem-se caminhos para a percepção de diversidades, salientando sua pendência no que concerne a questões relacionadas aos direitos humanos e sociais de crianças e jovens. Além disso, enfatiza-se a relevância de se revelar a realidade desses sujeitos, tomando suas

experiências, relações, valores e representações como objetos privilegiados, em conexão com determinados contextos políticos, econômicos, sociais e culturais específicos.

## Referências

- Andrade, L. F. (2004). *Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia*. São Paulo: Educ.
- Ávila, H. D. D. (2003). *Entre a aridez e o esquecimento: meninas vítimas de exploração sexual em Tobias Barreto*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Barros, N. V. (2005). *Violência intrafamiliar contra criança e adolescente: trajetória histórica, políticas sociais, práticas e proteção social*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Botelho, S. M. N. (2003). *Prostituição de adolescentes: uma imagem construída na adversidade da sociedade*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Brannigan, A., & Brunschot, E. G. V. (1997). Youthful prostitution and child sexual trauma. *International Journal of Law and Psychiatry*, 20 (3), 337-354.
- Campos, J. O., & Faleiros, E. T. S. (2000). *Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília: Cecria.
- Dimeinstein, G. (1992). *Meninas da noite: a prostituição de meninas-escravas no Brasil* (2a. Ed.). São Paulo: Ática.
- Fábregas-Martinês, A. I., & Benedetti, M. R. (2000). *Na batalha: sexualidade, identidade e poder no universo da prostituição*. Porto Alegre: Da Casa.
- Foucault, M. (1999). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed.
- Gomes, R. (1994). Prostituição infantil: uma questão de saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (1), 58-66. Recuperado em dezembro 22, 2005, disponível em <http://www.scielo.br>
- Gomes, R. (1996). *O Corpo na rua e o corpo da rua: a prostituição feminina em questão*. São Paulo: Unimarco.
- Gomes, R., Minayo, M. C. S., & Fontoura, H. A. (1999). A prostituição infantil sob a ótica da sociedade e da saúde. *Revista de Saúde Pública*, 33 (2), 171-179. Recuperado em dezembro 12, 2005, disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br)
- Grupo Davida. (2005). Prostitutas, "traficadas" e pãnicos morais: uma análise da produção de fatos em pesquisas sobre o "tráfico de seres humanos". *Cadernos Pagu*, 25, 153-184.
- Hernández-Truyol, B. E., & Larson, J. E. (2006). Sexual labor and human rights. *Columbia Human Rights Law Review*, 37, 391-445.
- Leal, M. L. P. (1999). *A Exploração sexual comercial de meninos, meninas e adolescentes na América Latina e Caribe* (Relatório Final, 2a. Ed.). Brasília: Unicef.

- Libório, R. M. C. (2005). Adolescentes em situação de prostituição: uma análise sobre a exploração sexual comercial na sociedade contemporânea. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 413-420. Recuperado em abril 20, 2007, disponível em <http://www.scielo.br>
- Lorenzi, M. (1987). *Prostituição infantil no Brasil e outras infâmias*. Porto Alegre: Tchê.
- Luppi, C. A. (1987). *Malditos frutos do nosso ventre*. São Paulo: Ícone.
- Moraes, A. F. (1998). Prostituição, trocas e convites sexuais na adolescência feminina pobre. In C. Bruschini & H. B. Hollanda. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil* (pp.15-50). São Paulo: Rocco.
- Nunes, E. L. G. (2004). *Adolescentes que vivem na rua: um estudo sobre a vulnerabilidade ao HIV/aids, relacionada à droga, à prostituição e à violência*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Raymond, J. G. (2002). The new UN trafficking protocol. *Women's Studies International Forum*, 25 (5), 491-502.
- Rodrigues, A. P. P. (2004). *"Fazendo ponto": trajetórias de adolescentes em situação de exploração sexual em Lages - SC*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Saffioti, H. (1989). Exploração sexual de crianças. In M. A. Azevedo & V. N. A. Guerra (Orgs.), *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder: violência física e sexual contra crianças e adolescentes* (pp.49-95). São Paulo: Iglu.
- Silva, A. P. L., Dias, L. C. C., Hazeu, M. T., & Nascimento, M. A. C. (1997). *Prostituição e adolescência: prostituição juvenil no interior do Pará "trombetas e os garimpos do Vale do Tapajós"*. Belém: Cejup.
- Sousa, S. M. G. (2001). *Prostituição infantil e juvenil: uma análise psicossocial do discurso de depoentes da CPI*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Sousa, S. M. G. (2002). Pesquisas e estudos brasileiros sobre prostituição infantil e juvenil. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 8 (11), 11-31. Recuperado em novembro 11, 2005, disponível em [http://ws1.pucminas.br/imagdb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041214154001.pdf](http://ws1.pucminas.br/imagdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214154001.pdf)
- Souza, R. A. (2007). *Prostituição juvenil feminina: a escolha, as experiências e as ambigüidades do "fazer programas"*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Teixeira, L. C. (2003). Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp.105-136). São Paulo: Cortez.
- Vaz, M. (1994). *Meninas de Salvador: pesquisa sobre a população infanto-juvenil prostituída*. Salvador: Cedeca.

Recebido em: 7/11/2007

Aprovado em: 9/5/2008

## Resenha

# O ser interior na psicanálise: fundamentos, modelos e processos<sup>1</sup>

Cristina Maria Filomena Monzoni **PRESTES**<sup>2</sup>

O autor convida o leitor a refletir sobre a psicanálise e o modo de praticá-la. Sugere uma atitude mental que conduz a novas aberturas para a compreensão das perturbações psíquicas, e também da evolução mental.

A psicanálise é considerada uma ciência que provê *insight* do mundo mental no todo. É uma tentativa de compreensão baseada na inter-relação de alguns fatores, considerados no aspecto macroscópico, por meio da observação e caracterização da existência do sistema mental dominante. Apresenta uma organização metodológica de dados, mais do que uma reestruturação de conceitos psicanalíticos clássicos, de modo que, a partir desta perspectiva, os principais autores em psicanálise (Freud, Klein, Bion e Winnicott) conseguem dialogar entre si. Introduce a noção de ser interior e de como esse ser se compõe com o conjunto dos demais fatores, aspectos e elementos presentes na personalidade. O modelo proposto está relacionado ao eixo do contínuo de contato, que, como estrutura baseada no contato com o ser interior, mostra-se como uma linha de base que norteia a sistematização de fenômenos psíquicos.

O ser interior corresponde aquilo que a pessoa intrinsecamente é desde o começo de sua vida. É uma matriz da existência que define a situação fundamental na qual é constituída a condição de pessoa. Cada pessoa tem seu ser profundo, singular e específico, revelando-

-se como vida; é estável em sua matriz existencial. Pode-se expandir somente em conformidade com o que intrinsecamente é. É um núcleo de existência, um foco de relações, ligações, experiências e vínculos profundos; é não sensorial na sua constituição. Há diferentes formas de manifestação do ser interior nas pessoas, dependendo do tipo de contato estabelecido com ele.

O tipo de contato é variável de pessoa para pessoa, e também pode se alterar durante a vida de uma mesma pessoa. As noções sobre si mesmo dependem desta variação.

As noções que uma pessoa tem a respeito de seu ser estão sujeitas à especificidade do contato e ao quanto ele é profundo, abrangente e sólido, ou superficial, estreito e inconstante.

Os diversos graus de contato determinam a noção do ser para si mesmo, bem como o tipo de influência que ele exerce em sua vida. A forma como este contato se manifesta também é variável, podendo ser visível (indireto, fragmentário ou dispersivo) ou submerso e invisível. O contato pode se realizar de modo inconsciente, consciente e oclusivo.

A noção de ser interior não se confunde com a noção de *self*. O ser interior é um foco da existência, e o *self* é um órgão mental de execução dessa existência, um meio pela qual ela se efetiva. A relação entre ambos é estreita. O ser interior influencia o *self*, dependendo

▼▼▼▼

<sup>1</sup> Trinca, W. (2007). *O ser interior na psicanálise: fundamentos, modelos e processos*. São Paulo: Vitor Editora.

<sup>2</sup> Curso de Introdução à Psicoterapia Psicanalítica. R. Dra. Maria Augusta Saraiva, 67, VI. Olímpia, 04545-060, São Paulo, SP, Brasil.

do tipo de influência, determinará a natureza e a qualidade dos processos que nele ocorrem. Uma maior ou menor influência implicará diferentes modalidades de *self*.

Como órgão de contato, o *self* tem capacidade de se conectar em maior ou menor grau com o ser interior. Estruturalmente, não é o ser interior que forma o *self*, pois, como componentes psíquicos, são distintos entre si. Dinamicamente, porém, dependendo da maior ou menor influência do ser interior sobre o *self*, este se estrutura em maior ou menor conformidade com a verdade existencial da pessoa, com aquilo que ela essencialmente é. Atividades de processos psíquicos fundamentais de sustentabilidade são realizadas. Sob a influência do ser interior, o *self* torna-se o fator fundamental para a organização da personalidade e uma instância compatível com a verdade interna. Mas, se a influência do ser interior sobre o *self* for insuficiente ou precária, ele se torna um campo minado pela fragilidade, ou um refúgio para a sensorialidade.

O *self* organiza-se sob a influência do ser interior e modifica-se com a distância do contato. Na medida em que existem diferentes graus de distanciamento, em cada um são relatadas formações especiais de fragilidade e sensorialidade no *self*.

O distanciamento do contato é um fator determinante que, junto a outros fatores, é responsável por turbulências e desordens psíquicas. Assim, quanto maior o contato com o ser interior, maior é o grau de harmonização e integração psíquica e, inversamente, quanto maior a distância, há aumento no nível de turbulência emocional, surgindo fragilidade e sensorialidade no *self*.

Essas ideias podem ser colocadas em um eixo do contínuo de contato que, como estrutura básica, serve de suporte ao modelo apresentado, destinado à organização e à compreensão das perturbações psíquicas. Assim, hipoteticamente, é possível determinar, em cada ponto do eixo uma organização particular, a dinâmica específica, as qualidades e as condições internas do *self*, permitindo, deste modo, a sistematização de uma vasta gama de fenômenos, como os sistemas mentais determinantes e a experiência de imaterialidade. O eixo é constituído por um campo de variação contínua entre infinito negativo e infinito positivo, pres-tando-se a ser uma referência agregadora de formas variadas de atividade mental.

Este modelo também serve de sustentação para outros desdobramentos, que são colocados sob o critério do contato com o ser interior. São os graus de contato que vão determinar, em relação ao eixo, quais os fenômenos psíquicos que aparecem e que necessitam ser considerados. Isto é, o contato é uma noção variável que abrange os estados oclusivo, inconsciente e consciente, constituindo um eixo de variação contínua que se mostra por fenômenos diferenciados em cada ponto.

Uma das razões do distanciamento de contato é a constelação do inimigo interno, que se opõe totalmente à natureza da vida mental. É constituído de elementos cuja ação tem como denominador comum o ataque e a destruição do contato com o ser interior, e cujos objetivos são desequilibrar, suprimir e aniquilar a individualidade, bem como os laços com a vida e o viver.

A observação clínica leva à descrição de diferentes estágios da constelação do inimigo interno, estruturados na natureza, no tipo de ataque e na sua intensidade. Caracterizam-se como dúvidas e descréditos, autodepreciações e autoinvalidações. Quanto mais elevados forem os graus de distanciamento de contato, mais elevados serão, de forma correspondente, os graus de fragilidade do *self* e, por conseguinte, de esvaziamento do *self*.

O estágio em que estiver o paciente em relação à constelação do inimigo interno constitui por si só um indicador importante para o conhecimento de grande número de perturbações psíquicas, porque ajuda a revelar o grau de distanciamento do contato. Segundo o modelo do eixo de um contínuo de contato, deve-se ter em mente, se possível, os graus de distanciamento de contato em função desses estágios e em combinação com as influências relativas dos demais fatores, porque, deste modo, passa-se a ter informações sobre os tipos e as intensidades das escolhas patológicas, entre outros aspectos.

Muitos outros elementos contribuem para o distanciamento de contato e para o afastamento da influência do ser interior sobre o *self*. Uma pessoa pode se dispersar, se confundir ou se perder de si por inúmeras razões: a incrementação de angústias por ameaças reais do mundo externo, a debilitação do *self* por conta de relações objetivas difíceis, os problemas superegoicos, as facilidades de se envolver e de se misturar em pro-

cessos que lhe são estranhos, a falta de condições suficientes para se interiorizar, a supressão e a evasão de emoções etc. Entretanto, os principais fundamentos do modelo continuam inalterados, pois o distanciamento de contato é seguramente um dado primário no estudo das perturbações psíquicas.

O afastamento de presença e de atuação do ser interior, seus efeitos e desdobramentos levam a graus diversos de perturbações psíquicas. A cada ponto da variável 'distanciamento de contato' correspondem diferentes processos psíquicos e, portanto, diferentes naturezas de perturbações psíquicas. Uma descrição das perturbações psíquicas pode ser feita por meio das condições do *self*, perante as forças em movimento que assumem o lugar do ser interior. Assim, as perturbações psíquicas, para se instalarem, dependem do comportamento do *self* em face do distanciamento de contato. Como estas condições ocorrem no *self*, e como este se sujeita às leis do distanciamento de contato, para estudá-las é necessário estabelecer correspondência entre esse distanciamento e o que ocorre no *self*, considerando que, geralmente, os processos conflituosos originados das relações objetais, do superego e de outras partes da mente refletem-se sobre o *self*, onde se localizam os conflitos e as turbulências. Deste modo, o *self* é tomado em graus por forças que operam fora de sintonia ou em oposição ao ser profundo.

Em decorrência do distanciamento de contato, há um processo de fragilização do *self*. Mecanismos psíquicos amplamente conhecidos em psicanálise, como cisão, identificação projetiva e fragmentação, são verdadeiros arranques deste processo. A fragilidade do

*self* dá-se em graus e pode ser observada clinicamente. Encontram-se graus de diminuição do fortalecimento, graus de enfraquecimento e graus de esvaziamento do *self*.

No eixo de contínuo de contato organizam-se os sistemas mentais determinantes, formados por quatro fatores: a constelação do inimigo interno, o distanciamento de contato, a sensorialidade e a fragilidade do *self*. Cada sistema mental determinante é tomado como unidade indissolúvel, definido pela presença, posição e grau dos fatores que o compõem. Para conhecer a natureza do sistema mental dominante, necessita-se saber, por meio da observação clínica, qual a modalidade de orientação da pessoa entre a sensorialidade e a fragilidade do *self*, bem como qual é o tipo de sensorialidade ou a espécie de fragilidade presente. Assim, cada uma dessas variações compreende um lugar de desordens psíquicas, que vão desde as mais simples até as mais severas e complexas formas de doença mental.

O modelo apresentado amplia os estudos psicanalíticos. Introduz a noção do ser interior como núcleo essencial, diferenciado do *self*, e as consequências das relações entre ambos para a compreensão das desordens psíquicas. Demonstra que o grau de contato com o ser interior pode levar à saúde ou à doença mental.

O livro gera a expectativa de outros trabalhos que ofereçam mais reflexões sobre este modelo. Livros como *O Ser Interior na Psicanálise* estimulam o desenvolvimento da ciência psicanalítica.

Recebido em: 26/11/2008

Aprovado em: 9/2/2009





# Desenvolvendo jovens leitoras<sup>1</sup>

Geraldina Porto **WITTER**<sup>2</sup>

Marsha M. Sprague é doutora em educação pela *University of Miami* e, há mais de 20 anos, atua na área de leitura. Kara K. Keeling é doutora em inglês pela *Indiana University* e trabalha com literatura infanto-juvenil desde 1993. Ambas publicaram vários trabalhos na área. O livro aqui resenhado resulta de um trabalho realizado junto a jovens adolescentes que utilizou a literatura como forma de ensinar oportunidades para a discussão de seus problemas cotidianos, uma forma de biblioterapia pedagógica ou educacional. Explora-se principalmente o uso dos textos literários na busca da formação das garotas, não apenas como leitoras, mas como pessoas que precisam ser vistas em sua amplitude, considerando-se seu contexto de vida.

A estrutura do livro compreende prefácio, sete capítulos, epílogo, referências e índices de autores e de textos. No prefácio, as autoras abordam o surgimento e desenvolvimento de seu interesse pelos vários aspectos do tema e da organização do livro.

O primeiro capítulo enfoca as mudanças e dificuldades enfrentadas pelas jovens americanas. Como as autoras constataram, “a despeito de estudos e estatísticas indicando as dificuldades enfrentadas pelas jovens, poucas escolas adotaram programas enfocando as necessidades de desenvolvimento das jovens adolescentes” (p.17). O trabalho é justamente uma proposta de ação para suprir a lacuna observada em muitas escolas.

O capítulo seguinte trata do uso da literatura como forma de explorar as questões do desenvolvimento humano vivenciadas pelas jovens adolescentes. Para tanto, o primeiro passo é selecionar textos literários com personagens femininos na fase da adolescência que, direta ou indiretamente, vivenciem questões que preocupam as jovens.

É importante estabelecer uma estrutura para discussão, criando condições para que elas se expressem quanto aos problemas e sejam simultaneamente consideradas as expectativas da sociedade e das jovens. É relevante discutir o papel dos adultos, da aparência física, das colegas e das amigas.

O capítulo 3 apresenta as relações entre a literatura atual realista e os problemas que as jovens vivem na contemporaneidade. Entre os problemas enfocados, estão: a impossibilidade de se expressar livremente e o fato de ter que se conformar a padrões estabelecidos, a necessidade de ser popular, o álcool e as drogas, depressão, suicídio, automutilação, sexo, estupro, abuso físico, abuso sexual, gravidez precoce, distúrbios alimentares, família disfuncional e morte de pais. No final do capítulo, o leitor encontra um plano de aula em que é estabelecida a ligação entre o texto e a vivência de problemas pelas jovens.

No capítulo seguinte, romances baseados na História são enfocados como base para se considerar o velho e o novo em relação à problemática de ser uma jovem nos dias de hoje. Este tipo de obra permite às

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Sprague, M. M. & Keeling, K. K. (2007). *Discovering their voices: engaging adolescent girls with young adult literature*. Newark: IRA.

<sup>2</sup> Unicastelo, Pró-Reitoria de Pós-Graduação. R. Carolina Fonseca, 584, 08230-230, Itaquera, SP, Brasil.

adolescentes assumirem o papel de observadoras na análise das questões; basta lembrar a nítida divisão de gênero existente no passado em relação ao que ocorre atualmente. É destacada a importância de escolher obras em que as personagens femininas sejam plausíveis, incluindo as consideradas normais para a época histórica e as que escaparam de forma viável ao que era esperado naquela ocasião. O capítulo se fecha com um exemplo de plano de aula.

Em seguida, são consideradas personagens de mulheres fantásticas presentes tanto em obras de fantasia como nas de ficção científica. A estrutura básica é a mesma dos capítulos anteriores, mas as personagens apresentam características distintas que viabilizam enfocar outras questões, ou as mesmas questões vistas de outro ângulo - confrontando-se, assim, diferentes visões de mundo. Novamente o leitor tem um modelo de plano de aula como exemplo.

No capítulo 6 é retomado o Clube do Livro, amplamente discutido e pesquisado na literatura científica, mas apresentando base especialmente elaborada para o envolvimento de moças. Há uma breve história do Clube do Livro, de sua inserção no ambiente escolar e a criação da modalidade dedicada apenas a moças. As bases para atuar e os princípios subjacentes são os mesmos de qualquer Clube do Livro bem conduzido, apenas variam os critérios de escolha de textos e personagens para atender aos objetivos especiais de desenvolvimento e de discussão de problemas pelas moças que o frequentam.

O sétimo capítulo trata do uso de livros em atividades na sala de aula - por exemplo, quando um livro é lido pela classe para discutir a voz das jovens. Também é lembrado que os clubes literários podem ser valiosos no arranjo de situações para ajudar as jovens a se desenvolverem.

No epílogo, as autoras explicitam suas esperanças em relação às adolescentes que são atendidas na programação explicitada. Também afirmam que esperam que o livro possa ser útil a professores que pretendam usar as propostas nele contidas e que as apliquem também com rapazes, fazendo as devidas adaptações.

A bibliografia de apoio apresenta equilíbrio entre obras recentes e clássicas em relação ao período em que o assunto emergiu na literatura e passou esparsamente a ser cuidado em raras escolas.

Tema de grande atualidade é cuidar das diferenças de gênero no processo de ensino e aprendizagem, por isso, é de grande valia para professores interessados em ajudar adolescentes, sejam moças ou rapazes, pois o programa também pode ser aplicado aos últimos, desde que os personagens-alvo sejam do gênero masculino e que sejam tomados outros cuidados. O texto é útil para ser usado na formação de professores e em cursos de biblioterapia educacional, pedagogia, psicologia e psicopedagogia.

Recebido em: 30/5/2007

Aprovado em: 29/9/2008

# Instruções aos Autores

Estudos de Psicologia é uma revista trimestral do programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Fundada em 1983, é classificada na lista Qualis como A2 e está indexada nas bases de dados nacionais e internacionais SciELO, Lilacs, Latindex, Scopus, Clase, PsycINFO e Index Psi.

## Tipos de trabalhos aceitos pela revista Estudos de Psicologia

Estudos de Psicologia incentiva contribuições da comunidade científica nacional e internacional, e é distribuída a leitores de todo o Brasil e de vários outros países. Para garantir a abrangência nacional e internacional dos trabalhos, objetiva-se que o número de artigos de autores de instituições do estado de São Paulo corresponda até 40% do total, e o restante destine-se preferencialmente aos trabalhos de autores de outros estados e regiões do país ou do exterior.

Aceita-se trabalhos originais de todos os tipos de pesquisas, em qualquer área da Psicologia, com objetivo de promover e divulgar o conhecimento científico e técnico nas áreas da Psicologia bem como discutir o significado de práticas tanto no campo profissional como no da pesquisa através de publicações de originais nas seguintes categorias:

- Relato de pesquisa: artigos originais baseados em dados empíricos, com no máximo vinte laudas, incluindo tabelas, figuras, quadros e referências;
- Artigo de revisão: revisão crítica da literatura sobre temas pertinentes à psicologia, levando ao questionamento de modelos existentes e à elaboração de hipóteses para futuras pesquisas, com no máximo vinte laudas, incluindo tabelas, figuras, quadros e referências;
- Artigo clínico, estudo de caso: artigos interessantes e que apresentem alguma originalidade. Deverão mostrar aspectos clínicos, laboratoriais e evolutivos de interesse, com no máximo quinze laudas, incluindo tabelas, figuras, quadros e referências.
- Comunicação: texto breve relatando pesquisa de forma sintética e opinião sobre assuntos relevantes, com no máximo dez laudas;
- Resenha: apresentação e análise crítica de livro publicado na área há, no máximo, dois anos, com o limite máximo de cinco laudas;
- Informativo: informações sobre eventos científicos, pesquisas em andamento, defesas de dissertações e teses, cursos e outros.

## Responsabilidade profissional

Os autores assumem inteira responsabilidade por suas contribuições, obrigando-se ao seguimento das recomendações do Conselho Federal de Psicologia e do Conselho Nacional de Saúde.

## Parecer do Comitê de Ética

Artigos resultantes de pesquisas envolvendo seres humanos deverão ser acompanhados de cópia do parecer do Comitê de Ética da Instituição de origem, ou outro credenciado junto ao Conselho

Nacional de Saúde. Além disso, deverá constar, no último parágrafo do item Método, uma clara afirmação do cumprimento dos princípios éticos.

## Apreciação pelo Conselho Editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e que venham acompanhados de carta de encaminhamento, assinada pelos autores do trabalho, solicitando publicação na revista. O processo editorial só terá início se os manuscritos encaminhados obedecerem às condições das instruções. Caso contrário, serão devolvidos para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos, antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito do trabalho.

### 1. Avaliação de manuscritos

Os originais serão encaminhados, sem o(s) nome(s) do(s) autor(es), a dois membros do Conselho Editorial da revista Estudos de Psicologia, ou para dois consultores *ad hoc* dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final da publicação. Caso ocorra um desacordo, o original será enviado para mais um consultor, para nova avaliação.

No caso de identificação de conflito de interesses por parte dos revisores, o Comitê Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

Os nomes 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, com os pareceres emitidos, devendo ser devolvidos no prazo máximo de vinte dias.

A decisão final sobre a publicação ou não do manuscrito é sempre dos editores. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da revista, de acordo com critérios e normas operacionais internas.

**Provas:** serão enviadas provas tipográficas aos autores para a correção de erros de impressão. As provas devem retornar ao Núcleo de Editoração na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito original não serão aceitas nesta fase.

### 2. Forma de apresentação dos originais

Estudos de Psicologia adota as normas de publicação da *American Psychological Association* – APA (5ª edição, 2002). Os originais deverão ser redigidos em português, inglês, francês ou espanhol. Todos os originais deverão incluir título e resumo em português e inglês.

Todo e qualquer encaminhamento inicial à revista deverá vir acompanhado de carta assinada por todos os autores, autorizando a publicação e indicando a aceitação das normas da revista. Na declaração, deverá constar que o trabalho não foi apresentado, na íntegra, em outro veículo de informação, bem como a autorização e/ou direitos concedidos por terceiros, caso se transcreva figuras, tabelas ou trechos (mais de 200 vocábulos) editados por outros autores. Também deverá haver menção a quaisquer ligações ou acor-

dos de financiamento entre os autores e instituições que possam ter interesse na publicação do original.

Para submeter o artigo para avaliação pelo Conselho Editorial de Estudos de Psicologia, os autores deverão enviar os manuscritos impressos (em papel) para o Núcleo de Editoração da revista, em quatro vias, digitados em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete ou CD-ROM. O arquivo deverá ser gravado em editor de texto similar ou superior à versão 97-2003 do *Word (Windows)*. Os nomes do autor e do arquivo deverão estar indicados no rótulo do disquete ou CD-ROM.

Das quatro cópias impressa descritas no item anterior, três deverão vir sem nenhuma identificação dos autores, para que a avaliação possa ser realizada com sigilo; porém, deverão ser completas e idênticas ao original, omitindo-se apenas esta informação. É fundamental que o artigo *não contenha qualquer forma de identificação da autoria*, o que inclui referência a trabalhos anteriores do(s) autor(es), da instituição de origem etc.

O texto deverá ter de 10 a 20 laudas, em fonte Arial, tamanho 11. As folhas deverão ser numeradas a partir da página de rosto, que deverá apresentar o número 1. O papel deverá ser de tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5cm), esquerda e direita (no mínimo 3cm).

#### - Versão reformulada

A versão reformulada deverá ser encaminhada em três cópias completas, em papel e em disquete ou CD-ROM etiquetado, indicando o número do protocolo, o número da versão, o nome dos autores e o nome do arquivo.

As modificações deverão ser destacadas em azul, juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta revista e informando quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto a recomendações da consultoria, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados. Se o trabalho for de autoria múltipla, a carta deverá ser assinada por todos os autores. Deverá 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.

### 3. Os trabalhos deverão apresentar os seguintes elementos, respeitando-se a ordem aqui sugerida

#### - Folha de rosto com identificação dos autores, contendo

- Título completo em português: Deverá ser conciso e evitar palavras desnecessárias e/ou redundantes, como "avaliação do..." "considerações acerca de..." "Um estudo exploratório sobre...";
- Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não excedendo cinco palavras;
- Título completo em inglês, compatível com o título em português;
- Nome de cada autor, por extenso, seguido por filiação institucional. Não abreviar os prenomes.
- Todos os dados da titulação e filiação deverão ser apresentados por extenso, sem nenhuma sigla.
- Indicação dos endereços completos de todas as universidades às quais estão vinculados todos os autores;
- Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico;
- Se necessário, apresentar indicação de atualização de filiação institucional;

- Incluir nota de rodapé contendo apoio financeiro, agradecimentos pela colaboração de colegas e técnicos, em parágrafo não superior a três linhas. Este parágrafo deverá informar, também, sobre a origem do trabalho e outras informações que forem consideradas relevantes, por exemplo, se o trabalho foi anteriormente apresentado em evento, se é derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores etc.

#### - Folha à parte contendo resumo em português

O resumo deverá conter o mínimo de 100 e o máximo de 150 palavras, ou seja, de cinco a dez linhas. Não é permitido o uso de siglas e citações. Deverá conter, ao final, de três a cinco palavras-chave, que descrevam exatamente o conteúdo do trabalho, de acordo com o Thesaurus da APA, a fim de facilitar a indexação do mesmo. Tais palavras deverão ser grafadas com letras maiúsculas e separadas com ponto. O resumo deverá incluir breve referência ao problema investigado, características da amostra, método usado para a coleta de dados, resultados e conclusões. Apenas a resenha dispensa resumo.

#### - Folha à parte contendo *abstract* em inglês

O *abstract* deverá ser compatível com o texto do resumo. Deverá seguir as mesmas normas, e vir acompanhado de *key words* compatíveis com as palavras-chave.

#### - Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos e subtítulos que facilitem a leitura. Para os relatos de pesquisa, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, metodologia, resultados e discussão.

#### - Ilustrações

Tabelas, quadros e figuras deverão ser limitados a cinco, no conjunto, e numerados consecutiva e independentemente, com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados. Deverão vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. A cada um se deverá atribuir um título breve.

O autor se responsabiliza pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações e gráficos), que deverão permitir redução sem perda de definição, para os tamanhos de uma ou duas colunas (7 e 15cm, respectivamente), pois, não é permitido o formato paisagem. Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 300 Dpi.

As palavras **Figura, Tabela, Anexo** que aparecerem no texto deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número (Figuras, Tabelas e Anexos) a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão ser concisos. Informar o local do estudo e o ano.

A publicação de imagens coloridas será custeada pelo(s) autor(es).

Em caso de manifestação de interesse por parte do(s) autor(es), Estudos de Psicologia providenciará um orçamento dos custos envolvidos, que poderão variar de acordo com o número de imagens, sua distribuição em páginas diferentes e a publicação concomitante de material em cores por parte de outro(s) autor(es).

Uma vez apresentado ao(s) autor(es) o orçamento dos custos correspondentes ao material de seu interesse, este(s) deverá(ão) efetuar depósito bancário. As informações para o depósito serão fornecidas oportunamente.

## - Referências e citações no texto

Os artigos deverão ter em torno de trinta referências, exceto no caso de artigos de revisão, que poderão apresentar em torno de cinquenta. Elas deverão ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal.

Trabalhos com um único autor deverão vir antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Em caso de trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas os co-autores sejam diferentes, deverá ser assumida como critério a ordem alfabética dos sobrenomes dos co-autores.

Trabalhos com os mesmos autores deverão ser ordenados por data, vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser ordenados pelo ordem alfabética do título.

A formatação das referências deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, além de espaço 1,5 entre linhas e tamanho de fonte 11, o parágrafo deverá ser normal, sem recuo e sem deslocamento das margens.

Os títulos dos periódicos deverão ser escritos por extenso. **Não serão aceitas** citações/referências de **monografias** de conclusão de curso de graduação, **de resumos** de Congressos, Simpósios, Workshops, Encontros, entre outros. Os **textos não publicados** (exemplos, aulas, entre outros deverão ser evitados). Os grifos deverão ser indicados por fonte itálica. No corpo do texto, as indicações deverão ser feitas do seguinte modo: (sobrenome(s) do(s) autor(es), ano de publicação), devendo ser estas informações coerentes com o que consta nas referências.

Nos casos em que os trabalhos citados não foram consultados na fonte (citação secundária), deverá ser citado, no corpo do texto, da seguinte maneira: (sobrenome do autor original, *apud* sobrenome do autor lido, data). Nas referências, citar apenas a obra consultada e a sua data.

Em caso de citações antigas, com novas edições da obra, a citação deverá incluir as duas datas, a original e a data da edição lida pelo autor.

As citações de artigos de autoria múltipla deverão ser feitas da seguinte forma:

- Artigo com dois autores: citar os dois autores sempre que o artigo for referido;

- Artigo com três a cinco autores: citar todos os autores na primeira aparição no texto; da segunda aparição em diante, utilizar sobrenome do primeiro autor seguido de *et al.* (e da data, caso seja a primeira citação no parágrafo);

- Artigos com seis autores ou mais: citar o sobrenome do primeiro autor seguido de *et al.* e do ano, desde a primeira aparição no texto.

No caso de **citação literal**, o trecho deverá aparecer entre aspas, com indicação, logo após o sobrenome do autor e a data, da(s) página(s) de onde foi retirado. Trechos com mais de 40 palavras deverão ser colocados em bloco separado, sem aspas e sem itálico, com recuo de cinco espaços com relação à margem esquerda.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade. Todos os autores cujos trabalhos forem citados no texto deverão ser seguidos da data de publicação e listados na seção de Referências. As citações e referências deverão ser feitas de acordo com as normas da APA.

Apresentamos exemplos de casos mais comuns, para orientação:

## Artigo de revista científica

Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241.

## Artigo de revista científica no prelo

Indicar, no lugar da data, que o artigo está no prelo. Incluir o nome do periódico após o título do artigo. Não referir data e números do volume, fascículo ou páginas, até que o artigo seja publicado. No texto, citar o artigo indicando que está no prelo.

Sampaio, M. I. C., & Peixoto, M. L. (no prelo). Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. *Boletim de Psicologia*.

## Livros

Rodrigues, M. C. P., & Azzi, R. G. (2007). *Psicologia do esporte: trilhando caminhos em busca de iniciação na área*. Taubaté: Cabral.

## Capítulos de livros

Schmidt, M. (2004). Stress e religiosidade cristã. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.177-186). Campinas: Papirus.

## Obra antiga e reeditada em data muito posterior

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd. ed.). New York: Norton. (Originalmente publicado em 1950).

## Citação secundária

Se o original não foi lido, citar os autores da seguinte forma: "Selye (1936, *apud* Lipp, 2001) ...". Na seção de referências, citar apenas a obra consultada (no caso, Lipp, 2001).

## Teses ou dissertações não publicadas

Cusatis Neto, R. (2007). *Construção e validação da escala de estressores ocupacionais das linhas de produção*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

## Autoria institucional

World Health Organization. (2006). *WHO rapid advice guidelines on pharmacological management of humans infected with avian influenza A (H5N1) virus*. Washington, DC: Author.

## Trabalho apresentado em congresso publicado em anais

Malabris, L. E. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional e a síndrome de burnout. *Anais do VI Congresso Latinoamericano de Psicoterapias Cognitivas* (Vol 1). Buenos Aires.

## Material eletrônico

### Artigos de periódicos

Candiotto, C. (2007). Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterio*, 48(115). Recuperado em janeiro 16, 2008, disponível em <http://www.scielo.br> doi: 10.1590/S0100-512X2007000100012

### Texto

Instituto Nacional de Câncer. (2003b). Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional. Recuperado em fevereiro 22, 2006, disponível em <http://www.inca.gov.br/regpop>



## Comunicação pessoal (carta, e-mail, conversa)

Citar apenas no texto, dando as iniciais e o sobrenome da fonte e a data. Evite. Seu uso deve ser esporádico e não ser incluído nas referências e sim em nota de rodapé.

### - Anexos

**Evite.** Só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos textos.

### - Direitos autorais da revista Estudos de Psicologia

Todos os direitos editoriais são reservados. Nenhuma parte das publicações pode ser reproduzida, estocada por qualquer sistema ou transmitida por quaisquer meios ou formas existentes ou que venham a ser criados, sem prévia permissão por escrito do editor chefe, ou sem constar o crédito de referência, de acordo com as leis de direitos autorais vigentes no Brasil. A aceitação do trabalho para a publicação implica na transferência de direitos do autor para a revista, sendo assegurada a mais ampla disseminação da informação.

### - Reprodução parcial de outras publicações

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

## LISTA DE CHECAGEM

- Declarações de responsabilidade e de transferência de direitos autorais assinadas por cada autor;
- Enviar ao editor quatro vias do original (um original e três cópias) e um disquete ou CD, etiquetado, com as seguintes informações: nomes dos autores e nome do arquivo. Na reapresentação, incluir o número do protocolo;
- Incluir título do original, em português e inglês;
- Verificar se o texto, incluindo resumos, tabelas e referências, está reproduzido com letra *Arial*, tamanho 11 e espaço duplo, e com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5cm), esquerda e direita (no mínimo 3cm);
- Incluir título abreviado, não excedendo cinco palavras, para fins de legenda em todas as páginas impressas;
- Incluir as palavras-chave;
- Incluir resumos com até 150 palavras nos dois idiomas, português e inglês, ou em francês ou espanhol nos casos em que se aplique, com termos de indexação;
- Página de rosto com as informações solicitadas;

- Incluir nome de agências financiadoras e o número do processo;
- Indicar se o artigo é baseado em tese/dissertação, colocando o título, o nome da instituição, ano de defesa e número de páginas;
- Verificar se as referências estão normalizadas segundo o estilo da APA – 5a. ed;
- Incluir permissão de editores para reprodução de figuras ou tabelas publicadas.

## DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE E TRANSFERÊNCIA DE DIREITOS AUTORAIS

Cada autor deve ler e assinar os documentos: 1) Declaração de Responsabilidade e 2) Transferência de Direitos Autorais.

- Título do manuscrito;
- Nome por extenso dos autores (na mesma ordem em que aparecem no manuscrito);
- Autor responsável pelas negociações;

### 1. Declaração de responsabilidade

Certifico que:

- Participei da concepção do trabalho e torno pública minha responsabilidade pelo seu conteúdo;
- Não omiti quaisquer ligações ou acordos de financiamento entre os autores e companhias que possam ter interesse na publicação deste artigo;
- Trata-se de artigo original e o trabalho, em parte ou na íntegra, ou qualquer outro trabalho com conteúdo substancialmente similar, de minha autoria, não foi enviado a outra revista, e não o será enquanto sua publicação estiver sendo considerada pela Estudos de Psicologia, quer seja no formato impresso ou no eletrônico.

Assinatura do(s) autores(s) \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### 2. Transferência de Direitos Autorais

Declaro que, em caso de aceitação do artigo, a revista Estudos de Psicologia passa a ter os direitos autorais a ele referentes, que se tornarão propriedade exclusiva da revista, sendo vedada qualquer reprodução, total ou parcial, em qualquer outra parte ou meio de divulgação, impressa ou eletrônica, sem que a prévia e necessária autorização seja solicitada e, se obtida, farei constar o competente agradecimento à revista.

Assinatura do(s) autores(s) \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Estudos de Psicologia no endereço abaixo**

Núcleo de Editoração SBI/CCV - Campus II

Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama - 13060-904 Campinas, SP, Brasil.

Fone/Fax: +55-19-3343-6875

E-mail: [ccv.revistas@puc-campinas.edu.br](mailto:ccv.revistas@puc-campinas.edu.br)

Web: <http://www.scielo.br/estpsi>

# Instructions to Authors

*Estudos de Psicologia* (Studies in Psychology) is a quarterly journal published by the Post-Graduation Psychology program of the Life Sciences Center at the Catholic University of Campinas (*Pontifícia Universidade Católica de Campinas*). Founded in 1983, it is classified as A2 in the Qualis list and is indexed in the national and international databases SciELO, Lilacs, Latindex, Scopus, Clase, PsycINFO and Index Psi.

## Types of work accepted for publication in *Estudos de Psicologia*

*Estudos de Psicologia* invites contributions from the national and international scientific community and is distributed to readers all over Brazil and also in several other countries. To ensure that the studies receive both national and international coverage, the aim is for the number of articles from authors in institutions in the state of São Paulo to correspond to 40% of the total, with the remainder preferably earmarked for the works of authors in other states and regions of the country, or from overseas.

Original work is accepted covering all types of research, in any field of Psychology, which aim to encourage and disseminate scientific and technical knowledge in the areas of psychology as well as to discuss the significance of practices employed in both the professional and research fields, by means of the publication of original material in the following categories:

- Research report: original articles based on empirical data, comprising a maximum of twenty pages, including tables, figures, charts and references;
- Review article: critical review of literature dealing with themes pertinent to psychology, leading to the challenging of existing models and to the construction of hypotheses for future research, comprising a maximum of twenty pages, including tables, figures, charts and references;
- Clinical article, case study: articles of interest which introduce an element of originality. They should illustrate clinical, laboratory and evolutionary aspects of interest, comprising a maximum of fifteen pages, including tables, figures, charts and references.
- Communication: brief text synthetically listing the research along with an opinion about any relevant matters, comprising a maximum of ten pages;
- Book Reviews: critical analysis and interpretation of books published in the last two years in Psychology, with a maximum limit of five pages;
- Information Bulletin: information concerning scientific events, research in progress, dissertation and thesis defenses.

## Professional responsibility

Authors shall accept full responsibility for their contributions, and must observe the recommendations of the Federal Council of Psychology and the National Health Council.

## Opinions by the Ethics Committee

Articles resulting from research involving human beings must be accompanied by a copy of the opinion issued by the Ethics Committee of the originating institution, or other entity accredited by the National Health Council. In addition, in the final paragraph of the Method section, a clear statement of compliance with ethical principles must be included.

## Consideration by the Editorial Council

The original documentation will be accepted for evaluation provided that it has not previously been published and that it is accompanied by a cover letter signed by the study's authors, requesting it to be published in the journal. The editorial process will only begin if the submitted manuscripts comply with the conditions of these instructions. Otherwise, they shall be returned for compliance with the criteria, inclusion of the letter or other documents, prior to being submitted for any evaluation as to the merits of the study.

### 1. Evaluation of manuscripts

The original material shall be submitted, without the name(s) of the author(s), to two members of the Editorial Council of the journal *Estudos de Psicologia*, or to two *ad hoc* consultants among specialists in the respective subject matter. Two favorable opinions are required for final acceptance for publication. In the event of any disagreement, the original documents shall be sent to an additional consultant for further evaluation.

Should any conflict of interest arise on the part of the reviewers, the Editorial Committee shall pass the manuscript to another *ad hoc* reviewer.

The identity of the authors of the opinions shall be kept in strictest confidence. A decision on whether the study is to be accepted or refused will be communicated to the authors. Work receiving recommendations for alteration shall be passed back to the authors for the appropriate corrections to be made, together with any opinions issued, and should be returned within a maximum period of twenty days.

The editors shall always have the final decision whether or not to publish the manuscript. Minor alterations to the text may be made by the journal's Editorial Council, in accordance with internal operating criteria and standards.

**Copies:** typographical copies will be sent to the others for correction of printing errors. The copies should return to the Núcleo de Editoração on the stipulated deadline. Other changes in the original manuscript will not be accepted during this phase.

### 2. Form of presentation of the original documents

*Estudos de Psicologia* adopts the standards of publication employed by the American Psychological Association – APA (5th edition, 2002). The originals shall be typed in Portuguese, English, French or Spanish. All original documents must include the title and abstract in both Portuguese and English.

Every initial submission to the journal should be accompanied by a letter signed by all the authors, authorizing publication and indicating acceptance of the journal's guidelines.

The declaration should contain a statement that the study has not been presented, in its entirety, in any other media, as well as the authorization and/or rights granted by third parties, where figures, tables or passages (more than 200 words) produced by other authors, are transcribed. Mention should also be made of any funding connections or agreements between the authors and institutions which may have a vested interest in the original documents being published.

In order to submit the article for evaluation by the Editorial Council of *Estudos de Psicologia*, the authors should send four paper copies of the printed manuscripts to the journal's Publishing Center, double spaced, and accompanied by a copy on diskette or CD-ROM. The file should be typed using a text editor similar or superior to *Word (Windows)* version 97-2003. The name of the author and filename should be marked on the label of the diskette or CD-ROM.

Of the four copies mentioned in the previous paragraph, three should not include the identity of the authors, so that the evaluation may be conducted in confidentiality; but for this detail, however, they must be complete and identical to the original. It is essential that the article *does not contain any means of identifying the authorship*, including any reference to previous studies by the same author(s), the institution of origin etc.

The text should comprise 10 to 20 pages, in Arial font, size 11. The sheets should be numbered starting with the cover page, which should display page number 1. The size of the paper must be A4, with formatted top and bottom margins (at least 2.5cm), and left and right margins (at least 3cm).

### - Reformulated version

Three complete copies of the reformulated version should be submitted, in paper form, and on labeled diskette or CD-ROM, showing the submission reference number, version number, names of the authors and the filename.

Modifications should be highlighted in blue, along with a letter to the editor, repeating their interest in having the work published in this journal and advising of the alterations processed on the manuscript. If there is any disagreement with the consultants' recommendations, the author(s) should present the arguments justifying their position. The manuscript's title and code must be specified. If the study is a joint collaboration, the letter should be signed by all the authors. An authorization should also be sent for the publication of the abstracts in English and Portuguese, and also for the whole study for the online version of the *Estudos de Psicologia* journal.

### 3. The study should contain the following elements, observing the order suggested below:

#### - Cover page identifying the authors, containing:

- Full title in Portuguese: It should be concise and avoid the use of superfluous and/or redundant verbiage, such as "evaluation of..." "considerations in respect of..." "An exploratory study of...";
- Suggestion for an abbreviated title for the header, not exceeding five words;
- Full title in English, consistent with the Portuguese title;
- Name of each author, in full, followed by their institutional affiliation. Do not abbreviate the given names.
- All data in respect of title and affiliation should appear in full, and not in the form of an acronym.
- Note of the full addresses of all universities with which the authors are associated;

- Note of addresses for correspondence with the editor for the processing of the originals, including fax, telephone and email address;

- If necessary, provide a note on any updates to institutional affiliation;

- Include a footnote containing details of financial support, acknowledgments for the collaboration of colleagues and experts, in a paragraph not exceeding three lines. This paragraph should also provide information on the origins of the study and other information considered to be relevant, such as, if the work has previously been presented at an event, if it originates from a thesis or dissertation, if data collection was conducted in an institution different from that recorded as being the authors' institution of origin etc.

#### - Separate sheet containing the abstract in Portuguese

The abstract should contain a minimum of 100 and a maximum of 150 words, that is, between five and ten lines. It is expressly forbidden to use acronyms and citations. At the end, it should list between three and five keywords, which precisely describe the contents of the study, in accordance with the APA Thesaurus, in order to facilitate its indexation. These words should be composed in uppercase and separated by a period. The abstract should include a brief reference to the problem under investigation, sample attributes, data collection methodology, results and conclusions. Only digests may dispense with abstracts.

#### - Separate sheet containing the abstract in English

The abstract should be compatible with the text in the Portuguese synopsis. It should follow the same criteria, and be accompanied by keywords which are consistent with the Portuguese keywords.

#### - Organization of the work

The text of any work submitted for publication should be clearly organized with titles and subtitles which facilitate its reading. For the research reports, the text must comprise introduction, methodology, results and discussion.

#### - Illustrations

Tables, charts and figures should be limited to five, in total, and should be numbered consecutively and independently, in Arabic numerals, according to the order in which the data is mentioned. They should appear on individual, separate sheets of paper, with an indication as to their location within the text. A brief title should be assigned to each.

The author shall be responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations and graphs), which should be capable of reduction without loss of definition, to a size of one or two columns (7cm and 15cm, respectively). Landscape format is not allowed. Digital figures should contain the file extension jpeg and have a minimum resolution of 300 dpi.

The words **Figure**, **Table**, **Appendix** appearing in the text should be written with the first letter in uppercase and be accompanied by the number (Figures, Tables and Appendices) to which they refer. The suggested location for the insertion of figures and tables should be indicated in the text. The titles should be concise. Provide information of the physical location and year of the study.

The cost of publishing any color images shall be borne by the author(s).

Should the author(s) demonstrate an interest, *Estudos de Psicologia* will arrange for a quotation of the costs involved, which

may vary according to the number of images, their distribution across different pages and the accompanying publication of color material by the other author(s).

Once the author(s) receive(s) the quotation for the corresponding cost of materials in which he/they may be interested, he/they should make a bank deposit. Account information will be provided at the appropriate juncture.

## - References and citations in the text

The articles should contain around thirty references, except in the case of review articles, which may include approximately fifty. They should be shown in alphabetical order, according to the main author's last name.

Where the last name is identical, work created by individual authors should precede the works of multiple authors. In the case of works where the first-named author is the same, but the co-authors are different, the co-authors' last names constitute the criteria for the alphabetical order. Works by the same authors should appear in date order, starting with the earliest work.

Works by the same authors and with the same date should be listed by the alphabetical order of their title.

The formatting of the references should facilitate the task of reviewing and editing; for this purpose, in addition to having a spacing of 1.5 between lines and a font size of 11, the paragraph should be normal, without indent and without offset margins.

The titles of periodicals should be reproduced in full. Citations/ references from end of graduate course **treatises, abstracts** from, *inter alia*, Congresses, Symposiums, Workshops, Meetings **will not be accepted. Unpublished texts** (examples, classes, *inter alia*), should be avoided. Italic font should be used for emphasis. In the body of the text, denotations should be made as follows: (surname of author(s), year of publication), and should be consistent with information contained in the references.

In cases where the cited works were not consulted at source (secondary citation), this should be mentioned in the body of the text in the following manner: (surname of original author, *apud* surname of author read, date). In the references, only cite the work which was consulted, together with the date.

In the case of earlier citations, which have been superseded by newer editions, the citation should include the two dates, namely that of the original work and that of the edition read by the author.

The citation of articles by multiple authors should be treated as follows:

- Article with two authors: cite both authors whenever the article is referred to;

- Article with between three and five authors: cite all the authors upon the first appearance in the text; from the second mention onwards, use the surname of the first author followed by *et al.* (and the date, if it is the first citation in the paragraph);

- Articles with six or more authors: cite the surname of the first author followed by *et al.* and the year, as from the first appearance in the text.

In the case of a **literal citation**, the passage should appear between quotation marks with, immediately after the author's surname and date, an indication of the page(s) from which it was taken. Passages consisting of more than 40 words should be placed in a separate block, without quotation marks and not italicized, with an offset of five spaces in relation to the left margin.

The accuracy and propriety of references to works which have been consulted and cited in the text of the article are entirely the responsibility of the author, in the same way in which the content of the study is their exclusive responsibility. All the authors whose works are cited in the text should be followed by the date of publication and listed in the References section. The citations and references should be made in accordance with APA criteria.

For guidance purposes, we are presenting below some examples of the most common cases:

### Articles from scientific journals

Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241.

### Articles from scientific journals in press

Note, in place of the date, that the article is in press. Include the name of the periodical after the article's title. Do not refer to the date and volume numbers, fascicle or pages until the article is published. In the text, cite the article indicating that it is in press.

Sampaio, M. I. C., & Peixoto, M. L. (no prelo). Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. *Boletim de Psicologia*.

### Books

Rodrigues, M. C. P., & Azzi, R. G. (2007). *Psicologia do esporte: trilhando caminhos em busca de iniciação na área*. Taubaté: Cabral.

### Book chapters

Schmidt, M. (2004). *Stress e religiosidade cristã*. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.177-186). Campinas: Papirus.

### Old works republished at a much later date

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd. ed.). New York: Norton. (Originally published in 1950).

### Secondary citation

If the original was not read, cite the authors in the following manner: "Selye (1936, *apud* Lipp, 2001) ...". In the reference section, cite only the work consulted (in this instance, Lipp, 2001).

### Unpublished theses or dissertations

Cusatis Neto, R. (2007). *Construção e validação da escala de estressores ocupacionais das linhas de produção*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

### Corporate authorship

World Health Organization. (2006). WHO rapid advice guidelines on pharmacological management of humans infected with avian influenza A (H5N1) virus. Washington, DC: Author.

### Work presented in congress published in annals

Malagris, L. E. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional e a síndrome de burnout. *Annals of the VI Latin American Congress of Cognitive Psychotherapy* (Vol. 1). Buenos Aires.

## Electronic material

### Articles from journals

Candiotto, C. (2007). Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterio*, 48(115). Recuperado em janeiro 16, 2008, disponível em <http://www.scielo.br> doi: 10.1590/S0100-512X2007000100012

### Text

National Cancer Institute. (2003b). Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional. Retrieved February 22, 2006, from <http://www.inca.gov.br/regpop>

### Personal contact (letter, email, conversation)

Cite the text only, providing the initials and surname of the source, plus the date. Avoid this usage. Its use should be sporadic and should be included in the footnote, not the references.

### - Appendices

Avoid. They may be included when they contain information which is integral to the understanding of the text.

### - Copyright of the journal *Estudos de Psicologia*

All editorial rights are reserved. No part of the publications may be reproduced, stored by any system or transmitted by any means or forms which currently exist or which may come to exist, without the prior written permission of the editor in chief, or without inclusion of the credits, in accordance with prevailing Brazilian copyright law. The acceptance of the study for publication implies the transfer of copyright to the journal, thereby guaranteeing the widest possible dissemination of the information.

### - Partial reproduction of other publications

Articles submitted for publication should avoid very large citations extracted from publications by other authors. It is recommended that the reproduction of tables, charts or drawings be avoided. When necessary, they should be accompanied by the permission of the authors holding the copyright.

## CHECKLIST

- Declarations of responsibility and transfer of copyright signed by each author;

- Send the editor four copies of the original (one original and three copies) and a diskette or CD-ROM labeled with the following information: names of authors and filename. On representation, include the submission reference number;

- Include title of original, in both Portuguese and English;

- Check if the text, along with tables and references, is reproduced in *Arial* font, size 11 and double spaced, with formatted top and bottom margins (at least 2.5cm), and left and right margins (at least 3cm).

- Include abbreviated title, not to exceed five words, to be included in the header of every page printed;

- Include keywords;

- Include abstracts with up to 150 words in the two languages, Portuguese and English, or in French or Spanish where applicable, along with indexation terms;

- Cover page with requested information;

- Include name of funding agencies and the process number;

- Indicate if the article is based on a thesis / dissertation, and note the title, name of establishment, year of the defense and number of pages;

- Check if the references are standardized according to the APA parlance – 5th edition;

- Include permission of editors for the reproduction of published figures or tables.

## DECLARATION OF RESPONSIBILITY AND TRANSFER OF COPYRIGHT

Each author must read and sign the documents: 1) Declaration of Responsibility and 2) Transfer of Copyright.

- Title of the manuscript:

- Name of the authors must be consecutively according to the orders in which they were mentioned in the text.

- Author responsible for the negotiations:

### 1. Declaration of responsibility

I hereby certify that:

- I have participated in the conception of the study and make public my responsibility for the content;

- I have not omitted any funding ties or agreements between the authors and companies which may have an interest in the publication of this article;

- This is an original article, and the work, either in part or in its entirety, or any other work of my authorship which contains substantially similar content, has not been sent to any other journal, and shall not be sent as long as its publication is under consideration by *Estudos de Psicologia*, either in printed or electronic form.

Signature of the author(s) Date \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### 2. Transfer of copyright

I hereby declare that, in the event of this article being accepted for publication, its copyright shall pass to the journal *Estudos de Psicologia*, and shall become the exclusive property of the journal, with any reproduction, either in full or in part, being forbidden in any other form or means of printed or electronic communication, without the request for prior necessary authorization and, if obtained, I shall attribute the appropriate acknowledgment to the journal.

Signature of author(s) Date \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### All correspondence should be sent to Revista de Estudo de Psicologia at the address below

Núcleo de Editoração SBI/CCV - Campus II

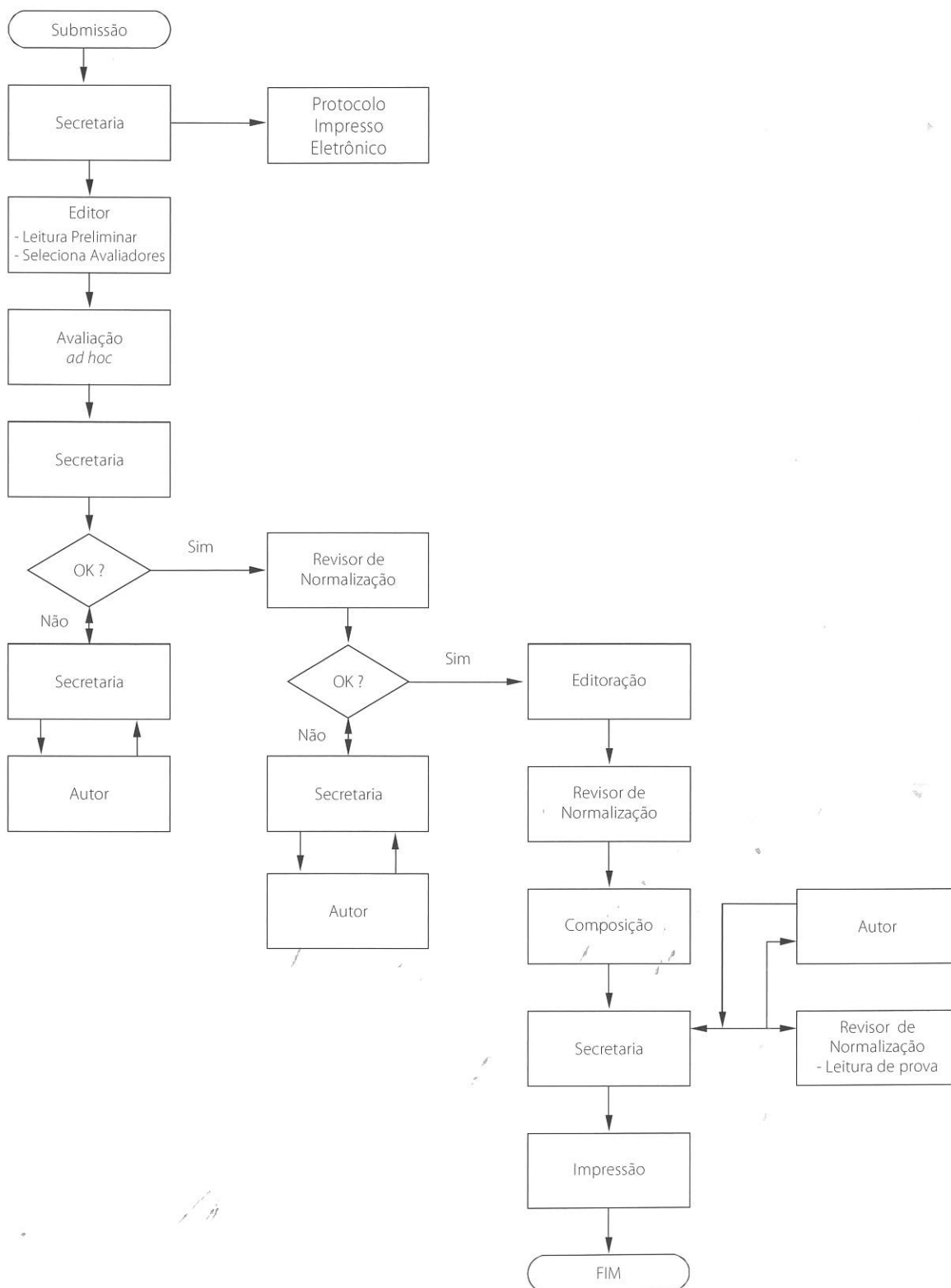
Av. John Boyd Dunlop, s/n. Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama - 13060-904 Campinas, SP, Brazil

Fone/Fax: +55-19-3343-6875

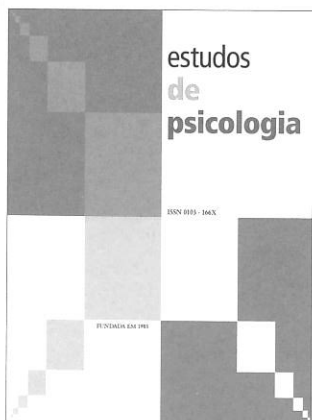
E-mail: [ccv.revistas@puc-campinas.edu.br](mailto:ccv.revistas@puc-campinas.edu.br)

Web: <http://www.scielo.br/estpsi>

# Fluxograma de Artigos







Prezado amigo,

É como satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a revista *Estudos de Psicologia*, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada nas bases de dados internacionais: PsycINFO, SciELO, CLASE, Scopus, Latindex, LILACS e Index Psi.

Lista Qualis: A2 - Psicologia.

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares.

Preencha o canhoto abaixo.

Um abraço,

**Comissão Editorial**

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

<input type="checkbox"/> Volume 20: 1 e 2 (2003) R\$ 50,00	⇒	<b>Pessoas Físicas ou Institucional</b>	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> Volume 21 (2004)	⇒	<b>Pessoas Físicas ou Institucional</b>	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/> Volume 22 (2005)	⇒	<b>Pessoas Físicas</b>	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<b>Institucional</b>	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 23 (2006)	⇒	<b>Pessoas Físicas</b>	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<b>Institucional</b>	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 24 (2007)	⇒	<b>Pessoas Físicas</b>	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<b>Institucional</b>	R\$ 80,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 25 (2008)	⇒	<b>Pessoas Físicas</b>	R\$ 70,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<b>Institucional</b>	R\$ 120,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 26 (2009)	⇒	<b>Pessoas Físicas</b>	R\$ 80,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<b>Institucional</b>	R\$ 130,00	<input type="checkbox"/>

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

CNPJ: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Anexo cheque número: \_\_\_\_\_ Banco: \_\_\_\_\_ Valor: \_\_\_\_\_

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### FORMAS DE PAGAMENTO

##### PARCELADO

Pré-datado para 30 dias

Pagamentos em 2 vezes: 1 entrada e o restante para 30 dias

##### À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPE

**Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88**

Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:

**Estudos de Psicologia** - Núcleo de Editoração - Prédio de Odontologia - Campus II

Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Jd Ipaussurama - 13060-904 - Campinas - SP. Fone/Fax: (19) 3343-6875

E-mail: ccv.assinaturas@puc-campinas.edu.br - Home Page: <http://www.puc-campinas.edu.br/ccv>

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas**  
(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

**Grão-Chanceler:** Dom Bruno Gamberini

**Reitor:** Pe. Wilson Denadai

**Vice-Reitora:** Profa. Angela de Mendonça Engelbrecht

**Pró-Reitoria de Graduação:** Prof. Germano Rigacci Júnior

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação:** Profa. Vera Engler Cury

**Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários:** Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

**Pró-Reitoria de Administração:** Profa. Angela de Mendonça Engelbrecht

**Diretora do Centro de Ciências da Vida:** Profa. Miralva Aparecida de Jesus Silva

**Diretor-Adjunto:** Prof. José Gonzaga Teixeira de Camargo

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia:** Profa. Tania Maria José Aiello Vaisberg

**Estudos de Psicologia**

Com capa impressa no papel supremo 250g/m<sup>2</sup> e miolo no papel couchê fosco 90g/m<sup>2</sup>

**Capa / Cover**

Suely de Castro Mello  
BBox Design

**Miolo**

Katia Harumi Terasaka

**Editoração eletrônica / DTP**

Beccari Propaganda e Marketing

**Impressão / Printing**

Gráfica Editora Modelo Ltda

**Tiragem / Edition**

1000

**Distribuição / Distribution**

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio

# artigos/articles

## **Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva**

*Relationships between prejudice, ideology and attitudes towards inclusive education*

| José Leon Crochík | Ricardo Casco | Mariane Ceron | Fabiana Olivieri Catanzaro

## **A emergência de relações condicionais entre estímulos como resultado de treino de série de discriminações simples simultâneas**

*The emergence of conditional relationships among stimuli resulting from serial training of simple, simultaneous discriminations*

| Maria Paula Soares Montans | Maria Amalia Pie Abib Andery

## **Efeitos de um programa de orientação em grupo para cuidadores de crianças com transtornos psiquiátricos**

*Effects of a group counseling program for caregivers of children with psychiatric disorders*

| Luan Flávia Barufi Fernandes | Andreia Mara Angelo Gonçalves Luiz | Maria Cristina de Oliveira Santos Miyazaki | Altino Bessa Marques Filho

## **A memória histórica do regime militar ao longo de três gerações no Rio de Janeiro: sua estrutura representacional**

*Historical memories of the Brazilian military regime in Rio de Janeiro across three generations: a representational structure*

| Celso Pereira de Sá | Denize Cristina de Oliveira | Ricardo Vieiralves de Castro | Renata Vetere | Rafael Vera Cruz de Carvalho

## **Análise funcional como estratégia para a tomada de decisão em psicoterapia infantil**

*Functional analysis as a decision-making strategy in child psychotherapy*

| Cynthia Borges de Moura | Renata Grossi | Patrícia Hirata

## **Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares**

*Analysis of children's books for the promotion of socio-cognitive development in pre-school infants*

| Marisa Cosenza Rodrigues | Paula Almeida de Oliveira

## **Percepções dos filhos sobre aspectos reais e ideais do cuidado parental**

*Children's perceptions of the real and ideal aspects of parental care*

| Everley Rosane Goetz | Mauro Luís Vieira

## **A adolescência escrita em blogs**

*Adolescence as viewed through blogs*

| Priscilla Cairolí | Gabriel Chittó Gauer

## **Casamento contemporâneo: revisão de literatura acerca de opção por não ter filhos**

*Contemporary marriage: a review of literature concerning voluntary childlessness*

| Maria Galvão Rios | Isabel Cristina Gomes

## **Disfonia funcional psicogênica por puberfonia do tipo muda vocal incompleta: aspectos fisiológicos e psicológicos**

*Psychogenic functional dysphonia through puberphonia of the mutational voice disorder type: physiological and psychological aspects*

| Carla Aparecida Cielo | Bárbara Costa Beber | Celina Rech Maggi | Daiane Körbes | Clarissa Flores Oliveira | Danúbia Emanuele Weber | Aline Ramos Tusi

## **Body building, travestismo e feminilidade**

*Body building, transvestism and femininity*

| Caio César Sousa Camargo Próchno | Maria José de Castro Nascimento | Maria Lúcia Castilho Romera

## **Os dilemas da nomeação: prostituição infanto-juvenil e conceitos relacionados**

*The dilemma of labeling: child and adolescent prostitution and related concepts*

| Rafaela Assis de Souza | Lídio de Souza