



estudos de psicologia

Volume 27
Número 4
Outubro/Dezembro 2010

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. Segrera - Universidad Iberoamericana Ciudad de México - Mexico

André Sirota - Université de Paris X - Nanterre - France

Bernardo Jiménez-Domínguez - Universidad de Guadalajara - Mexico

Charles Spielberger - University of South Florida - USA

Denise Defey - Universidad de la República - Uruguay

George Everly - Johns Hopkins University - USA

Ignacio Dobles - Oropeza - 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

Maria Pérez Solís - Universidad Complutense de Madrid - España

Norma Contini de Gonzalez - Universidad Nacional de Tucumán - Argentina

Stanley B. Messer - Rutgers University - USA

Vicente E. Caballo - Universidade de Granada - España

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 incentivating 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: sbi.neassinaturas@puc-campinas.edu.br

Anual: Pessoas físicas: R\$90,00 Institucional: R\$250,00

Aceita-se permuta

Subscription or exchange orders should be addressed to the Núcleo de Editoração SBI/CCV. E-mail: sbi.neassinaturas@puc-campinas.edu.br

Annual: Individual rate: R\$90,00 Institutional rate: R\$250,00

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: sbi.nerevistas@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

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.27 n. 4 out./dez. 2010

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

estudos de psicologia

ISSN 0103-166X

Revista Trimestral do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas
Volume 27 Número 4
Outubro/Dezembro 2010

sumário CONTENTS

EDITORIAL EDITORIAL

- 433 **Reflexões: prazeres e agruras de um editor**
Reflections on being an editor: the rewards and the difficulties
| Marilda Emmanuel Novaes Lipp

ARTIGOS ARTICLES

- 437 **Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños**
Personal and familiar factors associated to behavioral problems in children
| María Clara Rodríguez
- 449 **A influência do gênero e da escolaridade no diagnóstico de demência**
The influence of gender and educational level on the diagnosis of dementia
| Cristina Lúcia Maia Coelho | Claudio Lyra Bastos | Fernando Portela Camara | Jesus Landeira-Fernandez
- 457 **Estímulos e barreiras à criatividade na educação a distância**
Incentives and barriers to creativity in the context of distance learning
| Thaís Cardoso Sathler | Denise de Souza Fleith
- 467 **A construção de si em um grupo de apoio para pessoas com transtornos alimentares**
Construction of self in a support group for people with eating disorders
| Fabio Scorsolini-Comin | Laura Vilela e Souza | Manoel Antônio dos Santos
- 479 **Lei Maria da Penha: as representações do judiciário sobre a violência contra as mulheres**
The Maria da Penha Law: representations of the judiciary concerning violence against women
| Madge Porto | Francisco Pereira Costa
- 491 **Influência parental no desporto: a percepção de pais e jovens atletas portugueses**
Parental influence in sport: the perceptions of portuguese parents and young athletes
| António Rui Gomes
- 505 **"Ei, eu também estou aqui!": aspectos psicológicos da percepção de irmãos frente à presença de uma criança com paralisia cerebral no núcleo familiar**
"Hey, I'm here too!": the psychological aspects from the point of view of the siblings of a child with cerebral palsy in the family nucleus
| Heloíse de Bastos Navarousckas | Íris Barreto Sampaio | Marcela Pereira Urbini | Regina Célia Villa Costa

- 515 Práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito**
Parental child-rearing practices in respect of only children and first born
| Ana Paula Corrêa de Oliveira Freitas | Cesar Augusto Piccinini
- 529 Investigación psicoanalítica en la universidad**
The psychoanalytical research in the university
| Luciane Loss Jardim | María del Carmen Rojas Hernández
- 537 Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa**
Revisiting the phases of the person centered approach
| Virginia Moreira
- 545 Violência, dependência química e transtornos mentais em presidiários**
Violence, drug dependence and mental disturbances in prisoners
| Gislaïne Pereira Tavares | Rosa Maria Martins de Almeida
- 553 Campo psicossocial e jurídico: relações de poder nas decisões de conflito familiares**
Juridical and psychosocial field: relations of power in the decisions of family conflicts
| Marcia Regina Ribeiro dos Santos | Liana Fortunato Costa
- 563 Índices**
Indexes
- 567 Dissertações e teses em psicologia defendidas em 2010**
Master theses and doctoral dissertations defended in Psychology in 2010
- 571 Agradecimentos**
Acknowledgements
- 577 Instruções aos Autores**
Instructions to Authors

Editorial

Reflexões: prazeres e agruras de um editor

Editorar uma revista científica é uma experiência inigualável em que o editor é colocado em contato com o surgimento de grandes ideias, com autores de vários níveis de sofisticação e temas de diversas abordagens. Significa presenciar a gênese de caminhos experimentais e de metodologias inovadoras no percurso da vida de pesquisadores. Oferece a oportunidade de ver, em primeira mão, a evolução da ciência, o amadurecer dos autores e as mudanças que a sociedade científica privilegia no momento. É poder ver a luta complexa que ocorre nos bastidores e que resulta naquilo que o leitor tomará conhecimento, julgará e aprovará ou não: no artigo publicado, artigo este que, muitas vezes, foi revisado inúmeras vezes até atingir o nível de exigência do público que privilegia a revista que o publicou. Ser o editor de uma revista ou ser um parecerista envolve, em seu escopo, a honra de se ter um certo nível de poder de decisão ou de, pelo menos, exercer alguma influência no processo da escolha e da permissão para se publicar um trabalho, o que, sem dúvida, contribui para estabelecer os rumos atuais da ciência.

Ver, após uma grande quantidade de horas e trabalho, o produto final sair impresso, com boa qualidade estética e, principalmente, de excelente conteúdo científico é extremamente gratificante. Obter a aprovação das agências de fomento, não só pelo auxílio financeiro, essencial para a manutenção da periodicidade das revistas, mas especialmente, pela validação da qualidade que o endosso significa, é também um dos grandes momentos na vida do Editor.

Os prazeres de editorar uma revista científica são de fato inúmeros e considero-me muito honrada por ser, por tantos anos, a editora-chefe desta revista e parecerista de inúmeras outras no Brasil e no Exterior.

Porém, há também várias dificuldades e angústias vivenciadas na função de editor. Prazos, normas a serem atendidas, insatisfação de autores cujos trabalhos não são aceitos, pareceristas que não entregam os pareceres ou que fornecem pareceres agressivos e inaceitáveis, tudo isto contribui para um elevado nível de *stress* durante a produção de uma revista.

Participar do poder decisório sobre o que será aceito para publicação é um privilégio, mas também uma grande responsabilidade. Aceitar ou não publicar um trabalho contribui para validar ou rejeitar procedimentos e ideias científicas e colabora também para o prestígio e o status dos autores. Quando se aceita um trabalho para publicação, está se colaborando com o autor na manutenção de seu contrato de trabalho, nos auxílios financeiros que recebe e no prestígio que terá na comunidade. Quando, ao contrário, se rejeita um manuscrito, há que haver consciência de que isto poderá ter marcantes implicações para a vida profissional no autor.

Embora a responsabilidade pelas ideias expostas seja da alçada de cada autor, não há dúvida que os artigos publicados estabelecem o perfil da revista e, por isto, implica em uma cuidadosa seleção do material privilegiado. Atualmente, com a ênfase grande colocada na necessidade de se publicar trabalhos baseados em dissertações e teses tem-se uma procura muito elevada por parte de pesquisadores iniciantes. Excelentes trabalhos podem ser encontrados e outros que ainda refletem a imaturidade científica dos autores. Cuidado precisa ser tomado a fim de não se impedir o aparecimento de novas perspectivas, mas também quanto a uma análise precisa da relevância dos temas e adequação dos procedimentos.

A necessidade de publicar leva autores, algumas vezes, a remeterem para as revistas trabalhos ainda não completamente amadurecidos, o que envolve uma quantidade grande de manuscritos que voltam dos pareceristas com pedidos de reformulação, sem a qual a pesquisa não pode ser publicada. Os autores, por outro lado, às vezes demoram para retornarem com as mudanças que serão enviadas de novo aos pareceristas para análise. Trata-se de um processo demorado que necessita contar com a colaboração de um quadro de revisores comprometidos e hábeis na arte de julgar.

Ser convidado a dar um parecer sobre se um trabalho deve ou não ser publicado deve ser visto como uma honra muito grande, pois, se constitui na outorga de poder de decisão que tanto pode influenciar a vida profissional de alguém. Infelizmente, muitos pesquisadores, por falta de tempo principalmente, não retornam os pareceres e, em inúmeras ocasiões, o artigo precisa ser enviado para vários pareceristas até se obter dois pareceres. Esta é uma das maiores dificuldades que temos enfrentado.

Apesar das dificuldades típicas da editoração de periódicos científicos, a Revista Estudos de Psicologia, de Campinas, tem sido capaz de manter um nível de excelência tanto em termos de periodicidade ininterrupta, como no que se refere a um conteúdo de larga abrangência e qualidade.

No ano de 2010, foram recebidos 117 trabalhos para serem considerados, tivemos a aprovação de 48, incluindo alguns pendentes do ano anterior. Cinquenta e um artigos foram publicados, de autores de vários estados e países, com a média de 14 artigos por volume. Estudos de Psicologia possui a classificação Qualis A-2, conta com o auxílio financeiro do CNPq, é indexada em bases de dados internacionais, como PsycINFO, Latindex, Clase, Scopus e nacionais, como SciELO, Lilacs, Index Psi. Deve-se enfatizar que sua existência e qualidade se devem a vários fatores: a excelência dos editores e pareceristas, o trabalho dinâmico do Núcleo de Editoração do Centro de Ciências da Vida que a abriga e do financiamento e apoio constante da Reitoria e Vice-Reitoria da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). A todos agradeço a colaboração e a honra de ser editora-chefe da revista Estudos de Psicologia.

Marilda Emmanuel Novaes Lipp
Editora-Chefe

Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños

Personal and familiar factors associated to behavioral problems in children

María Clara **RODRÍGUEZ**¹

Resumen

Se identificaron los factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. Participaron 254 escolares, entre 7 y 11 años, sus respectivos padres y docentes. Una vez obtenido el consentimiento informado, se aplicaron la Escala Multidimensional de la Conducta de Reynolds y Kamphaus; estandarizada en Medellín, Cuestionario de Evaluación de factores personales y familiares. El análisis chi-cuadrado muestra que la inconsistencia en las pautas de crianza, no vivir con el núcleo familiar, ser mujer y tener una edad entre los 8 y 9 años, está relacionada significativamente con una mayor frecuencia en las dimensiones correspondientes a externalizar problemas como la hiperactividad y problemas de conducta. Igualmente el género femenino y la edad entre 8 y 9 años se asociaron con la dimensión de "conducta excesivamente controlada", como la ansiedad y la depresión, y también con los problemas académicos, así como la somatización que fue reconocida por los docentes como más frecuente en los niños. Estos resultados aportan a la prevención.

Unitérminos: Problemas de comportamiento. Psicología educacional. Relaciones familiares.

Abstract

This study identified personal and family factors associated with behavioral problems in children. The study group consisted of 254 students between 7 and 11 years, their parents and teachers. After obtaining informed consent from all participants, the following tests were carried out: Kamphaus and Reynold's multidimensional scale of behavior standardized in Medellín's questionnaire of personal and family-related factors. The chi-square test shows that inconsistencies in patterns of parenting, that is, not living with the nuclear family, being a woman and the age between 8 and 9 years, were associated with a significantly higher frequency of aspects associated with externalizing problems, such as hyperactivity and behavioral issues. Likewise, being female and between 8 and 9 years of age were associated with the aspect of "excessive control behavior" such as anxiety and depression, academic problems and also somatization, which was recognized by teachers as being more frequent in boys. Those results could be useful in formulating preventative measures.

Uniterms: Behavioral problems. Educational psychology. Family relationships.

La psicología, desde los diferentes ámbitos de aplicación, ha establecido la necesidad de identificar los factores que protegen o vulneran a la persona frente

a condiciones críticas. Ha sido esta la tarea que por muchos años han liderado investigadores como Wyman, Sandler, Wolchic y (2000) y Sandler (2001), y de la cual se

▼▼▼▼▼

¹ Universidad de La Sabana, Facultad de Psicología, Centro de Servicios de Psicología. Campus Universitario del Puente del Común, Km 21, Autopista Norte, Chía, Cundinamarca, Colombia. E-mail: <maria.rodriguez1@unisabana.edu.co>.

han derivado los lineamientos para desarrollar muchos de los proyectos de atención a la niñez, la adolescencia y la adultez en diferentes partes del mundo. Estos estudios han considerado que una condición adversa es una relación entre el niño y su ambiente que amenaza la satisfacción de las necesidades básicas e impiden su desarrollo.

Identificar estas condiciones fue tarea de investigadores como Sanders (2002), en la medida en que su interés por la prevención lo llevó a valorar a la familia y a las experiencias que al interior de ella ocurrían, como un punto de partida para iniciar las propuestas de intervención dirigidas a minimizar los problemas de conducta y emocionales en los niños. Estas propuestas se fundamentaron en la conceptualización sobre la complejidad del comportamiento humano, que invitó a la comunidad científica a debatir inicialmente en el campo de la psicología del desarrollo sobre las innumerables variables que podían estar presentes y se entretejían entre sí a la hora de comprender porqué las personas se comportaban como lo hacían en un tiempo y lugar determinados (Merstenmeyer & Fine, 2000; La Vigna & Willis, 2005).

Igualmente, los trabajos de Bronfenbrenner (1979), tan cercanos a esta mirada, apoyaron la necesidad de comprender al ser humano inmerso dentro de una ecología en la cual todos los subsistemas están interconectados. Describió el ambiente en cinco niveles de estructuras interdependientes que él ha llamado el micro, meso, exo, macro y cronosistema. Dentro de cada uno de ellos identificó los factores relacionados con la iniciación y la persistencia de los problemas de conducta en niños y jóvenes. Así, es importante identificar las relaciones de los niños con otros significativos, entre los cuales sus padres, profesores y pares juegan un rol central. Los contextos con los cuales se relacionan de manera menos directa, pero que a su vez tienen implicaciones importantes, son considerados dentro del análisis y se reconoce su nivel de influencia; entre ellos han sido identificadas la iglesia, las instituciones laborales de sus padres y la comunidad.

Siguiendo esta línea de trabajo, Bent (1999) y White (2000) discutieron la importancia de entender la conducta en el contexto sociocultural y cómo este es influenciado por los múltiples niveles del ambiente ecológico. Un ejemplo de este modelo es el desarrollado

por Corcoran y Fisher (2000), quienes proporcionaron la descripción de los problemas de conducta, la comprensión de los factores que contribuyen a su exacerbación, la guía en el diseño de las estrategias de prevención y los indicadores para evaluar el cambio. Lo anterior es ilustrado por Stacks (2005) al afirmar que las adversidades son transmitidas de un nivel de la ecología a otro. Por ejemplo, el divorcio de los padres puede llevar a una serie de eventos negativos en cascada como la exposición al conflicto interparental, pérdida de tiempo para compartir con los hijos, interrupción en las relaciones con los compañeros y el éxito académico.

La pobreza y el desempleo forman parte también de esta ecología y se correlacionan con el desarrollo de problemas de conducta. Esto ha sido muy bien documentado por Brooks-Gunn y Duncan (1997), al encontrar en su trabajo problemas de rendimiento académico y problemas de conducta y socioemocionales en niños y jóvenes. Esto lleva a considerar que en vez de enfocarse sobre los procesos psíquicos del niño, se debe poner especial cuidado en la influencia de las situaciones e interacciones sociales que ocurren a lo largo de su desarrollo.

El reconocimiento de la influencia de estos factores ha sido motivo de interés para la psicología, en el sentido de generar un sinnúmero de proyectos, que por un lado aportan a esta forma de comprensión de las problemáticas psicológicas y por otro enfatizan la necesidad de desarrollar programas de atención que estén dirigidos a la prevención psicosocial (Mertensmyer & Fine, 2000; Sandler, 2001). Tomando esta línea de trabajo y el interés por el desarrollo del niño y de los jóvenes, se identifican dos grandes grupos de trabajo en los cuales se discuten los factores de riesgo que amenazan el desarrollo y bienestar tanto de los niños como de sus familias, así como los factores de protección vistos en una relación de complementariedad para cerrar el ciclo de comprensión en este campo.

Algo importante que puede rescatarse de esta perspectiva de trabajo es su interés por enfocarse sobre los factores familiares e individuales que tienen consecuencias negativas y que llevan a los niños y jóvenes a presentar problemas de comportamiento en los diferentes contextos de interacción en los que participan. En este mismo sentido se ha reconocido que el campo de trabajo deberá ampliarse y deberá

considerar los ámbitos más allá de los familiares, como son los escolares y comunitarios. Autores como Bowen, Lee y Weller (2007) y Tinsley Li y Nussbaum (2007) han reforzado esta idea al considerar que la evaluación del entorno social juega un rol crítico en la prevención en las escuelas.

Anthony (2008) examinó los factores de riesgo y protección en una muestra de 157 jóvenes de los grados 6, 7 y 8. Los indicadores estuvieron basados en la perspectiva ecológica y multisistémica, e incluyeron medidas de características individuales, rasgos sociales, condiciones familiares y las influencias del vecindario. Subrayó a partir de los resultados que las buenas relaciones con los adultos, así como la supervisión parental y la disciplina positiva a través de la educación y el acompañamiento, se convierten en factores de protección. Se parte de la consideración de que crecer saludablemente es hoy más complejo que en el pasado. Algunos autores como Garbarino (2001) afirman que el contexto social actual en el que el niño vive hoy se ha vuelto peligroso para su desarrollo.

La familia entonces deberá proporcionar el primer y más importante contexto social, emocional, interpersonal, económico y cultural para el desarrollo humano y, como resultado, las relaciones tendrán una profunda influencia sobre el bienestar de los niños. Las relaciones deterioradas dentro de la familia constituyen factores de riesgo comunes, y las relaciones positivas factores de protección. Cabrera, Guevara y Barrera (2006), encontraron que las funciones de esposos y padres, tales como la satisfacción marital, la satisfacción paterna, el conflicto marital y el estrés paterno, son importantes en la explicación de la variabilidad de las conductas de ajuste psicológico de los hijos.

La promoción de hábitos, actitudes y creencias saludables, especialmente en la familia, ha cambiado drásticamente en las últimas tres décadas en respuesta al cambio de los paradigmas sociales y culturales; se han llevado a cabo esfuerzos para la prevención, con el objetivo de reducir el riesgo e incrementar la protección (Jenson, 2006). Grzywacz (1999) hace una revisión sobre la ecología del bienestar del niño e identifica cómo los cambios de los roles en el interior de la familia, las relaciones familiares y la estructura familiar dentro de la familia de origen afectan el bienestar psicológico y social durante la adultez temprana. En este contexto también

es necesario considerar que estos eventos son fundamentales en la valoración, por ejemplo, de la autoestima de los jóvenes. De igual manera, Amato y Booth (1997) han reconocido que los cambios dentro de la familia de origen a través del tiempo influyen en el bienestar de los niños, aunque existe variabilidad en las consecuencias relacionadas. Otro aspecto importante está relacionado con las clases de protección dentro de la familia; por ejemplo, algunos cambios súbitos en la estructura familiar o el status económico puede cambiar la experiencia de la familia frente a esa dificultad en particular (Bowen et al., 2007).

Sandler (2001) llevó a cabo una discusión sobre los mecanismos subyacentes que soportan esta variabilidad, y propone que entender los mecanismos de riesgo, resiliencia y su intervención, requiere entender la naturaleza de la adversidad en sí misma. En este mismo sentido, propone que las intervenciones exitosas deberán incluir la participación de todos los actores, la promoción de los recursos que faciliten la satisfacción de las necesidades básicas, soportar el desarrollo de competencias e interrumpir la ocurrencia de condiciones adversas de tal manera que se modifique la exposición a la ecología de estas condiciones. En este sentido, si el interés está relacionado con la promoción de la autorregulación de los padres para prevenir el maltrato, los programas deberán encaminarse hacia el desarrollo de actividades de comunicación y de información a través de la investigación y soporte comunitario, entre otras, permeando todos los subsistemas.

Son muchos los investigadores que han identificado cómo las pautas de crianza inconsistentes, las prácticas educativas negativas y el manejo inadecuado de las pautas familiares, desde la disciplina y la supervisión, obstaculizan el desarrollo saludable de los niños. En este sentido, Salvo, Silveira y Toni (2005) encontraron que las prácticas negativas predicen problemas de comportamiento, mientras las prácticas positivas promueven la conducta prosocial. Así mismo, Grzywacz (1999) muestra que los problemas de comportamiento reportados en consulta clínica, cuando son valorados en su proceso de aparición relacionados con la inadecuada interacción de los padres con los niños, se posicionan como un factor importante que logra impactar negativamente al niño e incluso sus

interacciones con otros. Gracia, Lila y Musitu (2005) observaron que el rechazo parental incide sobre las manifestaciones hostiles y agresivas de los niños. De igual manera los niños perciben el mundo como un lugar amenazante y hostil. El peligro frente al daño inminente lleva al niño a utilizar formas de protección a corto plazo, como la agresividad y el aislamiento y, a largo plazo, el fracaso para desarrollar competencias prosociales que facilitarán su intercambio con pares y le permitirán resolver las dificultades más comunes de esta etapa del desarrollo.

Se espera entonces la creación de espacios resilientes de convivencia, con las características esperadas para el óptimo desarrollo. Un estilo parental sólido y cálido, en momentos en que la familia experimenta rompimientos dolorosos, puede proporcionar un sentido de seguridad y de cuidado durante los momentos críticos (Wolchik, Wilcox, Tein & Sandler, 2000). Sin embargo, Capaldi y Patterson (1991) han considerado que si los efectos de la adversidad son acumulativos sobre el tiempo y afectan el bienestar del niño, no será en la familia en donde el niño encuentre su seguridad, sino en grupos alternativos en donde ellos puedan satisfacer esta necesidad. Igualmente, como estos ocurren en un periodo particular de la vida, pueden llevar a otras condiciones adversas.

Por otro lado, es importante tomar en consideración el género como una variable que puede estar relacionada con los problemas de conducta en los niños y ampliar nuestro conocimiento en relación con los resultados sobre la prevalencia de ellos. Se muestra que no hay diferencias entre niños y niñas antes de la pubertad en relación con problemas internalizantes tales como ansiedad, depresión, aislamiento y quejas somáticas, mientras que la impulsividad, la conducta oposicional y la agresión caracterizan la conducta externalizada (Campbell, 1995).

El estatus socioeconómico es otra variable que ha mostrado tener implicaciones importantes en los niños. Es importante resaltar que la gran mayoría de las investigaciones sobre la incidencia de la pobreza se han centrado sobre la pobreza actual sin considerar la historia de pobreza, la cual marca diferencias importantes. Por ejemplo, la persistencia de la pobreza tiene mayores consecuencias sobre los problemas internalizantes y la conducta antisocial que una pobreza transitoria (Sandler, 2001).

Los programas de atención, especialmente los relacionados con los problemas familiares, se han concentrado en aportar competencias a los padres que les permitan alcanzar flexibilidad, entrar en un diálogo comprensivo y eliminar la posibilidad de interacción coercitiva. El efecto ha sido importante para contrarrestar la conducta oposicional en el hogar, aunque ésta se siga presentando en la escuela. Sin embargo, está claro que esta preparación ayuda a adaptar la conducta del niño a los requerimientos del colegio (Drolet, Paquen & Soutryrine, 2007). Otra posible limitación que se presenta en el trabajo con los padres está relacionada con la imposibilidad de que éstos asistan a los encuentros terapéuticos por conflictos en su trabajo, las tensiones cotidianas, limitaciones de tiempo o la falta de motivación por el desarrollo de estas actividades. Las visitas domiciliarias representan una alternativa para dar solución a los problemas anteriores y vincularlos al compromiso de contribuir con el desarrollo de los niños (Nix, Pinderhughes, Bierman & Maples 2005).

En este marco de comprensión desde el riesgo y la protección, la escuela se considera como un ámbito relevante frente al compromiso de avanzar hacia el establecimiento de un modelo de trabajo que apunte a la prevención de los problemas de comportamiento en los niños. Así, en la exploración de los factores que contribuyen a la protección, los docentes han logrado establecer que el desarrollo de competencias prosociales, la resolución de problemas y conflictos y el manejo emocional, aunados al trabajo con los padres, se convierten en el mejor camino para minimizar el impacto de otras variables de riesgo.

En este sentido, la promoción del desarrollo de estas competencias se convierte en una necesidad para minimizar la presencia de comportamientos agresivos y perturbadores y reducir su influencia sobre el rendimiento académico (Zakriski, Jacob & Coie, 1997). Se considera que la no estimulación de estos patrones de interacción, se convierte en precursora del desarrollo de problemas emocionales y afectivos. En este sentido, la relación entre el niño y el docente ha recibido amplia atención, pues aporta elementos significativos para entender que, en el caso de los niños, las relaciones afectivas positivas repercuten en el rendimiento académico. En los adolescentes se amplía el espectro de posibilidades que influyen en la motivación por las

actividades desarrolladas en la escuela y que se traducen en actitudes positivas y expectativas de éxito. Baker, Grant y Morlock (2008) evaluaron el grado de cercanía y conflicto en la relación. Los resultados mostraron que la calidad de la relación predice el éxito académico. De igual manera, los docentes se convierten en un recurso compensatorio para que los niños vulnerables puedan moverse en ese mundo social del colegio, proporcionando la seguridad emocional necesaria para lograr un mejor éxito académico y afrontar las situaciones difíciles.

En resumen, las propuestas actuales (Mertensmyer & Fine, 2000; Sanders, 2002) están dirigidas a fortalecer la red de apoyo padres-docentes, con el fin de incrementar las expectativas de estos últimos y brindar soporte a sus estudiantes en sus problemas académicos, emocionales y sociales, dentro de un proceso continuo de socialización de la escuela al hogar. Las investigaciones y trabajos que se orienten hacia la evaluación e intervención de más de un factor de riesgo lograrán resultados más prometedores en la prevención de problemas de conducta en niños. De igual manera, servirán de base para fortalecer y validar las propuestas teóricas que dentro de la psicología consideran la complejidad del comportamiento humano, fundamental para la formulación de modelos de riesgo y protección.

El objetivo de esta investigación fue evaluar los factores personales y familiares asociados a los problemas de conducta de un grupo de niños en edad escolar, a través de la aplicación de la Escala Multidimensional de la Conducta (EMC) forma T de Reynolds & Kamphaus (1992) a los docentes y el cuestionario de evaluación de factores personales y familiares a sus padres.

Método

Participantes

Se evaluó un grupo de 254 escolares, 118 niños y 136 niñas con edades comprendidas entre 6 y 11 años; sus respectivos padres, con un nivel de educación primaria y secundaria; trabajadores del campo y operarios y 14 profesores directores de los grupos de los niños, profesionales con experiencia promedio de 6

años de trabajo en escuela elemental. Los participantes fueron seleccionados de manera intencional y, tras haber conocido el objetivo de la investigación, dieron su consentimiento informado para participar.

Instrumentos

La *Escala Multidimensional de la Conducta* forma T para profesores (Reynolds & Kamphaus, 1992) es un instrumento que consta de 148 ítems y mide múltiples dimensiones, lo cual evita los sesgos de respuesta en el evaluador. Una primera dimensión, también llamada escala adaptativa, incluye aspectos positivos tales como liderazgo, adaptabilidad, habilidades sociales y de estudio, y posee una confiabilidad de 0,75. La segunda dimensión valora problemas de conducta tales como agresividad, hiperactividad, ansiedad, depresión, problemas de atención, conducta y aprendizaje, y tiene una confiabilidad de 0,85. Frente a afirmaciones como "Discute cuando no le siguen la corriente", "Se distrae fácilmente durante los trabajos de clase", el evaluador debe elegir la alternativa que mejor describe el comportamiento del niño en diferentes contextos en términos de su frecuencia (nunca, a veces, frecuentemente y casi siempre), y sobre esta base obtiene un puntaje que muestra normalidad, riesgo, alto y clínicamente significativo. Igualmente, permite identificar atributos positivos que pueden ser capitalizados en el proceso de tratamiento. Esta prueba fue estandarizada en Medellín, Colombia, por el grupo de Neuropsicología y Conducta de la Universidad San Buenaventura; el grupo de Neurociencias de la Universidad de Antioquia, El Instituto Neurológico de Antioquia y la Universidad de Georgia (Kamphaus et al., 2000). Este instrumento ha sido usado en diferentes investigaciones y ha mostrado buena confiabilidad Test Retest y consistencia interna (Kamphaus et al., 2000, Pineda et al., 2000).

Cuestionario de Evaluación de factores personales y familiares: Éste se desarrolla individualmente con los padres o el cuidador del niño e incluye datos como género, edad y lugar que ocupa en la familia, así como las características de los padres en relación con el nivel de escolaridad y actividad que desarrollan actualmente. La selección de los factores familiares se realizó a través

de expertos, siguiendo el criterio de pertinencia de las dimensiones familiares de interés en este trabajo. En este sentido, se registraron las condiciones presentes o pasadas relacionadas con la crianza, tales como quién asume la disciplina, y si existe consistencia entre los padres o cuidadores. Esto hace referencia al acuerdo entre los padres en relación con el manejo de las normas y la evitación de contradicciones frente a las exigencias. Esto es, si se le exige respeto al niño hacia sus padres, los padres deberán también respetar al niño. Igualmente, incluyó la organización familiar actual y las experiencias difíciles vividas por el niño en la infancia, tales como la separación, conflictos entre sus padres y la muerte de uno de ellos.

Procedimientos

Una vez establecido el contacto con la institución educativa pública de clase media baja, la cual se seleccionó por conveniencia, se procedió a presentar el proyecto explicando su naturaleza, objetivos y metodología a directivos, padres y profesores y a obtener el consentimiento informado. Durante 1 año los investigadores trabajaron con los profesores en un proyecto de Prevención, que buscó optimizar su rol en el ámbito escolar como *"agente promotor de salud mental"*. La institución asignó tiempo a los profesores directores de grupo para evaluar a cada uno de los niños de su clase utilizando el EMC; a su vez, los padres evaluaron los factores relativos al entorno familiar a través del cuestionario de evaluación de factores personales y familiares en un encuentro, en el cual recibirían los informes académicos bimensuales de los niños.

Resultados

Los datos fueron analizados utilizando la prueba estadística no paramétrica chi-cuadrado, por cuanto los datos no presentan prueba de normalidad.

La Tabla 1 describe en frecuencias y porcentajes las variables personales y familiares con cada uno de los valores seleccionados como relevantes para cada una de ellas, y que en el momento del análisis de los resultados mostraron una relación estadísticamente significativa frente a las dimensiones de comporta-

miento evaluadas. Entre ellas tenemos el género, la edad y el ser único hijo. En relación con las variables familiares, encontramos que existen diferencias importantes si quien asume la crianza es el padre, la madre u otro. Así mismo, la consistencia en las pautas de crianza y vivir o no con la familia nuclear, fueron importantes frente a otras variables del estudio, como se verá más adelante.

La Tabla 2 presenta asociaciones significativas entre las variables personales y familiares y las dimensiones de comportamiento, una vez llevado a cabo el análisis estadístico chi-cuadrado. Se tomaron en consideración únicamente los puntajes altos y clínicamente significativos, por cuanto estas puntuaciones en estas categorías denotan un nivel alto de la conducta problema, que se encuentra a dos desviaciones típicas o más de la media y que requieren atención por parte de los docentes en el contexto educativo. Los puntajes relativos a "riesgo" indican la presencia de problemas significativos que aunque pueden requerir tratamiento, no son lo suficientemente severos para realizar un diagnóstico formal, aunque puede haber un problema potencial que es necesario vigilar cuidadosamente.

Tabla 1. Descripción de variables personales y familiares de los niños.

Variables personales	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
<i>Género</i>		
Masculino	118,0	46,5
Femenino	136,0	53,5
<i>Edad (años) media</i>		
	8,45	
6	40,0	15,7
7	41,0	16,1
8	40,0	15,7
9	53,0	20,9
10	56,0	22,0
11	24,0	9,4
Hijos únicos	50,0	19,7
<i>Familiares</i>		
<i>Asume la crianza</i>		
Padre	139,0	54,7
Madre	73,0	28,7
Otro	42,0	16,5
<i>Consistencia pautas de crianza</i>		
Si	197,0	77,6
No	57,0	22,4
<i>Vive con familia nuclear</i>		
Si	178,0	70,1
No	76,0	29,9

Tabla 2. Resultados de la prueba de chi-cuadrado para la relación entre problemas de comportamiento y las variables personales y familiares.

Variables personales familiares	Problemas de comportamiento EMC	Sumatorio de Porcentajes (alto y Sig. Clínico)	Valor	gl	p	
Género	Niñas	Ansiedad	71.8 vs 28.3	65.299	3	0.000
		Depresión	48.5 vs 24.6	15.959	3	0.001
		Adaptabilidad	47.1 vs 29.7	9.886	3	0.016
		Problemas de conducta	42.7 vs 13.5	26.131	3	0.000
		Hiperactividad	38.2 vs 13.6	28.752	3	0.000
	Niños	Hábitos de estudio	29.4 vs 9.3	37.621	3	0.000
		Habilidades sociales	29.4 vs 9.3	18.773	3	
		Problemas de atención	28.6 vs 11.0	35.632	3	0.000
		Problemas de aprendizaje	27.9 vs 10.1	23.623	3	0.000
		Somatización	42.4 vs 15.4	26.202	3	0.000
Edad	<7	Atipicidad	40.5 vs 26.3	28.862	3	0.000
		Aislamiento	34.7 vs 21.4	25.094	3	0.000
		Habilidades sociales	23.4 vs 12.6 vs 10.8	15.765	6	0.015
	8 - 9	Ansiedad	66.6 vs 57.6 vs 23.5	36.327	6	0.000
		Depresión	52.7 vs 41.3 vs 16.0	34.336	6	0.000
		Problemas de conducta	40.9 vs 28.8 vs 16.0	16.028	6	0.014
	>10	Hábitos de estudio	25.9 vs 25.8 vs 7.5	15.352	6	0.018
		Somatización	42.5 vs 31.2 vs 9.8	32.982	6	0.000
		Hábitos de estudio	25.8 vs 24.6 vs 7.5	15.352	6	0.018
		Problemas de atención	28.0 vs 18.7	14.528	3	0.002
Asume Crianza	Padre	Compañerismo	28.8 vs 12.2	13.961	6	0.030
		Ansiedad	27.3 vs 8.2	16.229	6	0.013
	Madre	Habilidades sociales	23.3 vs 16.6	14.229	6	0.027
Inconsistencia en las Pautas de crianza	Madre	Problemas de conducta	47.4 vs 23.8	11.862	3	0.008
		Depresión	28.1 vs 10.6	13.559	3	0.004
		Hiperactividad	24.6 vs 11.7	7.885	3	0.048
No vive con familia nuclear	Madre	Habilidades sociales	21.1 vs 13.7	9.010	3	0.029
		Problemas de conducta	32.0 vs 22.4	8.490	3	0.037

EMC: escala multidimensional de la conducta.

Los docentes han observado que en el caso de la variable género, las niñas tienden a experimentar un mayor número de problemáticas frente a los niños y en especial relacionadas con la emoción y el afecto. Encontramos por ejemplo, que la ansiedad (73.8% vs 28.3%), depresión (48.5% vs 24.6%), problemas de conducta (42.7% vs 13.5%) y de atención (28.6% vs 11.0%), hiperactividad (38.2% vs 13.6%) hábitos de estudio (29.4% vs 9.3%), adaptabilidad (47.1% vs 29.7%) y habilidades sociales (29.4% vs 9.3%) son valoradas como más frecuentes en los niveles alto y clínicamente significativo en el contexto escolar, al comparar el comportamiento de las niñas versus el de los niños.

Por su parte en el caso de los niños, la tendencia a ser demasiado sensible frente a dolencias físicas hace

que la somatización sea valorada por los docentes como una condición experimentada más por los niños (42.4% vs 15.4%). Lo mismo ocurre con el aislamiento, expresado en la tendencia a evadirse de los demás y a no aceptar contacto social (34.7% vs 21.4%). Por otro lado, la atipicidad (40.5% vs 26.3%) como una forma de comportamiento "extraño" está relacionada con una mayor frecuencia en los niños.

Para la variable edad, se observa que en el caso de menores de 7 años las habilidades para interactuar de manera eficaz con sus compañeros están en mayor riesgo frente a los grupos de más de diez y entre 8 y 9 años.

Por otro lado, la tendencia a estar nervioso, con miedo y preocupación (ansiedad, 66.6% vs 57.6% vs

23.5%), a experimentar sentimientos de tristeza y estrés (depresión, 52.7% vs 41.3% vs 16%), así como comportarse infringiendo las reglas (problemas de conducta, 40.9% vs 28.8% vs 16.0%), es más frecuente entre los 8 y 9 años frente al grupo de más de 8 años. Igualmente, las habilidades que conducen a resultados académicos positivos, incluyendo buenos hábitos de estudio (25.99% vs 25.8% vs 7.5%), están relacionadas con este mismo grupo de edad, luego con el de siete y finalmente con el de más de diez. La somatización parece estar presente en los niños mayores (42.5% vs 31.2% vs 7.0%), así como los hábitos de estudio (25.8% vs 24.6 vs 7.5%).

Finalmente, la variable hijo único está relacionada más frecuentemente con los problemas de atención, considerados como la tendencia a distraerse fácilmente y a concentrarse solo momentáneamente (28.8% vs 18.7%).

Los resultados obtenidos en el caso de quién asume la crianza muestran que cuando el padre es quien se responsabiliza de ésta, en términos de establecer los parámetros de crianza, los límites y el cuidado, se observa una mayor frecuencia hacia la ansiedad (27.3% vs 8.2%) y una baja frecuencia de compañerismo (trabajar bien con los demás); mientras que si la madre la asume, se percibe un mayor dificultad en las habilidades sociales.

La inconsistencia en las pautas de crianza está relacionada con una mayor frecuencia de problemas de conducta (47.4% vs 23.8%), depresión (28.1% vs 10.6%), hiperactividad (24.6% vs 11.7%) y déficit en habilidades sociales (21.1% vs 13.7%). No vivir con la familia nuclear (vivir con la familia extensa) está relacionado con una mayor frecuencia de problemas de conducta (32.0% vs 22.4%).

Discusión

El interés de la psicología clínica por avanzar en la comprensión de algunas dificultades que aparecen en la niñez y que tienden en el tiempo a preceder problemáticas de mayor complejidad obliga a indagar por su prevalencia y por las condiciones con las que éstas están relacionadas, con el objetivo de favorecer la prevención. En esta dirección se han pronunciado varios investigadores, entre ellos Webster-Stratton, Reid y Hammond (2004), en el sentido de diseñar alternativas

que den respuestas a la indagación por los caminos que debemos recorrer al trabajar con los profesores y los padres de familia de los niños que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Se han observado algunas diferencias poco significativas en las tasas registradas de problemas de conducta, sustentadas probablemente, como argumenta Hussein (2008), en las metodologías de estudio empleadas, el tipo de diseño y la forma como ha sido recolectada la información. En este estudio, el género y la edad se convierten en predictores de problemas de comportamiento en los niños.

En Colombia, Vinaccia et al. (2006) se interesaron especialmente por establecer la incidencia de los problemas afectivos y emocionales en los niños. Ellos encontraron que un 25% de la población presentaba síntomas de tristeza e inactividad relacionados con variables de género y edad. Los resultados del presente estudio, a pesar de coincidir con estas conclusiones y con los obtenidos por Mash y Barkley (1996), en el sentido de corroborar la presencia de problemas internalizantes percibidos por los profesores como prioritarios en las niñas, se relacionan con algunas variables que es importante considerar a la hora de valorar su relevancia frente al desarrollo de programas de atención a la niñez. Igualmente, estos datos se fortalecen con los resultados del Estudio Nacional de Salud Mental (2003), en el cual se identifican dentro de los trastornos de aparición temprana la ansiedad y los problemas de conducta en niños.

La tendencia a estar nervioso, con miedo y preocupación y a experimentar tristeza y estrés es un estado que se observa prioritariamente en las niñas. Marturano, Elias y Toller (2005) encontraron que las niñas presentan más problemas internalizantes, mayor exposición a la adversidad y una correlación entre el género, los problemas del entorno y de conducta.

La edad entre 8 y 9 años es también una condición en la que los docentes reconocen que se debe tener especial atención por cuanto "se inicia un proceso de transición entre la dependencia y la autonomía, en la cual la incertidumbre y las posibles pérdidas que se suscitan en esta fase de fortalecimiento de los vínculos dan cuenta de estos estados". Las variables relacionadas con la crianza muestran que cuando el padre es quien la asume, estableciendo

normas y límites, se evidencian altos estados de tensión y bajo compromiso con los otros frente al bajo nivel de desarrollo de las habilidades sociales cuando quien la asume es la madre. De manera muy general, es posible argumentar cómo el manejo inadecuado de las pautas de crianza, en relación con la disciplina y la supervisión, no contribuyen a promover el desarrollo saludable en niños.

En el caso de los niños, se detectan una serie de particularidades que vale la pena destacar. Según la percepción de los docentes, la tendencia a ser más sensibles a la somatización - sin poder justificarse fácilmente - y al aislamiento, puede estar enmarcada dentro de una cultura escolar en la que las niñas, con su conducta oposicional de desafío frente a la interacción, controlan el comportamiento de sus pares. En este sentido, el reconocimiento de una mayor prevalencia de problemas de conducta en las niñas llama la atención de los investigadores, dado que históricamente los estudios han mostrado que el género masculino es una variable que se asocia con la presencia de este tipo de dificultades. Otro posible argumento planteado por los docentes y que refuerza la interpretación anterior está relacionado con el hecho de que este tipo de dificultades es más susceptible de ser detectado a través de la observación; estas interfieren con el desarrollo de ciertas actividades y, en algunos casos, son persistentes a través del tiempo y de las situaciones, lo cual contribuye a hacer más saliente esta problemática. Los resultados de este estudio confirman los encontrados por Campell (1995), en el sentido de no observar diferencias entre niños y niñas antes de los 8 años, en relación con la depresión y la ansiedad y los problemas de conducta.

Los problemas escolares percibidos por los profesores son otra categoría que incluyó la capacidad del niño para mantener la atención y la tendencia a distraerse fácilmente, así como los problemas de aprendizaje, en los cuales los docentes hicieron un muestreo muy importante sobre la lectura, escritura, matemáticas y habilidades organizativas. En este orden de ideas, en el caso de las niñas, estas dificultades de aprendizaje pueden estar asociadas con los problemas de conducta y con la hiperactividad. Es importante destacar en este punto que la preparación recibida por los docentes para abordar desde su rol una pauta de observación particular podría permitir anticiparse de

manera proactiva a las posibles dificultades que los niños pudieran presentar. Si bien la evaluación de los docentes no es el único camino para determinar la presencia de problemas de conducta en los niños, se constituye en una fuente muy valiosa de información para validar, ampliar e incluso para hacer un seguimiento del niño y entrar en diálogo con otros contextos, como la familia.

Considerando que la familia es uno de los contextos sociales más importantes para el desarrollo humano, revisar la relación entre algunas características de organización y a la vez de los roles que se asumen frente a los hijos, muestra sin lugar a dudas que cuando la madre asume la crianza, el admitir errores, animar y reconocer a otros son habilidades sociales que no se desarrollan con tanta contundencia como cuando el padre es quien la asume. Igualmente, se puede considerar una fuente de problemas en el proceso de aprendizaje de los niños la dependencia de la madre en la crianza y una participación periférica del padre (Salvari & Dias, 2006).

Grzywacz (1999), ya lo advertía cuando revisaba la ecología del bienestar del niño, e identificaba cómo los cambios en los roles al interior de la familia, las relaciones familiares y la estructura familiar dentro de la familia de origen, afectaban el bienestar psicológico y social durante la adolescencia temprana.

Lo anterior sustenta el hecho de que vivir con la familia nuclear y promover la consistencia en las pautas de crianza son aspectos que reducen la probabilidad de que los niños desarrollen problemas de conducta, dado que esta estabilidad se asocia con la seguridad y los niños no tendrán que buscarla en grupos alternativos ni a través de conductas inadecuadas.

Finalmente la escuela, como contexto socializador y de aprendizaje permanente, deberá ser sensible a aquellos aspectos que logran impactar el bienestar de los niños y generar estados de tensión que no proporcionan las condiciones para aportar a su desarrollo saludable. La relación profesor-estudiante ha sido considerada por Baker (2008) fundamental en el desarrollo y aprendizaje de estilos de comportamiento adaptativos o, por el contrario, para convertirse en una oportunidad para exacerbar problemas de comportamiento. En este orden de ideas, los docentes deberán tomar en consideración todos estos factores identificados que en conjunción con la individualidad

de los niños podrán obtener los mejores resultados. Thijs, Koomen y van der Leij (2008) llevaron a cabo un estudio con la participación de 284 niños y 81 profesores, con el fin de evaluar la importancia de la autoevaluación de las prácticas pedagógicas y la influencia de estas sobre el niño. Reconocen que esta vía aporta un conocimiento importante, en la medida en que la observación deliberada proporciona elementos para comprender y actuar de manera proactiva. Igualmente, reflexionan sobre el aporte de la observación y la percepción del profesor sobre la relación y la forma en que la afronta, de tal manera que se constituye en un camino para enfrentar las dificultades emocionales de los niños.

Estos estudios, que aportan elementos importantes, confirman algunas evidencias ya reconocidas por otros investigadores y abren nuevas posibilidades para avanzar en el campo de la prevención. Supone tomar en consideración a futuro la necesidad de obtener paralelamente información por parte de los padres y autoevaluación por parte de los niños y apoyar estas evidencias en evaluaciones clínicas que fortalezcan la fuerza estadística. Otra reflexión final está relacionada con la necesidad de continuar la formación de los docentes en el campo de la "promoción en salud mental" de manera concurrente con los padres de familia. En este sentido, el camino que hemos recorrido nos permite garantizar que la observación de los docentes de manera juiciosa y sistemática del comportamiento del niño en el aula, contribuirá de manera permanente a la intención de estar cada vez más cerca de la prevención.

Referencias

- Amato, P. R., & Booth, A. (1997). *A generation at risk: growing up in an era of family upheaval*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anthony, E. K. (2008). Cluster profiles of youths living in urban poverty: factors affecting risk and resilience. *Social Work Research, 32* (1), 6-17.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a development context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*, (1), 3-15.
- Bent, K. N. (1999). The ecologies of community caring. *Advances of Nursing Sciences, 21* (4), 29-36.
- Bowen, N. K., Lee, J. S., & Weller, B. E. (2007). Social environmental risk and protection: a typology with implications for practice in elementary school children and school. *Proquest Education Journals, 27* (4), 229-242
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty in children's. *Future of Children, 7* (2), 57-71.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabrera, V. E., Guevara, I. V., & Barrera, F. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología, 9*, 115-126.
- Campell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool C: a review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36* (1), 113-149.
- Capaldi, D., & Patterson, G. R. (1991). An approach to the problem of recruitment and retention rates for longitudinal research. *Behavioral Assessment, 9*, 169-177.
- Corcoran, K., & Fisher, J. (2000). *Measures for clinical practice: a sourcebook*. Nueva York: Free Press.
- Drolet, M., Paquen, M., & Soutyrine, M. (2007). Strengths-based approach and coping strategies used by parents whose young children exhibit violent behaviour: collaboration between school and parents. *Child and Adolescence Social Work, 24*, 437-453
- Estudio Nacional de Salud Mental. (2003). Ministerio de Salud Social. Recuperado el febrero 1, 2007, y disponible en www.miniproteccionsocial.gov.co/vbcccontent/newsdetcil.asp?ID=14822&IDcompany=3
- Garbarino, J. (2001). What children can tell us about living in danger. *American Psychologist, 46*, 376-383.
- Gracia, E., Lila, M., & Misuti, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental, 28* (2), 73-81
- Grzywacz, J. G. (1999). Growing up healthy: The ecology of child well-being. *Family Relations, 48*, 433-437.
- Hussein, S. A. (2008). Behavioral problems among children attending private and community schools in Karachi, Pakistan. *Journal of Psychological Research, 23*, 1-11.
- Jenson, J. M. (2006) Advances and challenges in preventing childhood and adolescent problem behavior. *Social Work Research, 30* (3), 131-134.
- Kamphaus, R. W., Jiménez, M. E., Pineda, D., Rowe, E. W., Fleckenstein, L., Restrepo, M. A., et al. (2000). Análisis transcultural de un instrumento de dimensiones múltiples en el diagnóstico del déficit de atención. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 2* (2), 51-63.
- La Vigna, G. W., & Willis, T. J. (2005). A positive behavioral support model for breaking the barriers to social and community inclusión. *Learning Disability Review, 10*, 16-23
- Marturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas), 22* (4) 371-380. doi: 10.1590/S0103-166X2005000400005.
- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (1996). *Child psychopathology*. New York: Guilford Press.

- Mertensmeyer, C., & Fine, M. (2000). Parentlink: a model of integration and support for parent family relation. *Journal of Community Psychology, 5*, 257-265.
- Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Bierman, K. L., Maples, J. J., & Conduct Prevention Research Group. (2005). Decoupling the relation between risk factors for conduct problems and the receipt of intervention services: participation across multiple components of a prevention program. *American Journal of Community Psychology, 36*, 307-325.
- Pineda, D. A., Kamphaus, R. W., Mora, O., Restrepo, M. A., Puerta, I.C., Palacio, L.G., et al. (1999). Sistema de evaluación multidimensional de la conducta: escala para padres de niños de 6 a 11 años, version colombiana. *Revista de Neurologia, 28*, 1-10.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior assessment system for children: manual*. Circle Pine, MN: American Guidance Service.
- Salvari, L. F. C., & Dias, C. M. S. B. (2006). Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. *Estudos de Psicologia (Campinas), 23* (3), 251-259. doi: 10.1590/S0103-166X2006000300004.
- Salvo, C. G., Silveira, 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), 187-195. doi: 10.1590/S0103-166X2005000200008.
- Sanders, M. (2002). Parenting interventions and the prevention of serious mental health problems in children. *The Medical Journal of Australia, 177*, 87-92.
- Sandler, I. (2001). Quality and ecology of adversity as common mechanisms of risk and resilience. *American Journal of Community Psychology, 29* (1), 19-52.
- Stacks, A. M. (2005). Using an ecological framework for understanding and treating externalizing behavior in early childhood. *Early Childhood Education Journal, 32*, 269-278.
- Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y., & Leij van der A. (2008) Teacher-child relationship pedagogical practices: considering the teacher perspective. *School Psychology Review, 37* (2), 244-260.
- Tinsley Li., S., & Nussbaum, K. M. (2007). Risk and protective factors for urban African-American youth. *American Journal of Community Psychology, 39*, 21-35.
- Wolchik, S. A., Wilcox, K. L., Tein, J., & Sandler, I. N. (2000). Maternal acceptance and consistency of discipline as buffers of divorce stressors on children's psychological adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 87-102.
- Vinaccia, S., Gaviria, A. M., Atehortúa, L. F., Martínez, P. H., Trujillo, C., & Quiceno, J. M. (2006). Prevalencia de depresión en niños escolarizados entre 8 y 12 años del oriente antioqueño a partir del "Child Depression Inventory"-CDI. *Diversitas Perspectivas en Psicología, 2* (2), 217-227.
- Webster-Stratton, C. Reid, M. J., & Hammond, M. (2004) Treating children with early-onset conduct problems: intervention outcomes for parent, child and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33* (1), 105-124.
- White, S. H., (2000) The social roles of child study. *Human Development, 43* (4), 284-288.
- Wyman, P., Sandler, I., Wolchik, S., & Nelson, K. (2000). Resilience theory and interventions: Cumulative developmental promotion and protection. In D. Cichetti, J. Rappaport, I. Sandler & Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children adolescents* (pp.243-269). Washington, DC: CWLA Press.
- Zakriski, A., Jacob, M., & Coie, J. (1997). Coping with childhood peer rejection. In S. Wolchik & I. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping: linking theory and intervention*. New York: Plenum Press.

Recibido el: 18/9/2009

Versión final re-apresentada el: 15/7/2010

Aprobado el: 18/8/2010

A influência do gênero e da escolaridade no diagnóstico de demência

The influence of gender and educational level on the diagnosis of dementia

Cristina Lúcia Maia **COELHO**¹
Claudio Lyra **BASTOS**²
Fernando Portela **CAMARA**³
Jesus **LANDEIRA-FERNANDEZ**^{4,5}

Resumo

Um problema no diagnóstico das demências é a ausência de informação prévia sobre o nível cognitivo dos pacientes, anterior às manifestações atuais. A análise das discrepâncias nos testes cognitivos torna-se assim uma referência para o diagnóstico. A relação entre gênero, nível de escolaridade, experiência profissional e resultados da avaliação neuropsicológica foi analisada a partir de prontuários clínicos de pacientes idosos. A amostra masculina de nível superior apresentou médias significativamente menores nas subescalas de execução em relação às verbais. Apesar do nível de escolaridade e da atividade intelectual ocultarem a perda de performance nos quadros demenciais, a análise das discrepâncias evidencia as quedas de rendimento. Na amostra feminina, com menor nível de escolaridade, embora os resultados mostrassem deficiência cognitiva, não ocorreram diferenças significativas entre os subtestes verbais e de execução. A análise da covariância indicou que o nível de escolaridade, e não o gênero, foi o fator responsável pela diferença.

Unitermos: Avaliação neuropsicológica. Demência. Escolaridade. Gênero.

Abstract

A major problem with the early diagnosis of dementia is the lack of prior information about the cognitive level of patients before the current expression of the symptoms. The analysis of discrepancies in cognitive tests has become a reference for driving the diagnosis. Based on neuropsychological assessments of dementia in elderly patients, the present study analyzed the relationship between gender, level of education and professional experience. The WAIS-III, Rey auditory verbal learning, Folstein and Zülliger tests were employed. Results indicated that male subjects with higher education presented lower scores in the performance subtest when compared to the verbal subtest. Although educational status and intellectual activity had a tendency to mask the loss of performance in dementia disorder, the evaluation of the discrepancies indicated a reduction in efficiency. In the sample of females, with lower levels of schooling, although the results indicated a tendency towards cognitive impairment, no differences between verbal and performance subtests were detected. A covariance analysis indicated that the level of education was the variable responsible for this difference, and not gender.

Uniterms: Neuropsychological assessment. Dementia. Education status. Gender.

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. R. Major Fróes, 67, São Francisco, 24365-030, Niterói, RJ, Brasil. Correspondência para/ Correspondence to: C.L.M. COELHO. E-mail: <crismaia84@hotmail.com>.

² Universidade Federal Fluminense, Hospital Universitário Antonio Pedro. Niterói, RJ, Brasil.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Microbiologia Professor Paulo de Goés, Setor de Epidemiologia. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

⁴ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

⁵ Universidade Estácio de Sá, Curso de Psicologia. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

O aumento mundial da expectativa de vida está diretamente ligado à incidência de doenças neurodegenerativas e alterações cognitivas significativas, sendo um dos fatores que justificam a urgência e importância das intervenções neuropsicológicas (Foss, Vale & Speciali, 2005). As demências vêm apresentando um crescimento exponencial na sua taxa de prevalência sendo uma das principais causas de incapacitação no idoso (Lanska & Schoenberg, 1993; Nitrini, 2002). A avaliação neuropsicológica se impõe nos quadros de declínio da capacidade intelectual, considerando as dificuldades no diagnóstico diferencial entre as alterações psicopatológicas que atingem a personalidade do idoso e comprometem o seu desempenho (Bastos, 2010).

A Neuropsicologia procura clarificar a relação existente entre funcionamento cerebral e atividades psicológicas superiores (como inteligência, percepção, memória, linguagem, atenção, entre outras), considerando tanto as variáveis biológicas quanto as socioculturais e emocionais. Atualmente, pode-se situá-la numa área de interface entre as Neurociências - neste caso, ela também pode ser chamada de Neurociência Cognitiva - e as Ciências do Comportamento, incluindo Psicologia do Desenvolvimento, Psicolinguística etc. (Lezak, 1995). O enfoque central é o estudo da relação entre o sistema nervoso, o comportamento e a cognição, investigando-se as capacidades mentais mais complexas (Gil, 2002). Considerando-se que o exame clínico nem sempre discrimina com precisão os déficits cognitivos, os testes neuropsicológicos investigam os elementos que compõem as funções corticais superiores, como a vigilância, a compreensão oral e leitura, entre outras (Snyder & Nussbaum, 1999).

A Neuropsicologia clínica é frequentemente definida como uma ciência aplicada que trata das relações entre o comportamento e a disfunção cerebral. A Neuropsicologia estuda as funções do cérebro como um todo, cujas áreas são interdependentes e interrelacionadas, funcionando comparativamente a uma orquestra, que depende da integração de seus componentes para realizar um concerto. A isso se denomina sistema funcional. Dessa maneira sabe-se que, a partir do conhecimento do desenvolvimento e funcionamento normal do cérebro, podem-se compreender as alterações cerebrais, como os casos de disfunções

cognitivas e do comportamento, resultantes de lesões, doenças ou desenvolvimento anormal do cérebro. Assim, a avaliação neuropsicológica deve ser concebida como uma ajuda ao diagnóstico diferencial dos transtornos neurológicos e psiquiátricos que afetam o funcionamento mental, como um método para se verificar a sua gravidade, e como um dos meios de acompanhar a sua evolução.

As demências, mesmo em sua fase inicial, provocam uma deterioração da eficiência cognitiva observável nos instrumentos de avaliação, isto é, queda do desempenho do sujeito se comparado com os resultados de antes do início do distúrbio. Em um estudo da avaliação executiva entre idosos, especificamente no que se refere à relação entre as demências e variáveis como gênero e escolaridade, Banhato e Nascimento (2007) encontraram uma diferença significativa em testes de fluência verbal, com melhor desempenho masculino. No mesmo estudo, a escolaridade afetou a velocidade de processamento, mas não a atenção, o raciocínio e a organização perceptivo-visuomotora. Analisando estudos de prevalência de demência em várias continentes, no período de 1994 a 2000, Lopes e Botino (2002) observaram maior prevalência de demência no sexo feminino, em todas as regiões pesquisadas. Em alguns estudos analisados, esse predomínio chegou à razão de duas mulheres para um homem. Houve predomínio do sexo feminino em 75% dos estudos avaliados. Estudos realizados por Mota, Banhato, Silva e Cupertino (2008) com idosos indicam que o teste de triagem cognitiva Mini-Mental mostra-se menos útil na avaliação da demência no seu estado inicial quando comparado ao teste de Trilhas B, que revelou ser mais sensível. Os autores acrescentaram que o Mini-Mental é um teste altamente influenciado pela escolaridade, o que pode levar à identificação de falsos negativos (indivíduos em processo demencial, mas que não são identificados).

A avaliação dos distúrbios da memória

Um dos critérios do DSM-IV (1995) para demência é a alteração de memória de curto prazo e de longo prazo.

Deve-se distinguir a memória de evocação daquela de reconhecimento. Quando as amnésias de

evocação são puras, o sujeito é capaz de reconhecer as próprias lembranças como sendo deles e como passadas, quando perguntas de múltipla escolha e indícios lhe são propostos. Assim, o nome do presidente da república pode não ser evocável, mas reconhecido. As amnésias de dissolução do estoque mnêmico acabam com essa capacidade de reconhecimento das lembranças, quer elas digam respeito à memória social, quer à memória autobiográfica.

Segundo Gil (2002), na doença de Alzheimer os desempenhos são igualmente deficitários na rememoração e no reconhecimento. Assim, é danificada a memória de fatos antigos (*remote memory*, para os autores anglo-saxões) que, habitualmente, obedece a um gradiente temporal, e as lembranças são mais atingidas quando menos afastadas no tempo.

No subteste de Evocação do Mini-Mental (M. Folstein, S. Folstein & McHugh, 1975), a lembrança de nome de três objetos, cinco minutos depois que eles foram citados, envolve o que se chama de possibilidade de aprender novas informações. É o que se denomina memória de curto prazo, não a imediata, mas a memória de fatos recentes ou memória secundária. A alteração da memória secundária é a mais típica em função da dificuldade do sujeito em adquirir, estocar e recuperar as novas informações. As relações profissionais, sociais e familiares acabam sendo perturbadas pelo esquecimento das compilações mnêmicas que tecem a vida cotidiana: encontro com pessoas, consultas, compras nas lojas, comunicações telefônicas, pagamentos de contas, fechar portas ou torneiras, guardar as chaves ou roupas.

A neuropsicologia das demências

A semiologia das síndromes demenciais não é única, mas múltipla. Tem a ver com a própria heterogeneidade das apresentações clínicas numa mesma etiologia. Fala-se num *processo demencial* porque nem sempre os critérios de desadaptação à vida profissional, social e familiar são reconhecidos inteiramente. Os sintomas iniciais podem ser queixas mnêmicas expressas pelo sujeito ou relatadas por familiares; também pode ser um desinvestimento progressivo dos interesses habituais. Combinados ou não com queixas do tipo depressivo, podem ser atos incongruentes, em desacordo com a personalidade habitual do sujeito.

Quadros demenciais, como o mal de Alzheimer, vêm associados a distúrbios do julgamento e de raciocínio, distúrbios de abstração e de interpretação de provérbios. Os testes de similitude, de vocabulário e de informação exploram a memória semântica, cujos déficits podem estar ligados ou não a uma deterioração do estoque das informações semânticas, ou a habilidade de acesso a essas informações. A demência de Alzheimer tende a comprometer a fluência literal e não a fluência categorial. Assim, mesmo que o paciente não consiga identificar numa salada os elementos de nome “tomate” ou “ervilhas”, pode eventualmente lembrar-se de que pertencem à categoria dos “legumes” (Dartigues, Commenges & Letenneur, 1997).

Ainda que se considere o postulado de que o cérebro constitui a base biológica do funcionamento mental, não se pode deixar de admitir o papel das relações sociais e do processo histórico no qual o homem está inserido. Com base nessa questão, torna-se fundamental a adoção da teoria sócio-histórica de Vygotsky & Luria na compreensão do idoso no contemporâneo (Vygotsky & Luria, 1998). O papel da cultura, das representações sociais e da educação nas avaliações neuropsicológicas vem sendo estudado (Foss et al., 2005), principalmente a influência da baixa escolaridade na avaliação das demências. Segundo pesquisas de Herrera, Caramelli, Silveira e Nitri (2002), o gênero feminino e a baixa escolaridade associam-se significativamente à demência. Vale, no entanto destacar que, alguns estudos epidemiológicos entre diferentes culturas referem que pessoas com baixa escolaridade tendem a ser facilmente classificadas como pessoas com demência (Marcopulos, McClain & Guiliano, 1997). Assim, este trabalho assume o pressuposto de que o homem é tanto ser da natureza, quanto ser da cultura e instituidor da civilização (Jobim & Souza, 1994).

Demência e depressão: o diagnóstico diferencial

Alguns sintomas são comuns à demência e à depressão. A restrição do campo de interesses, a redução da atividade, a lentidão psicomotora que pode tocar as raízes do apragmatismo e até a agitação psicomotora pertencem à semiologia comportamental tanto da demência quanto da depressão. A constatação de que a depressão pode provocar um déficit cognitivo, especial-

mente distúrbio mnêmicos, gerou o termo pseudodemência. É importante não confundir pseudodemência (uma falsa demência) com demência reversível, que é uma demência real, mas passível de cura ou recuperação (Bastos, 2010).

Cabe ressaltar também a presença de depressão reativa ou secundária, de natureza emocional, a qual pode chegar a 20% dos idosos, afetando a cognição e a motivação para a memória. A depressão comumente produz um déficit mnêmico, especialmente após os 40 anos, e esse prejuízo de memória do depressivo pode ser confundido com um quadro inicial de demência. Essa confusão depressão-demência pode ser maior ainda, levando-se em conta o fato de a depressão frequentemente ter características atípicas nos idosos (Gil, 2002). Embora possa haver comprometimento da disfunção cognitiva pela depressão, isso não exclui a presença de demência subjacente. No caso de idosos deprimidos, uma das principais características do exame neuropsicológico é a discrepância entre os resultados e as queixas apresentadas.

As habilidades mais preservadas no idoso são aquelas resultantes da aprendizagem substancial, isto é, habilidades bem consolidadas e, portanto, mais resistentes à deterioração mnêmica. Assim, avaliar as habilidades *fluidas* é um dos primeiros passos para o diagnóstico de demência. Em razão disso, o exame neuropsicológico pode também ser normal em alguns casos de demência incipiente, principalmente em indivíduos com elevada escolaridade. Isso ocorre porque, embora tenha ocorrido declínio de funções cognitivas, o desempenho ainda permanece dentro da faixa de normalidade. Sabe-se que a correlação entre a variável anos de estudo e o QI Total é de 0,76 e que tem um aumento progressivo até a faixa etária de 30-39 anos e ligeiro declínio entre as faixas de 40-49 e 65-89 anos (Kaufman 1990; Kaufman & Lichtenberger 1999; Wechsler, 1997). Snyder & Nussbaum (1999) admitem que um dos componentes significativos da avaliação neuropsicológica das demências refere-se a uma abordagem que possa considerar a história do paciente, assim como as circunstâncias do momento e as consequências na sua vida, em função dos resultados dos testes.

A validade do exame neuropsicológico na avaliação das demências seria assegurada caso se conhecessem os resultados anteriores ao início dos

distúrbios, mas dificilmente isso ocorre. Assim, pode-se lançar mão das análises das discrepâncias dos resultados dos pacientes como pista. Segundo Roger Gil (2002), os resultados anteriores do sujeito podem ser supostos, se comparados os escores do sujeito em testes “*resistentes*” e testes “*sensíveis*”. Os primeiros exploram mais o componente dito “*cristalizado*”, que remetem à experiência e aos conhecimentos didáticos, como os testes verbais de vocabulário e de informação do WAIS-III. Já os segundos exploram o componente dito “*fluido*”, que envolve a adaptação às novas situações, como os subtestes de execução como código ou os cubos do WAIS. Os primeiros estão muito ligados ao nível cultural, enquanto os segundos são mais independentes do nível cultural. Dessa forma, a existência da deterioração cognitiva poderá ser inferida.

O presente trabalho pretende analisar a relação entre variáveis como gênero, nível de escolaridade e experiência profissional de sujeitos idosos com seus desempenhos nos testes neuropsicológicos das subescalas verbais e de execução do WAIS-III e em outros testes neuropsicológicos.

Método

Participantes

Considerou-se a análise de resultados de testes neuropsicológicos em prontuários de 20 pacientes, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com mais de 60 anos de idade, realizados em uma clínica de Saúde Mental privada em Niterói, visando na ocasião ao diagnóstico de demência. Vale registrar que os sujeitos foram selecionados a partir do critério idade (acima de 60 anos) e avaliados até determinado momento (outubro de 2007). No grupo de homens, todos possuíam 3º grau de escolaridade. Na amostra feminina, 8 pacientes tinham menos de 4 anos de escolaridade e 2 entre 8 e 12 anos de estudo. Visando preservar as identidades dos pacientes, apenas os médicos psiquiatras e psicólogos que aplicaram os testes e os neurologistas tiveram ciência dos resultados.

Instrumentos

Tendo em vista a avaliação neuropsicológica dos transtornos cognitivos e demências, foram utilizados

prontuários contendo os seguintes instrumentos: WAIS-III (Wechsler, 2004), a Lista de REY (Rey, 1964), o Mini-Mental (Folstein *et al.*, 1975), o teste projetivo Zülliger (Zülliger & Salomon, 1970) e uma entrevista visando ao diagnóstico diferencial.

O WAIS-III permite avaliar a capacidade cognitiva, sendo constituído por subtestes que contribuem para os QI's Verbal, de Execução e Total. O diagnóstico é desenvolvido a partir da análise das discrepâncias entre os escores do QI verbal e de execução, e também com base nos subtestes. Os subtestes verbais utilizados foram: a) informação; b) vocabulário; c) compreensão; d) semelhança (analogias); e) capacidade de cálculos; f) dígitos/números. Subtestes não verbais (QI execução), indicadores das habilidades executivas, referem-se à inteligência manipulativa, revelando a capacidade de integrar estímulos perceptuais e respostas motoras pertinentes. Os subtestes de execução utilizados foram: a) arranjo de figuras; b) completamento de figuras; c) cubos; d) código; e) montagem de objetos.

A lista de Rey (*Auditory Verbal Learning Test* - Rey, 1964) avalia a capacidade de aprender novas informações, retenção e reconhecimento. Consiste em cinco apresentações visando à aprendizagem de uma lista de 15 palavras, seguida de solicitação para que o paciente as repita, para avaliação da retenção imediata. Após 15 minutos é solicitada a lista visando à memória de retenção tardia. Por fim, visando ao reconhecimento, apresenta-se uma relação de 30 palavras, incluindo as 15 da lista original. Assim, uma curva de aprendizagem - ascendente ou não - é produzida dentro de um padrão de normalidade ou não para faixa etária do paciente (Lezak, 1995).

O *Mini-Mental* (Folstein *et al.*, 1975) avalia funções como orientação, evocação, linguagem, aprendizagem, memória, cálculo, controle mental, compreensão e capacidade visuomotora. As entrevistas constaram de questões sobre a história de vida do paciente, incluindo aspectos da escolaridade, família e profissão. Assim, buscou-se criar um espaço transferencial favorável à ressignificação de histórias vividas no passado recente e remoto, às identificações, propiciando a construção de novas versões para experiências traumáticas, recentes ou antigas, inclusive as novas formas da imagem de si.

O Z-teste (Zülliger & Salomon, 1970) permitiu avaliar: a) as condições de funcionamento psíquico e

indícios de desintegração da personalidade; b) o grau de elaboração das respostas; c) o tipo vivencial e o modo de apreender a realidade; d) as possibilidades subjetivas do paciente quanto ao pragmatismo, à capacidade crítica, ao julgamento, atenção e ao grau de produtividade; e) a capacidade de relacionamento interpessoal; f) os índices de angústia.

A pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Departamento de Psicologia da PUC do Rio de Janeiro (Protocolo 02/2008).

Resultados

A partir de um levantamento quantitativo, pôde-se constatar que o diagnóstico da demência, ainda que considerando outras fontes clínicas como a história de vida do paciente, evidencia-se através das discrepâncias observadas entre resultados nas subescalas verbal e de execução do WAIS-III, nos resultados baixos no Rey (*Auditory Verbal Learning Test*) e na dimensão evocação do Mini-Mental.

No tocante à experiência profissional, em 100% das entrevistas com os sujeitos do sexo masculino, foram destacados os seus percursos desde a conclusão do curso superior à prática profissional, com muita dedicação, obtenção de reconhecimento e respeito social, assim como garantia para o sustento da família. Considerando que todos já estavam aposentados, havia em seus discursos temas como: *vida sem sentido após a aposentadoria, os filhos não precisam mais de mim, não há mais futuro, a falta de minha memória*. Já nas entrevistas com as senhoras idosas, em suas falas havia referências muito positivas às suas atividades domésticas e artesanais, bem como menção a cuidados com os netos sem tom de queixa.

Numa análise comparativa entre pacientes do sexo masculino e feminino, encontraram-se médias significativamente superiores nas dimensões verbais entre os homens relativamente à amostra de mulheres. Nas dimensões manipulativas (testes de execução) não foram encontradas diferenças significativas entre as amostras feminina e masculina. A comparação entre homens e mulheres em relação a cada uma das variáveis do WAIS-III foi realizada através do teste *t* Student.

Como homens apresentaram um nível de escolaridade maior em relação às mulheres, uma Análise de

Covariância (ANCOVA) foi também realizada. Nesta análise, a variável escolaridade foi utilizada como fator de covariação em relação ao gênero dos sujeitos. Esta análise adicional permitiu verificar se o nível de escolaridade de nossa amostra poderia explicar eventuais diferenças significativas em relação às 11 variáveis dependentes analisadas, considerando-se estatisticamente significativa a diferença em que $p < 0,05$. A Tabela 1 apresenta as médias e os respectivos desvios-padrão de homens e mulheres em relação às 11 variáveis avaliadas no WAIS-III.

Como se pode observar na Tabela 1, a amostra composta por homens apresentou médias sistematicamente superiores em todas as variáveis em relação à amostra formada por mulheres. Entretanto, o teste *t* Student revelou que apenas as variáveis Informação ($t=3,41; p < 0,01$), Aritmética ($t=3,01; p < 0,01$), Vocabulário ($t=2,81; p < 0,05$) e Dígito-Memória ($t=2,71; p < 0,01$) apresentaram uma diferença significativa. Deve-se notar que as diferenças significativas encontradas nessas quatro variáveis não podem ser atribuídas ao gênero dos sujeitos.

Análises adicionais com a ANCOVA, em que a escolaridade foi utilizada como fator de covariação, indicou ausência de diferença significativa entre os grupos, não só nestas quatro variáveis, mas também nas sete restantes.

Esses resultados sugerem que as diferenças significativas entre homens e mulheres detectadas através do teste *t* Student estão associadas ao grau de

escolaridade da amostra pesquisada. Encontraram-se, na amostra de pacientes do sexo masculino de nível superior, médias significativamente mais baixas nas subescalas de execução do WAIS-III quando comparadas às médias das subescalas verbais. Ou seja, há uma tendência a haver maior discrepância entre os fatores verbais e execução, em detrimento dos últimos, entre homens de nível superior.

Na amostra feminina com pacientes de nível básico de escolaridade, não se encontrou diferença significativa entre os resultados verbais e não verbais. No caso da amostra feminina, não houve discrepâncias significativas no WAIS-III, sendo necessários outros testes, como a lista de Rey e o Mini-Mental, para identificar o processo demencial.

Relativamente ao estudo da memória, foram encontrados porcentagens significativamente altas entre os pacientes, tanto do sexo masculino quanto do feminino, com resultados baixos (abaixo de escore ponderado 8) no subteste verbal de dígitos (94%), na dimensão evocação do Mini-Mental (66% não acertaram o item evocação) e também abaixo da faixa de normalidade na memória de evocação e de estocagem na lista de Rey (90%). Igualmente, os índices de memória de reconhecimento na lista de Rey tenderam a ser altos (amnésia por dissolução do estoque), tanto na amostra feminina como na masculina. Não foram encontradas alterações psicopatológicas da personalidade em nenhum dos casos, nem transtornos depressivos significativos, embora 30% do grupo masculino apresentassem sinais de depressão e angústia.

Tabela 1. Médias e desvios-padrão dos resultados nos sub-testes (variáveis) nas amostras de homens e mulheres.

Variável	Homens		Mulher		Teste de hipótese	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Teste <i>t</i> student	Análise de covariância
Informação	12,8	2,9	7,9	2,7	$p < 0,01$	$p < 0,12$
Semelhanças	12,6	4,1	9,8	3,4	$p < 0,12$	$p < 0,82$
Aritmética	11,3	3,9	7,0	2,2	$p < 0,01$	$p < 0,37$
Vocabulário	14,0	3,3	11,3	2,5	$p < 0,05$	$p < 0,28$
Compreensão	12,7	6,5	8,3	5,2	$p < 0,12$	$p < 0,33$
Dígito-memória	10,1	3,2	6,7	2,3	$p < 0,01$	$p < 0,91$
Arranjo de figuras	8,1	5,8	7,0	4,6	$p < 0,64$	$p < 0,32$
Completar figuras	9,8	5,2	8,3	3,7	$p < 0,64$	$p < 0,88$
Cubos	9,1	6,3	5,7	4,6	$p < 0,18$	$p < 0,54$
Armar objetos	7,2	2,5	6,4	3,9	$p < 0,59$	$p < 0,58$
Código	9,6	2,3	7,5	4,7	$p < 0,31$	$p < 0,12$

Considerações Finais

O envelhecimento como construção psicossocial

Não obstante o número reduzido da amostra, que limita a sua validade externa e restringe a aplicação dos resultados, foi possível verificar que é o nível de escolaridade, e não o gênero, o fator que explica as diferenças de desempenho entre homens e mulheres idosos em testes neuropsicológicos. Esses resultados podem ser compreendidos a partir de fatores culturais e simbólicos, característicos de cada grupo: de um lado, a experiência profissional dos homens de nível superior, baseada em práticas que envolviam discursos, linguagem e comunicação; de outro, as práticas domésticas das mulheres sem curso superior - incluindo costura, culinária e outras atividades artesanais -, que envolviam aspectos tanto verbais como visuoespaciais. Esses dados corroboram estudos que encontram diferenças significativas entre diferentes grupos educacionais (Marcopulos et al., 1997; Rosselli, Ardila & Rosas, 1990).

Relativamente aos aspectos motivacionais, encontraram-se traços depressivos em maior frequência entre a amostra masculina com demência, do que na amostra feminina. Pode-se interpretar esse fato a partir da desvalorização sentida pelos homens em relação aos papéis sociais e familiares que ocupavam anteriormente, assim desenvolvendo menor tolerância à dependência que os déficits cognitivos trouxeram para suas vidas.

A validade do exame neuropsicológico na avaliação das demências foi atingida, na medida em que a análise revelou uma discrepância significativa nos resultados dos pacientes da amostra masculina - todos de nível superior: de um lado, os escores dos testes "resistentes", que envolvem testes verbais de vocabulário e de informação do WAIS-III e estão ligados à experiência escolar e profissional; e, de outro, os resultados nos testes "sensíveis", que exploram o componente dito "fluido", mediante os subtestes de execução como código, cubos e dígitos, mais independentes do nível educacional.

Por fim, vale ressaltar que a simples perda de desempenho cognitivo não dá indicação etiológica, podendo resultar de um dano orgânico cerebral, de um estado depressivo ou de uma síndrome psicótica. Há um ponto que atravessa o trabalho com os idosos: a

importância de ser consolidada uma nova concepção de envelhecimento, diferente daquela que enfatiza a dependência e a tendência inexorável à degenerescência, como a indicar que existiria uma ordem fixa para esse processo: degradação da inteligência, da afetividade, da memória e da capacidade de trabalhar. Podem-se considerar duas orientações dominantes quanto à questão (Néri, 2001):

a) aquela que define o idoso em um contexto semântico depreciativo e pessimista, enfatizando os efeitos degenerescentes da passagem do tempo e pregando ações que tenham tem como objetivo os cuidados com o corpo, com o recurso à fisioterapia e à farmacologia;

b) aquela que promove uma consideração histórica do desenvolvimento, colocando em destaque a adaptação do idoso às representações estabelecidas, vinculando seu conceito às formas de tratamento e cuidado que recebe.

No sócio-historicismo, Vygotsky e Luria (1998) situam diferentemente os "processos reflexos", que não supõem aprendizagem, dos "processos mentais superiores", que dependem das relações sociais, por sua vez norteadas por representações sociais. A memória, a linguagem, a capacidade para trabalhar e se reorganizar, não são processos naturais, mas essencialmente culturais, cabendo, portanto, uma variação bem significativa que cabe explorar e expandir. Essas variações podem ser aproximadas às práticas sociais concretas, aos procedimentos rotineiros que propiciam identificação ao idoso, promovendo seu estilo de amar, criar e trabalhar.

Assim entende-se que, mesmo havendo comprometimento orgânico em nível cerebral, tal fato não descarta o alcance da significação concedida a essa perda. Em síntese, não se trata apenas de cuidar da demência, mas da velhice, que merece ser entendida como uma construção social produzida pela sociedade atual, na qual a aura simbólica de experiência e sabedoria de que o idoso desfrutava nas sociedades tradicionais parece se esvaír, pouco havendo a transmitir para as novas gerações.

Referências

Bastos, C.L. (2010). *Manual do exame psíquico: uma introdução prática à psicopatologia* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Revinter.

- Banhato, E., & Nascimento, E. (2007). Função executiva em idosos: um estudo utilizando subtestes da Escala WAIS-III. *PsicoUSF*, 12 (1), 65-73.
- Dartigues, J., Commenges, D., & Letenneur, D. (1997). Cognitive predictors of dementia in elderly community residents. *Neuroepidemiology*, 16 (1), 29-39.
- DSM-IV. (1995). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Folstein, M., Folstein, S., & McHugh, P. R. (1975). Mini-Mental State: a practical method for grading the cognitive state of patients. *Journal of Psychiatric Research*, 12, 189-198.
- Foss, M., Vale, F., & Speciali, J. (2005). Influência da escolaridade na avaliação neuropsicológica de idosos. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 63 (1), 119-126.
- Gil, R. (2002). *Neuropsicologia*. São Paulo: Santos editora.
- Herrera, J., Caramelli, P., Silveira A., & Nitrini, R. (2002). Epidemiologic survey of dementia in a community-dwelling Brazilian population. *Alzheimer Disease and Associated Disorders*, 16 (2), 103-108.
- Jobim & Souza, S. (1994). *Infância e linguagem: Baktin, Vygotsky e Benjamim*. São Paulo: Papyrus.
- Kaufman, A. (1990). *Assessing adolescent and adult intelligence*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kaufman, A., & Lichtenberger, E. (1999). *Essentials of WAIS-III Assessment*. New York: John Wiley & Sons.
- Lanska, D.J., & Schoenberg, B.S. (1993). The epidemiology of dementia: methodologic, issues and approaches. In Whitehouse P.J. *Dementia* (pp.3-22). Philadelphia: FA Davis Company.
- Lezak, M. (1995). *Neuropsychological assessment* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lopes, M., & Botino, C. (2002). Prevalência de demência em diversas regiões do mundo: análise dos estudos epidemiológicos de 1994 a 2000. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 60 (1), 61-69.
- Marcopulos, B., Mclain, C., & Guiliano, A. (1997). Cognitive impairment or inadequate norms? A study of health, rural, older adults with limited education. *Clinical Neuropsychological*, 11 (2), 111-131.
- Mota, M., Banhato, E., Silva, K., & Cupertino, A. (2008). Triagem cognitiva: comparações entre o mini-mental e o teste de trilhas. *Estudos em Psicologia* (Campinas), 25 (3), 353-359.
- Néri, A. (Org.) (2001). *Maturidade e velhice: trajetórias individuais e socioculturais*. Campinas: Papyrus.
- Nitrini, R. (2002). Demência e doença de Alzheimer no Brasil. *Jornal Brasileiro de Neuropsiquiatria Geriátrica*, 3 (1), 6-7.
- Rey, A. (1964). *L'exame clinique en psychologie*. Paris: Press Universitaires de France.
- Rosselli, M., Ardila, A., & Rosas, P. (1990). Neuropsychological assessment illiterates: II language and praxis abilities. *Brain and Cognition*, 12, 281-289.
- Snyder, P.J., & Nussbaum, P.D. (1999). *Clinical neuropsychology: a pocket handbook for assessment*. Washington: American Psychology Association.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Wechsler, D. (1997). Wechsler adult intelligence scale (3rd ed.). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2004). *WAIS-III Escala de inteligência Wechsler para adultos: manual David Wechsler*. Adaptação e padronização de uma amostra brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zulliger, H., & Salomon, F. (1970). *El Test de Zulliger*. Buenos Aires: Kapelusz.

Recebido em: 29/4/2008
Versão final reapresentada em: 27/8/2010
Aprovado em: 9/9/2010

Estímulos e barreiras à criatividade na educação a distância¹

Incentives and barriers to creativity in the context of distance learning

Thaís Cardoso **SATHLER**²

Denise de Souza **FLEITH**³

Resumo

Este estudo investigou estímulos e barreiras à criatividade na educação a distância. Participaram desta pesquisa 122 alunos de um curso de graduação naquela modalidade. Utilizou-se uma escala que avaliava a percepção dos alunos tanto acerca da implementação, realizada por seu tutor, de práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento e expressão da criatividade, quanto acerca das barreiras à criatividade na educação a distância. Foram analisados aspectos do projeto político-pedagógico relativos ao desenvolvimento/expressão da criatividade. Os resultados indicaram que práticas pedagógicas que favorecem a criatividade são desenvolvidas pelos tutores. A barreira à criatividade mais citada refere-se à dificuldade de gerenciar o tempo. O projeto político-pedagógico do curso contempla a criatividade e formas de desenvolvê-la na educação a distância. A identificação de estímulos e barreiras à criatividade possibilita que intervenções sejam planejadas e implementadas a fim de catalisar o desenvolvimento/expressão do potencial criativo.

Unitermos: Criatividade. Educação a distância. Estudantes universitários. Métodos de ensino.

Abstract

The purpose of this study was to investigate incentives and barriers to creativity in the context of distance learning. One hundred and twenty-two students of an undergraduate distance course participated in the research. A scale was used to assess the students' perception of both the pedagogical practices which help to develop and express creativity, implemented by their tutors, and the barriers to developing/expressing creativity in distance learning. Aspects of the political and pedagogical design relating to the development/expression of creativity were analyzed. The results showed that the students consider that pedagogical practices implemented by their tutors have developed their creative skills. The barrier to creativity most frequently referred to by the students was the difficulty with time management. The political and pedagogical design of the course includes creativity and ways of fostering it in distance education. The identification of practices that stimulate creativity, as well as the barriers, allows interventions to be planned and implemented in order to enhance the development of students' creative potential.

Uniterms: Creativity. Distance education. College students. Teaching methods.

▼▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de T.C. SATHLER, intitulada "Desenvolvimento da criatividade na educação a distância segundo a percepção de universitários". Universidade de Brasília, 2007.

² Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Coordenação Geral de Gestão de Pessoas, Diretoria de Desenvolvimento Institucional. SBS, Qda 1, Bl. J-BNDES, 70076-900, Brasília, DF, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: T.C. SATHLER. E-mail: <thaiscsr@gmail.com>.

³ Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Brasília, DF, Brasil.

Neste século, a habilidade de solucionar problemas e o pensamento crítico e criativo podem ser considerados as ferramentas básicas para lidar com desafios cada vez mais complexos (Alencar, 1996; Starko, 1995). A reprodução de conhecimentos e estratégias adquiridas parece não ser mais suficiente para solucionar os problemas emergentes. Pesquisadores das mais diversas áreas começaram a perceber que, para lidar com as rápidas transformações que estavam ocorrendo no mundo, era necessário estabelecer condições favoráveis à emergência e expressão das habilidades criativas, de modo a se alcançarem respostas originais e mais adequadas aos desafios impostos (Fleith, 1994).

Nesse sentido, é necessário repensar a educação, não apenas em termos do conteúdo a ser trabalhado, mas também no que concerne aos traços de personalidade a serem reforçados e cultivados. Sabe-se hoje que não basta o conhecimento. É preciso também reformular a imagem do aluno ideal, cuja obediência, passividade e conformismo devem dar lugar à coragem, à dedicação, ao entusiasmo, à iniciativa, à autoconfiança - traços que contribuem para a busca de novas perguntas, respostas e soluções (Alencar, 2001). Ou seja, é essencial preparar o aluno para se tornar um aprendiz mais autônomo.

Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) aparece, cada vez mais, como uma forma de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial (Belloni, 2003). Para Moran (2002), educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Assim, na atualidade, entende-se que a característica mais importante da EaD é sua flexibilidade temporal e espacial, que possibilita implementar propostas educacionais organizadas e adequadas à realidade em que vivem muitas pessoas que desejam continuar estudando (Coïcaud, 2001).

Outros autores ressaltam, ainda, em suas definições, aspectos diversos que consideram essenciais. Almeida (2003), por exemplo, enfatiza a administração do tempo pelo aluno e o desenvolvimento da autonomia ao realizar as atividades. Sousa (2004) chama atenção para a possibilidade concreta de democratizar o saber, tornando possível o sonho e desejo de educação para todos. Castro et al. (2005), por outro lado, destacam

aspectos relativos à comunicação dentro do processo, como meios e estratégias.

Assim, o ator principal no palco da educação a distância é o aluno. Tal fato exige o desenvolvimento de determinadas capacidades e habilidades essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. O aluno deve estar motivado para aprender, ter perseverança e responsabilidade, ter hábito de planejamento e visão de futuro, ser pró-ativo, comprometido e autodisciplinado (Castro et al., 2005). Além disso, é importante adquirir a capacidade de não depender do juízo de outros, ter clareza sobre as próprias necessidades de estudo, tomar iniciativas próprias e refletir sobre a própria aprendizagem (Peters, 2003).

Para isso, o aluno deve ser incentivado a estudar e pesquisar de modo independente e colaborativo. A comunicação e a troca de informação entre os alunos devem ser intensificadas de modo a consolidar a aprendizagem por meio de atividades individuais ou grupais (Castro et al., 2005). Um estudo autorregulado pode desdobrar-se somente se os estudantes puderem agir em um ambiente em que haja apoio, incentivo e compreensão. O aluno deixa de ser aquele a quem se ensina, e passa a ser um sujeito que aprende a aprender.

O tutor, figura também importante para construção desse conhecimento, atua nos seguintes papéis: (a) assessor pedagógico, na função de orientação e solução de dúvidas em relação aos conteúdos; (b) orientador de aprendizagem, provocando a reflexão e o intercâmbio de experiências; (c) incentivador do trabalho colaborativo; (d) facilitador da interação do aluno com as fontes de informação; (e) fomentador da comunicação interpessoal entre os participantes do processo; e (f) motivador para o resultado (Castro & Ferreira, 2006).

Dessa forma, o tutor, apoiado em diferentes ferramentas pedagógicas, irá propiciar a interação do aprendiz com os diversos objetos de estudo/conhecimento, colocando-o como sujeito participativo da sua aprendizagem. Assim, o tutor deve atuar como um facilitador, em uma atitude de coautor no processo de construção/produção do conhecimento, apontando possibilidades de novos caminhos (Almeida, 2003; Belloni, 2003; Castro et al., 2005).

A área de pesquisa em EaD abrange diversos temas. Williams, Nicholas e Gunter (2005), realizando

uma revisão de temas estudados na área, relatam que a pesquisa em EaD busca, principalmente, confirmar a efetividade dessa forma de ensino, bem como maneiras de mantê-la e aumentá-la. Há opiniões divergentes sobre a efetividade da EaD, mas essa discussão, apesar de relevante, foge ao escopo deste trabalho.

Vianna e Alencar (2006) chamaram a atenção para o fato de que o tema criatividade em cursos a distância tem sido pouco explorado nas pesquisas da área. Assim, desenvolveram um estudo, no contexto brasileiro, a respeito da criatividade em EaD, que teve como objetivo investigar a percepção de tutores acerca da promoção do potencial criativo dos alunos no curso em que estavam envolvidos, bem como barreiras ao desenvolvimento e expressão do potencial criativo dos alunos em ambientes educacionais *online*. Os resultados mostraram que 73,08% dos tutores acreditam que o curso com o qual estão envolvidos promove o desenvolvimento e a expressão do potencial criativo dos alunos. As justificativas apresentadas pelos tutores envolvem a boa qualidade de interação entre aluno e tutor, o estímulo por parte deste a trabalhos criativos e colaborativos, e a implementação de diversas práticas pedagógicas que favorecem a expressão criativa dos estudantes em ambientes virtuais. Os tutores apontaram como principais barreiras ao desenvolvimento e expressão do potencial criativo: dificuldades dos alunos em participar de cursos *online*, falta de interesse dos alunos nos assuntos do curso, dificuldades dos estudantes em ambientes virtuais e pouca participação dos mesmos.

Educadores e psicólogos cada vez mais têm enfatizado a importância de se promoverem condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos por diversas razões. Uma delas é o fato de as experiências criativas de aprendizagem serem uma das vias para o bem-estar emocional, pois são acompanhadas de sentimentos de satisfação e prazer. Também ressaltada é a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora, aliada à apresentação de traços de personalidade que se associam à criatividade, ajudando o futuro profissional a lidar com os desafios e complexidade típicos deste milênio (Alencar & Fleith, 2003a). Como consequência, vários estudos com foco nos estímulos e barreiras à criatividade no contexto educacional passaram a ser desenvolvidos.

Alencar (1997; 2002), por exemplo, analisou a extensão em que a criatividade vem sendo estimulada

no contexto universitário (graduação e pós-graduação). Os resultados indicaram que os graduandos consideram que há pouco incentivo a distintos aspectos da criatividade por parte dos docentes. Observou-se que, de modo geral, percebiam os seus professores como pouco ou muito pouco criativos. Possivelmente, segundo a autora, essa percepção reflete o comportamento do professor que em sala de aula pouco estimula a criatividade. Tal resultado sugere a ênfase limitada que se dá à criatividade por parte dos professores universitários, que estariam mais preocupados com seu papel de transmissores de informação. No entanto, constatou-se que os pós-graduandos consideram que seus professores, se comparados aos dos graduandos, oferecem maior incentivo a distintos aspectos que favorecem a expressão da criatividade.

Também T.V. Santeiro, F.R. M. Santeiro e Andrade (2004) desenvolveram uma pesquisa a respeito da percepção de universitários com relação a professores facilitadores e inibidores da criatividade. Os resultados mostraram que as características apontadas como próprias dos professores facilitadores ou inibidores do desenvolvimento das habilidades criativas enquadraram-se em aspectos relacionados ao preparo do docente e ao modo como ele se relaciona com os alunos. São os dois lados de uma mesma moeda. A preparação do professor e o relacionamento entre ele e aluno tanto podem servir para desenvolver o potencial criativo, como para miná-lo. A respeito de outros aspectos que inibem a criatividade, diversos estudos no contexto educacional apontam a falta de tempo e oportunidade como um dos principais fatores que dificultam o desenvolvimento e a expressão da criatividade pessoal (Alencar & Fleith, 2003b; Alencar, Fleith & Martínez, 2003; Joly & Guerra, 2004; Ribeiro & Fleith, 2007).

Oliveira (2010) destaca o contexto educacional como um dos fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo, segundo as teorias sistêmicas da criatividade, e aponta a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto. As pesquisas encontradas a respeito de criatividade em educação referem-se, em sua grande maioria, ao ensino presencial. Foi encontrado apenas um estudo sobre criatividade em EaD, tema que, embora novo, é de extrema relevância para o cenário educacional atual. Muito embora o contexto educacional formal esteja presente no dia a dia das pessoas desde a

infância, a importância e impacto da educação para adultos tem aumentado nos últimos anos, pois há cada vez mais a necessidade de atualização e desenvolvimento de habilidades cognitivas para o desempenho profissional.

Assim, dada a crescente importância tanto da utilização da criatividade quanto do fortalecimento da educação a distância como modalidade de ensino, o objetivo do presente estudo foi investigar estímulos e barreiras à criatividade na educação a distância. Para alcançar tal objetivo foram analisados: (a) a percepção de estudantes universitários a respeito de elementos que favorecem ou inibem a criatividade no contexto da EaD, e (b) aspectos do projeto político-pedagógico do curso investigado, relativos ao desenvolvimento/expressão da criatividade.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 122 alunos de um curso de graduação em Administração a distância, oferecido por uma universidade situada na região centro-oeste do país. Dada a dificuldade de seleção randômica e o caráter voluntário de participação, optou-se pela utilização de uma amostra de conveniência (M. D. Gall, Borg & J. P. Gall, 1996).

A idade média dos alunos era de 32,75 anos, variando entre 17 e 56 anos. Do total de participantes, 87 eram do sexo masculino (71,3%) e 35 do sexo feminino (28,7%). Quase todos os participantes informaram que trabalhavam (n=112), sendo que 83% tinham uma jornada semanal de 40 horas de trabalho. A maioria dos participantes (n=108) residia no Distrito Federal.

O curso de graduação do qual os participantes deste estudo fazem parte é um projeto-piloto que tem como objetivo ofertar gratuitamente à sociedade um curso de qualidade com a conveniência do estudo a distância, desenvolvido em uma perspectiva centrada no aluno. Está previsto que o curso tenha uma duração de quatro anos e meio, com carga horária total de três mil horas/aula. A estrutura curricular adotada é a modular. Cada módulo conta com os seguintes recursos didáticos: livro impresso, encontros presenciais para

realização de avaliação e apresentação de trabalhos, ambiente virtual de aprendizagem e tutoria a distância.

A proposta do curso é que o universitário seja apoiado por um sistema de tutoria que permita o monitoramento direto do desempenho e do fluxo de atividades, facilitando a interatividade e identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem. Cada tutor acompanha 25 alunos. A comunicação e a divulgação de informações são realizadas por meio da internet, do telefone, do correio postal e do fax. No ambiente virtual de aprendizagem, os tutores podem interagir com seus alunos por meio das ferramentas do mural, biblioteca, fórum e *chat*.

Instrumentos

Para avaliar a percepção dos estudantes acerca dos elementos favorecedores e inibidores do desenvolvimento e da expressão da criatividade no contexto de educação a distância, foi utilizado um questionário elaborado para o presente estudo, composto por duas partes. A primeira parte incluiu uma versão adaptada ao contexto de educação a distância, com a devida autorização das autoras, do instrumento denominado "Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior", construído e validado por Alencar e Fleith (2004). Esse instrumento permite avaliar a percepção de estudantes universitários quanto à extensão em que seus professores apresentam comportamentos e implementam práticas docentes que favorecem o desenvolvimento e expressão da criatividade do aluno. Os itens foram respondidos em uma escala de 5 pontos, que varia de "discordo plenamente" até "concordo plenamente". A segunda parte do instrumento foi composta por um *check list* de barreiras ao desenvolvimento/expressão da criatividade pessoal no contexto de EaD, segundo a percepção dos alunos. A elaboração deste *check list* foi inspirada no instrumento utilizado por Vianna (2005).

Complementou o instrumento uma página inicial, composta por questões relativas a dados biográficos, destinada à identificação dos participantes. Um estudo-piloto foi realizado a fim de verificar a clareza dos itens e das instruções, bem como analisar semanticamente os itens do instrumento. Para tal, solicitou-se, via *e-mail*, a dez alunos do curso estudado a avaliação dos aspectos

citados anteriormente. Quatro estudantes enviaram seus comentários. Na parte relativa a barreiras ao desenvolvimento/expressão da criatividade, o termo “assincronicidade”, utilizado na versão inicial, gerou dúvidas. A partir das sugestões desses estudantes, o item foi reformulado a fim de garantir a clareza da linguagem. Assim, a redação final dessa barreira foi: “Comunicação Assíncrona (diálogo não ocorre em tempo real)”.

Procedimentos

Após verificação junto à coordenadora pedagógica a respeito da viabilidade de realização do presente estudo e contato formal com o diretor da instituição, foi obtida a autorização para o início da pesquisa. A partir desse momento, foram realizados contatos com os responsáveis diretos pelo curso pesquisado, com vistas a proceder aos ajustes necessários para que a coleta de dados se iniciasse e para a aplicação do estudo-piloto e discussão sobre a melhor forma de disponibilizar o instrumento para os alunos. A alternativa encontrada junto ao coordenador do curso foi aplicar o instrumento via Internet. Assim, foi desenvolvido um site específico para a coleta de dados. Uma mensagem aos alunos, juntamente com o *link* para este site, foi inserida no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Assim que o participante acessava o *link*, a página inicial da pesquisa apresentava os objetivos do estudo e o termo de consentimento livre e esclarecido. Caso o estudante não desejasse participar, bastava clicar na opção “não aceito participar”, sendo então encaminhado para uma página de agradecimento. Entretanto, se o aluno desejasse participar, ao clicar na opção “aceito participar”, era encaminhado para a página de identificação. O preenchimento de todos os campos dessa página, exceto o campo destinado ao *e-mail*, era obrigatório. Após preencher a parte de identificação, ao clicar em “continuar”, o participante era encaminhado para o questionário. Na primeira parte - questionário de práticas pedagógicas - o preenchimento de todos os campos também era obrigatório. Na segunda parte - *check list* de barreiras - era solicitado ao participante marcar apenas os itens que ele considerasse barreiras ao desenvolvimento/expressão de sua criatividade no contexto de EaD. Ao final do questionário o participante clicava em concluir e era encaminhado para uma página de agradecimento.

Todos os princípios éticos foram cumpridos. Foram assegurados a todos os participantes no termo de consentimento livre e esclarecido: (a) explicação sobre os objetivos do trabalho, (b) possibilidade de deixar a pesquisa a qualquer momento que desejassem, (c) confidencialidade dos dados, (d) acesso ao telefone e endereço eletrônico de contato de uma das pesquisadoras, para esclarecimento de dúvidas sobre o projeto.

Para análise de dados foi utilizado o Programa *Statistic Package for Social Science* (SPSS) para efetuar a análise dos dados do questionário. Foram utilizados procedimentos estatísticos descritivos (média e frequência).

Utilizou-se a análise de conteúdo para o exame documental dos aspectos do projeto político-pedagógico relacionados ao desenvolvimento/expressão e inibição da criatividade no curso a distância examinado neste estudo. Unidades de registro (temas - asserções sobre determinado assunto) foram utilizadas como unidades de análise do projeto político-pedagógico, tendo elas sido agrupadas, gerando categorias. A frequência de cada tema foi utilizada como indicador de importância (Franco, 2005).

Resultados

Na Tabela 1, são apresentados a média e desvio-padrão de cada item da primeira parte do questionário. Os itens que apresentaram as maiores médias foram: está disposto a elucidar dúvidas dos alunos, cria um ambiente de respeito e aceitação pelas ideias dos alunos, e tem entusiasmo pelo módulo sob sua responsabilidade. Por outro lado, as médias mais baixas foram observadas nos seguintes itens: preocupa-se apenas com o conteúdo informativo e utiliza critérios de avaliação que exigem do aluno apenas a reprodução do conteúdo contido no material didático.

Na Tabela 2, são apresentados a frequência e o percentual de cada barreira, sendo as mais mencionadas: dificuldade de gerenciar o tempo, poucas oportunidades para discutir e trocar ideias com colegas, e comunicação assíncrona. Por outro lado, as barreiras menos citadas foram: dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais, insegurança para navegar em ambientes virtuais, dificuldade em participar de cursos em educação a distância, e falta de autonomia.

Tabela 1. Média (M) e Desvio-Padrão (DP) dos itens relativos às práticas pedagógicas.

Em sua opinião, o seu tutor:	M	DP
Está disposto a elucidar dúvidas dos alunos	4,37	0,69
Cria um ambiente de respeito e aceitação pelas ideias dos alunos	4,30	0,66
Tem entusiasmo pelo módulo sob sua responsabilidade	4,28	0,68
Tem expectativas positivas com relação ao desempenho dos alunos	4,23	0,67
Cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e pela busca de novos conhecimentos	4,21	0,69
Desenvolve a autonomia do aluno	4,17	0,67
Desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo abordado	4,16	0,73
Promove o debate com estímulo a participação de todos os alunos	4,12	0,81
Está atento aos interesses dos alunos	4,12	0,76
Incentiva a independência dos alunos	4,11	0,80
Incentiva os alunos a fazerem questões relativas aos temas estudados	4,06	0,89
Valoriza as ideias originais dos alunos	4,03	0,85
Faz perguntas, buscando conexões com assuntos abordados	4,03	0,82
Estimula os alunos a analisarem diferentes aspectos de um problema	4,02	0,83
Estimula a iniciativa dos alunos	4,02	0,84
Dá chances aos alunos para discordarem de seus pontos de vistas	4,02	0,79
Desenvolve nos alunos habilidades de análise crítica	4,01	0,83
Dá <i>feedback</i> construtivo aos alunos	4,00	0,91
Oferece informações adicionais importantes e interessantes relativas ao conteúdo do módulo	3,99	0,83
Estimula o aluno a pensar ideias novas relacionadas ao conteúdo do módulo	3,98	0,86
Leva o aluno a perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo	3,96	0,81
Estimula a curiosidade dos alunos	3,93	0,81
Tem senso de humor	3,93	0,88
Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e raciocinar	3,91	0,82
Utiliza exemplos para ilustrar o que está sendo abordado no módulo	3,90	0,93
Promove a autoconfiança dos alunos	3,89	0,80
Apresenta vários aspectos de uma questão que está sendo estudada	3,83	0,89
Tem disponibilidade para atender os alunos fora do horário de plantão	3,75	0,89
Apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos	3,62	0,96
Preocupa-se apenas com o conteúdo informativo	3,49	1,00
Utiliza critérios de avaliação que exigem do aluno apenas a reprodução do conteúdo contido no material didático	3,38	1,24

Tabela 2. Frequência e percentual das barreiras ao desenvolvimento/expressão da criatividade percebidas pelos alunos.

Barreiras	f	%
Dificuldade de gerenciar o tempo	60	49,2
Poucas oportunidades para discutir e trocar ideias com colegas	50	41,0
Comunicação assíncrona	40	32,8
Poucas oportunidades para discutir e trocar ideias com tutor	38	31,1
Desinteresse pelo conteúdo abordado	30	24,6
Falta de entusiasmo pela atividade proposta	28	23,0
Baixo incentivo para inovar	20	16,4
Falta de domínio das ferramentas da <i>web</i>	17	13,9
Falta de incentivo do tutor	16	13,1
Qualidade do material pedagógico	16	13,1
Falta de apoio tutorial na implementação de projetos inovadores	15	12,3
Dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais	13	10,7
Insegurança para navegar em ambientes virtuais	12	9,8
Dificuldade em participar de cursos em educação a distância	9	7,4
Falta de autonomia	6	4,9

Na análise de conteúdo do projeto político-pedagógico do curso, foram encontrados apenas temas relacionados a fatores favorecedores da criatividade no contexto educacional. Tais temas foram agrupados em quatro categorias: Tecnologia Instrucional Facilitadora da Criatividade ($f=70$; 52,2%), Desenvolvimento de Características Individuais Associadas à Criatividade ($f=31$; 23,1%), Conhecimento ($f=27$; 20,1%) e Educadores ($f=6$; 4,5%). O anexo apresenta os temas que compõem cada categoria e alguns exemplos ilustrativos.

Discussão

Os itens que obtiveram as médias mais elevadas contemplam uma das dimensões do modelo de aprendizagem criativa proposto por Renzulli (1992), o educador. Segundo o autor, o papel do educador em quase todas as situações formais de ensino-aprendizagem é bem valorizado e pode ser de fato o ingrediente mais importante. Nesse sentido, as características destacadas por ele são: conhecimento da disciplina, utilização de técnicas instrucionais que promovam o desenvolvimento da criatividade, e romance com a disciplina. Ou seja, para que o tutor implemente as práticas mencionadas, assim como outras favorecedoras da criatividade na EaD, é importante que ele apresente ou desenvolva essas características.

As práticas “preocupa-se apenas com o conteúdo informativo” e “utiliza critérios de avaliação que exigem do aluno apenas a reprodução do conteúdo contido no material didático” não são adequadas ao desenvolvimento/expressão da criatividade. O fato de terem obtido as menores médias indica que, segundo a percepção dos alunos, seus tutores pouco as utilizam. Esse resultado diverge da percepção dos tutores a respeito das mesmas práticas no estudo de Vianna (2005), os quais consideram que tais práticas estariam sendo utilizadas. Provavelmente, a formação didática dos tutores que atuaram no curso estudado é diferente da formação dos tutores que participaram do estudo realizado por Vianna. Os resultados obtidos indicam que os tutores avaliados preocupam-se com a construção do conhecimento, e não com a mera reprodução.

Com relação aos fatores inibidores da criatividade, observou-se que a barreira mais apontada pelos alunos foi a “dificuldade de gerenciar o tempo”. Esta se refere a aspectos internos ao indivíduo. O perfil do aluno

a distância difere daquele do aluno presencial, exigindo maior disciplina e organização no que concerne ao tempo. Contudo, gerenciar o tempo é uma habilidade pouco desenvolvida em nossa cultura. A questão do tempo na produção criativa já foi investigada anteriormente, e os resultados indicam um destaque para fatores relacionados à falta de tempo e de oportunidade entre as barreiras pessoais à criatividade mais mencionadas por professores e alunos, especialmente no ensino superior (Alencar & Fleith, 2003b; Alencar et al., 2003; Joly & Guerra, 2004; Ribeiro & Fleith, 2007).

Estratégias para lidar com a dificuldade de gerenciar o tempo devem ser desenvolvidas, como, por exemplo, ajudar os alunos a estabelecer prioridades e organizar suas atividades diárias de acordo com sua real importância e relevância. Os tutores e a coordenação do curso podem levantar a discussão para que os alunos reflitam sobre como estão alocando suas atividades diárias de acordo com o tempo disponível. É importante que os alunos percebam que administrar o tempo é ganhar autonomia sobre as prioridades individuais, e não viver em função de horários.

Outras barreiras destacadas foram “poucas oportunidades para discutir e trocar ideias com colegas” e “comunicação assíncrona”. Ambas se referem a fatores externos ao indivíduo. Apesar do desenvolvimento de diversas tecnologias de informação e comunicação, os alunos podem ainda não ter se adaptado a esse tipo de ferramenta. Provavelmente, essas barreiras serão percebidas de forma diferente quando se vislumbrarem vantagens em outras formas de discussão e houver a valorização destas.

Kristensson e Norlander (2003) investigaram os efeitos da tecnologia da informação no processo e desempenho criativo de grupos de universitários em três situações - salas de conversação na Internet, videoconferência e face a face - e constataram que grupos presenciais obtiveram mais resultados criativos e maior satisfação com seu processo e produção em comparação a grupos cuja comunicação foi estabelecida via *chat*. Contudo, os autores sugerem que, se fosse disponibilizado tempo suficiente para o término da tarefa nos grupos que utilizaram o *chat*, talvez a produção pudesse ser aproximadamente a mesma dos grupos presenciais. Ou seja, não basta apenas utilizar os recursos tecnológicos, é preciso saber utilizá-los da melhor forma possível, para que eles possam ser otimizados.

Francescato, Mebane, Porcelli, Attanasio e Pulino (2007) compararam a eficácia da aprendizagem colaborativa em cursos presenciais e a distância e concluíram que o nível de discussão em grupo dos alunos a distância, realizada em fóruns, foi superior. Os autores atribuem este resultado ao fato da assincronicidade permitir o surgimento de um número maior de pontos de vistas diversos, pois não há interrupções e os participantes podem elaborar melhor suas ideias antes de comunicá-las ao grupo.

Esses resultados indicam que o tutor pode utilizar práticas pedagógicas que permitam uma interação de melhor qualidade, como, por exemplo, criar um fórum de discussão semanal com temáticas pertinentes não só ao conteúdo do curso, como também relativas ao processo de ensino-aprendizagem em educação a distância. Essa troca de experiências pode levar o aluno a descobrir outros aspectos que não havia pensado antes, bem como a observar sob outro ponto de vista. O tutor pode também disponibilizar um horário em que estará disponível diariamente no *chat*. Dessa forma, os alunos podem se programar para entrar em contato com ele e diminuir um pouco o impacto percebido como negativo da comunicação assíncrona. É importante que os tutores fiquem atentos ao tempo de retorno aos *e-mails* e mensagens dos alunos, pois esse fator afeta a percepção deles a respeito da comunicação assíncrona. Se o tempo de resposta do tutor for reduzido, o desejo do aluno de uma comunicação imediata pode ser atenuado. É interessante que o tutor, no mínimo, sinalize que recebeu e leu o *e-mail* do aluno, mesmo que não solucione de imediato o que foi solicitado, pois é essencial que ele mantenha ativo esse vínculo.

Já com relação às barreiras menos selecionadas pelos alunos, nota-se que estão associadas somente a fatores que lhes são internos: "dificuldade de aprendizagem em ambientes virtuais", "insegurança para navegar em ambientes virtuais", "dificuldade em participar de cursos em educação a distância" e "falta de autonomia". Esse resultado pode estar vinculado ao fato de que a grande maioria dos participantes trabalha. Sabe-se que o mercado de trabalho hoje está quase completamente informatizado, ou seja, para grande parte dos participantes não deve haver vivências relacionadas à exclusão digital. Muitas organizações públicas e privadas utilizam a EaD na educação continuada de seus trabalhadores, de modo que ela já faz parte do cotidiano desses alunos.

A análise do projeto político-pedagógico indicou que ele propõe formas de implementar o desenvolvimento da criatividade na educação a distância. Chama atenção o grande investimento, proposto para o curso, em tecnologia instrucional facilitadora da criatividade. Esse resultado ilustra a previsão de Peters (2003) de que, devido à grande quantidade de novas possibilidades do *design* didático, aumenta a viabilidade de uma estruturação bem mais variável e flexível do que tem sido oferecido até agora no ensino a distância. Por outro lado, aspectos relativos aos educadores foram menos mencionados. Contudo, não se pode deixar de lado a capacitação desses profissionais, pois, conforme Belloni (2003) lembra, a formação inicial de professores tem que prepará-los para lidar com a inovação tecnológica e dela lançar mão na sua prática. É necessário também prepará-los para a formação continuada, numa perspectiva de capacitação ao longo da vida. Além disso, os novos desafios do ensino perpassam pelo desenvolvimento de um trabalho pedagógico criativo, gerando ações inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Pensar num trabalho pedagógico inovador envolve a motivação e pressupõe que o professor tenha uma didática interessante, instigante e inteligente - enfim, criativa (Barreto & Martínez, 2007).

Uma limitação do presente estudo refere-se ao tipo de amostra. O grau de generalização é baixo, pois foi utilizada uma amostra de conveniência. O presente estudo não examinou outros fatores que podem estimular ou inibir a criatividade na EaD, como, por exemplo, material didático, ambiente virtual de aprendizagem, percepção dos tutores e características individuais dos alunos. É necessário, pois, que esses e outros aspectos sejam estudados para que se construa um campo de conhecimento sólido a respeito da criatividade na EaD. Afinal, sabe-se que cada contexto educacional apresenta suas especificidades, por se tratar de uma construção realizada pela interação de educadores, alunos, ambiente físico e social e recursos disponíveis, entre outros fatores.

A identificação de práticas favorecedoras da criatividade, bem como de barreiras, possibilita que intervenções sejam planejadas e executadas a fim de catalisar o desenvolvimento/expressão do potencial dos alunos, como, por exemplo, a capacitação de tutores objetivando instrumentalizá-los para um processo de ensino-aprendizagem criativo. Com base nos resultados obtidos no presente estudo, algumas sugestões podem

ser dadas para pesquisas futuras: (a) investigar barreiras à criatividade pessoal dos tutores na EaD, (b) examinar outros fatores favorecedores e inibidores da criatividade na EaD vinculados ao ambiente virtual de aprendizagem, interação com os colegas, perfil dos alunos e material didático e (c) examinar a atuação do tutor e da equipe pedagógica responsável no que toca à observância dos pressupostos do projeto político-pedagógico, a fim de verificar sua influência sobre o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

Referências

- Alencar, E. M. L. (1996). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron
- Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (2-3), 29-37.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). Criatividade e educação de superdotados. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. (2002). O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 63-70.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003a). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: EdUnB.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003b). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 63-69.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2004). Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 105-110.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Martínez, A. M. (2003). Obstacles to personal creativity between Brazilian and Mexican university students: a comparative study. *Journal of Creative Behavior*, 37 (3), 179-192.
- Almeida, M. E. B. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, 29 (2), 327-340.
- Barreto, M. O., & Martínez, A. M. (2007). Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 24 (4), 463-473.
- Belloni, M. L. (2003). *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados.
- Castro, M. N. M., & Ferreira, L. D. V. (2006). TD&E a distância: múltiplas mídias e clientelas. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho* (pp.322-339). Porto Alegre: Artmed.
- Castro, N. J., Haguenaer, C., Silva, E. M., Alves, L. A., Washington, M. G. M., Carvalho, M. B., et al. (2005). *O estudo a distância com apoio da internet*. Recuperado em junho 25, 2005, disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&inoid=137&sid=116>
- Coicaud, S. (2001). A colaboração institucional na educação a distância. In I.E. Litwin (Org.), *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa* (pp.53-72). São Paulo: Artmed.
- Fleith, D. S. (1994). Treinamento e estimulação da criatividade no contexto educacional. In E. M. L. Alencar & A. M. R. Virgolim (Orgs.), *Criatividade: expressão e desenvolvimento* (pp.113-141). Petrópolis: Vozes.
- Francescato, D., Mebane, M., Porcelli, R., Attanasio, C., & Pulino, M. (2007). Developing professional skills and social capital through computer supported collaborative learning in university contexts. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65 (2), 140-152.
- Franco, M. L. P. B. (2005). *Análise do conteúdo*. Brasília: Liber Livro.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research* (6th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Joly, M. C. R. A., & Guerra, P. B. C. (2004). Compreensão em leitura e barreiras à criatividade: um estudo com universitários ingressantes. *Psico*, 35 (2), 151-159.
- Kristensson, P., & Norlander, T. (2003). The creative product and process in computer-mediated groups. *The Journal of Creative Behavior*, 37 (4), 223-243.
- Moran, J.M. (2002). O que é educação a distância. Recuperado em fevereiro 4, 2007, disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>
- Oliveira, Z. M. F. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27 (1), 83-92. doi: 10.1590/S0103-166X2010000100010.
- Peters, O. (2003). *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36 (4), 170-182.
- Ribeiro, R. A., & Fleith, D. S. (2007). O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. *Paidéia*, 17 (38), 403-416.
- Santeiro, T. V., Santeiro, F. R. M., & Andrade, I. R. (2004). Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. *Psicologia em Estudo*, 9 (1), 95-102.
- Sousa, M. F. G. (2004). *Aprender a aprender em educação a distância: a construção da autonomia do aprendiz*. São Paulo: Moderna.
- Starko, A. J. (1995). *Creativity in the classroom*. White Plains, NY: Longman
- Vianna, C. R. G. V. (2005). *Expressão e desenvolvimento da criatividade em ambientes de ensino-aprendizagem on-line*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Católica de Brasília.
- Vianna, C. R. G. V., & Alencar, E. M. L. S. (2006). Creativity and barriers to its expression in on-line education courses. *Gifted Education International*, 21 (1), 54-62.
- Williams, P., Nicholas, D., & Gunter, B. (2005). E-learning: What the literature tells us about distance education. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 57 (2), 109-122.

Recebido em: 5/3/2009

Versão final reapresentada em: 5/8/2010

Aprovado em: 9/9/2010

ANEXO

FATORES FAVORECEDORES DA CRIATIVIDADE CONTEMPLADOS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.

Categorias	Temas	Exemplo
Tecnologia Instrucional Facilitadora da Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> ● Diversificação de técnicas, estratégias e meios instrucionais ● Utilização de métodos que levem ao questionamento ● Individualização do processo de ensino-aprendizagem ● Ênfase na construção do conhecimento ● Espaço para divulgação dos trabalhos dos alunos 	<p>"... combinação de materiais didáticos: impressos, videoaulas, Internet, videoconferências, teleconferências, e principalmente um sistema de acompanhamento ao estudante a distância com apoio de tutores e monitores via 0800, fax, e-mail e correio postal".</p> <p>"No desenvolvimento do curso serão realizados encontros presenciais e seminários temáticos. Em cada semestre será proposto um tema de pesquisa relacionado às áreas estudadas...".</p> <p>"Por meio do Sistema de Acompanhamento cada estudante receberá retorno individualizado sobre o seu desempenho, ... bem como orientações e trocas de informações complementares relativas aos conteúdos abordados em exercícios desenvolvidos...".</p>
Desenvolvimento de Características Individuais Associadas à Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades cognitivas ● Aspectos motivacionais ● Traços psicológicos 	<p>"... estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e criatividade".</p> <p>"... estimular o aluno em momentos de dificuldades para que não desista do curso; ...".</p>
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ● Domínio do conhecimento factual ● Interdisciplinaridade e multidisciplinaridade ● Incentivo a busca de informação adicional 	<p>"... Nortear a concepção, criação e produção dos materiais didáticos, de forma a que contemplem e integrem os tipos de saberes hoje reconhecidos como essenciais às sociedades do Século XXI: os fundamentos teóricos e princípios básicos dos campos de conhecimento; as técnicas, práticas ...".</p> <p>"Adotar um enfoque pluralista no tratamento dos temas e conteúdos, recusando posicionamentos unilaterais, normativos ou doutrinários".</p> <p>"... estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático ...".</p>
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> ● Formação acadêmica adequada à função exercida ● Capacitação para atuar em EAD 	<p>"Os professores docentes do Curso de ADM-EAD, lotados em diferentes unidades da Universidade que possuem interface com a área de Administração, visto que a maioria deles também atuam no Programa de Pós-Graduação em Administração, estarão envolvidos preferencialmente nas atividades de produção do material pedagógico (professores-autores) ...".</p> <p>"... os candidatos [a tutoria] devem participar do processo de formação que supõe a participação em um curso sobre EAD, a participação de grupos de estudo sobre o material didático do curso e questões relativas ao processo de orientação".</p>

EAD: educação a distância.

Lei Maria da Penha: as representações do judiciário sobre a violência contra as mulheres

The Maria da Penha Law: representations of the judiciary concerning violence against women

Madge **PORTO**¹
Francisco Pereira **COSTA**^{1,2}

Resumo

Este estudo teve como objetivo identificar as representações de juízes sobre a violência contra as mulheres, de forma a compreender como tais representações pessoais podem ou não influenciar as decisões prolatadas em suas sentenças. Foi realizada a análise de conteúdo de 15 sentenças, proferidas entre setembro de 2006 e agosto de 2007, correspondente ao primeiro ano de vigência da Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, em uma cidade da região Norte do Brasil. Nesse contexto, pode-se afirmar que os magistrados percebem a violência contra as mulheres como elemento constitutivo das relações entre gêneros, como um fato que não oferece perigo para elas e que não se enquadra no estatuto jurídico, não configurando crime. Há uma naturalização do lugar social definido para as mulheres pela sociedade patriarcal e a consequente invisibilidade das várias formas de violência por elas sofrida, o que dificulta o acesso à Justiça.

Unitermos: Poder judiciário. Representações. Violência contra as mulheres.

Abstract

The aim of the present study was to identify the representations of judges regarding violence against women in order to understand how these personal representations may or may not influence the decisions handed down when sentencing. An analysis was conducted of the content of 15 sentences handed down in a city in northern Brazil between September 2006 and August 2007 - the first year of Law 11.340/2006, known as the Maria da Penha Law. In this context, it may be stated that magistrates perceive violence against women as a component element in the relationship between men and women - as a fact that does not pose a danger to women and which is not covered by the legal statute and thereby does not constitute a crime. There is an acclimation of the social standing defined for women by the patriarchal society and the consequent invisibility of the different forms of violence women suffer, which hinders their access to justice.

Uniterms: Judicial power. Representations. Violence against women.

Este artigo tem como objetivo identificar as representações de juízes de Direito sobre as mulheres em situação de violência, e sobre o contexto de violência contra elas. A análise de con-

teúdo de seus discursos foi feita a partir de sentenças prolatadas no primeiro ano de vigência da Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha (Brasil, 2006).

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Federal do Acre, Grupo de Pesquisa Direito, Sociedade e Meio Ambiente. R. Álvaro Rocha, 101, Conjunto Universitário 1, Qd. 45, c.10, Distrito Industrial, 69915-300, Rio Branco, AC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M. PORTO. E-mail: <madgeporto@gmail.com>.

² Universidade Federal do Acre, Curso de Direito. Rio Branco, AC, Brasil.

Entende-se ser importante a análise desse novo estatuto jurídico para descobrir como os operadores do direito o estão aplicando. Também é necessário entender até que ponto a nova legislação é eficiente para o enfrentamento da violência contra as mulheres e para a promoção dos direitos humanos das mesmas. Pretende-se compreender como os magistrados percebem o universo da violência contra as mulheres e como suas concepções pessoais podem ou não influenciar suas decisões, em detrimento da referência legal. Isso porque outros estudos (Anchieta & Galinkin, 2005; Cruz, 2002; Oliveira & Amâncio, 2006; Porto, 2006; Streck, 2002) apontam que há um componente subjetivo presente nas ações dos sujeitos humanos, mesmo que estes se proponham a ser objetivos e imparciais.

As crenças e os valores pessoais e subjetivos não podem ser desconsiderados quando se pretende pensar sobre as ações humanas e sobre suas representações (Porto, 2006). Assim, entender quais as crenças e valores que estão dando sustentação às decisões dos magistrados, e como eles determinam ou não seus julgamentos, pode trazer informações quanto à possibilidade de acesso das mulheres em situação de violência à sua plena cidadania. Em outras palavras, quanto mais o magistrado se afastar de suas crenças e limitar-se aos dispositivos da Lei Maria da Penha, mais as mulheres terão oportunidade de acessar os direitos previstos pela lei. Enquanto os magistrados tiverem como referência suas próprias crenças - construídas numa sociedade patriarcal em que os papéis de homens e mulheres distinguem-se a partir de diferenças de acesso ao poder (Saffioti, 2004) -, as mulheres correm o risco de ter seus direitos, agora expressos na lei, desconsiderados e pensados a partir de representações patriarcais.

É preciso considerar que, ao longo da construção histórica de direitos, os movimentos feministas travaram uma luta intensa pela conquista dos direitos das mulheres, denominando-os de direitos humanos das mulheres (Barsted & Hermann, 2001a). Elaboraram um discurso sobre os direitos humanos com um olhar de equidade de gênero, preconizando que os direitos só serão direitos humanos quando incluírem as questões feministas.

As representações dos magistrados que serão investigadas, a partir da produção escrita destes, têm como pressuposto teórico a noção de representações sociais de Porto (2006), que se baseia no mesmo conceito elaborado por Serge Moscovici:

... possibilidade de compreensão do fenômeno da violência contemporânea, assumindo ser impossível compreender esse fenômeno sem se interrogar sobre os sentidos, os valores e as crenças que estruturam e presidem a vida social, os quais são o conteúdo por excelência das representações sociais (Porto, 2006, p.250).

A violência contra as mulheres

A partir da década de 1950, as mulheres passaram a questionar sobre a naturalização da opressão e da discriminação de que eram vítimas. Assim, tem início uma série de reflexões, movimentos, produções literárias e ações de resistência, como a marcha da panela vazia, a participação na luta pela anistia e pela redemocratização do País, a criação de grupos feministas para discutir sobre literatura relacionada às mulheres ou sobre a sexualidade (Pinto, 2003).

A condição social das mulheres, como fruto de uma construção histórica do patriarcalismo e do capitalismo, já vinha sendo questionada desde o começo do século XX com o movimento das sufragistas (Pinto, 2003). Na metade do século, com a discussão teórica de Simone de Beauvoir em *O segundo sexo*, inicia-se uma reflexão teórica sobre as questões específicas das mulheres (Beauvoir, 1967).

Na década de 1980, Joan Scott diferencia sexo de gênero, "O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (Scott, 1990, p.14). A partir dessa nova categoria de análise, foram se desenvolvendo estudos sobre as mulheres e o fenômeno da violência em sua vida.

Assim, no contexto das sociedades patriarcais, a violência doméstica, também referida como violência familiar, é considerada um tema de difícil abordagem, pois questiona a instituição familiar. A discussão do tema traz à tona um aspecto delicado, pois acontece no espaço privado, um espaço reservado, que precisa ser resguardado do público. A exposição do que lá ocorre causa desconforto, uma vez que o que era idealizado, o espaço 'sagrado do lar', passa a ser questionado, tornando-se objeto de investigação - policial ou científica. Essas idealizações, frutos de uma construção cultural,

vão desde o lar como um lugar seguro, livre de conflitos, até as idealizações do papel de cada membro da família burguesa (Costa, 1989).

A violência doméstica contra as mulheres pode ser definida como aquela ação de dominação infligida à mulher pelo homem com o qual tem ligações afetivas e que objetiva mantê-la sob jugo (Sabadell, 2005; Silva, 1999). É uma forma de violência, muitas vezes, sutil e de difícil constatação. Também difícil é a percepção da gravidade de suas consequências. Nesse caso, o agressor é alguém com quem a mulher tem alguma ligação afetiva: parceiro, pai, padrasto ou outro familiar. Os parceiros ou ex-parceiros frequentemente são os agressores principais que aparecem nas denúncias registradas nas delegacias da mulher (Brandão, 1998; Diniz, Silveira & Mirim, 2006; d'Oliveira & Schraiber, 2000; Giffin, 1994; Venturi, Recamán & Oliveira, 2004).

Da violência derivam sofrimentos permanentes e crônicos, com um aumento na demanda por serviços de saúde. As mulheres procuram esses serviços tentando buscar uma solução para o sofrimento e para outras consequências decorrentes da violência sistemática (Schraiber, d'Oliveira, Strake & Liberman, s.n.; d'Oliveira & Schraiber, 2000). Isso porque a busca pelos serviços de saúde é motivada pelas consequências da violência, mesmo que não haja a consciência de que se está vivendo nesse estado. Numa menor magnitude, essas mulheres também buscam as instâncias do Poder Judiciário, o que pressupõe uma decisão consciente de responsabilização do agressor, para uma possível mediação dos conflitos conjugais ou familiares (Brandão, 1998).

Existe uma gradação da violência, das formas mais sutis até os aspectos mais cruéis, o que, dependendo do grau de tolerância social, pode ser aceito ou reprimido. Uma forma de violência ainda aceita socialmente é sua utilização como instrumento educativo, ou seja, como forma de punir, com vista ao enquadramento nas regras sociais (Portella, 2000).

As mulheres sentem dificuldade em revelar a situação de violência vivida. Primeiro, por ser um problema desagradável, incômodo e vexatório, o que dificulta a lembrança e a exposição aos outros, que nada podem fazer, dado que é uma questão da vida privada. Segundo, por existirem poucos espaços para o acolhimento dessas experiências. E, por fim, ainda há a percepção de que existe algum tipo de merecimento

quando alguém sofre violência, ou seja, que a vítima estaria sendo punida por não ter cumprido alguma obrigação, o que a faz sentir-se culpada (Portela, 2000). Tudo isso gera uma desqualificação do problema por parte das usuárias do Sistema Único de Saúde (SUS), e que se estende para toda a equipe de saúde (Schraiber et al., s.n.), para a polícia (Brandão, 1998) e para o Judiciário (Streck, 2002). Assim, as mulheres, além da violência que sofrem dentro de casa, quando buscam apoio institucional, acabam, muitas vezes, sentindo que não há solução para seus problemas. Dessa forma, sentem-se, mais uma vez, destituídas de seus direitos de cidadãs.

A partir do entendimento da violência doméstica contra as mulheres como fruto de uma construção social e histórica de um lugar de subordinação, é importante investigar as representações de juízes de Direito a partir de seus valores e crenças sobre as mulheres e sobre as situações de violência contra elas. Isso porque terão que julgar as situações de violência segundo a Lei Maria da Penha, que define como formas de violência doméstica e familiar em seu Art. 7º:

- I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
- II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;
- III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (Brasil, 2006 p.17).

Diante da nova na legislação, é necessário também que mudanças sejam incorporadas pelos profissionais do Poder Judiciário. Assim, estes precisariam refletir, em algum momento, sobre suas crenças, opiniões e vivências, sobre as relações entre mulheres e homens e a violência nesse contexto.

Método

Este estudo foi realizado numa cidade da região Norte do Brasil, com pouco mais de 300mil habitantes. O objetivo foi realizar um estudo exploratório, descritivo e qualitativo, a partir de uma pesquisa documental. Para tal, foram coletados 15 processos dos 1 945 enquadrados na Lei 11.340/06, no período de setembro de 2006 a agosto de 2007.

Foram selecionados os processos em que já havia sido proferida a sentença de mérito, ou seja, que apresentavam a decisão final do juiz, condenando ou absolvendo o réu. Esses processos estavam distribuídos nas varas criminais com competência para julgar os casos de violência contra as mulheres, já que o Judiciário da cidade, à época da coleta, não tinha implantado o Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (Brasil, 2006).

Para este artigo, as sentenças foram analisadas de forma a identificar as representações sobre dois temas: o contexto da situação de violência e a violência contra as mulheres. Utilizou-se o método da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Nascimento-Schulze & Camargo, 2000), em que a unidade de registro foi o tema. Foram dois os temas escolhidos, a partir do conceito de gênero (Scott, 1990) e das produções científicas e políticas do movimento feminista, anteriormente apresentadas.

Assim, foram definidas duas categorias temáticas: o contexto da situação de violência e a violência

contra as mulheres. A primeira categoria refere-se às representações sobre o contexto em que ocorrem as situações de violência, o cenário e os atores da situação, além do sentido (significado) que é atribuído a um episódio de violência em que existe um homem agressor, uma mulher vítima e, entre eles, um vínculo afetivo, fruto de relação familiar ou conjugal. A segunda categoria refere-se especificamente ao sentido que é dado à violência contra a mulher, pois o ponto principal da lei é coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006).

O estudo apresenta limites, pois não se pode assegurar que só esses 15 processos foram sentenciados no período especificado para o estudo, devido à forma de organização dos arquivos do Poder Judiciário (vários lugares para a guarda dos processos e a possibilidade de estes serem retirados da instituição pelos advogados das partes). Dessa forma, o número reduzido de sentenças não permite uma análise de frequência, ou seja, uma análise também quantitativa. Assim, as análises são exclusivamente qualitativas e buscam compreender quais os valores e crenças dos juizes que julgam a partir da Lei Maria da Penha, nesse contexto.

Por fim, por se tratar de um estudo documental cujo objeto de análise - as sentenças de mérito - está acessível na internet, o projeto não foi encaminhado ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Todavia, teve-se o cuidado de não se apresentar o nome da cidade onde o estudo foi realizado, de modo a resguardar de eventuais identificações os profissionais que produziram os documentos analisados.

O que escrevem os magistrados em suas sentenças

Antes de apresentar os resultados, é importante destacar alguns limites da análise. Os resultados encontrados precisam ser entendidos dentro do contexto de produção das sentenças judiciais, ou seja, segundo as características e normas de elaboração de documentos forenses. Há no Poder Judiciário uma retórica específica e a utilização de normas definidas de escrita, inclusive com frases prontas que se repetem nas sentenças (ver adiante as sentenças 7 e 8). De outro lado, no espaço dedicado à decisão do juiz, há a oportunidade de uma expressão mais livre, em que se podem identificar repre-

sentenças sobre alguns temas. Todavia, considera-se possível, na prática, serem as sentenças escritas por auxiliares e depois ratificadas ou retificadas pelo juiz, seja ele titular ou substituto. Dessa forma, não se tem como afirmar que as ideias apresentadas nas sentenças sobre a violência contra as mulheres são ideias, crenças, enfim, representações dos juízes titulares das varas. Contudo, pode-se afirmar que são representações do Poder Judiciário encontradas no contexto em que houve o julgamento.

Resultados e Discussão

Nos 15 processos analisados, existem 20 vítimas e 24 situações enquadradas como crimes, tanto de lesão corporal quanto de ameaça. Foram determinadas 15 absolvições, 8 condenações e observada 1 desistência. Nos processos estudados, há decisões proferidas por juízes dos dois gêneros, sendo uma delas prolatada por juiz substituto.

A leitura das sentenças proporcionou, a partir das duas categorias semânticas principais - o contexto da situação de violência e a violência contra as mulheres -, a definição das subcategorias: reconciliação, idealização da família, ambiguidade quanto à prova material do crime, negação da violência conjugal como crime, justificativa à agressão pelo uso de álcool/drogas, inconformismo/não aceitação da separação, proteção da mulher contra privações econômicas.

O contexto da situação de violência

Esta categoria se refere à forma como os juízes percebem/entendem o contexto da violência contra as mulheres, ou seja, como percebem a cena onde esse tipo de violência acontece. Agrupa quatro subcategorias: reconciliação, idealização da família, ambiguidade quanto à prova material do crime e negação da violência conjugal como crime.

Reconciliação

A reconciliação da vítima com o réu descaracteriza o crime, afastando a possibilidade de imputação de pena.

Nada obstante, não me parece que tenha havido efetivas ameaças capazes de impor qualquer temor na vítima, eis que ela própria declarou que já se reconciliou com o acusado, de modo que não tem intenção de vê-lo condenado, pois, de acordo com a declaração prestada em audiência, o réu teria mudado o seu comportamento e nunca mais voltou a agredi-la ou ameaçá-la (Sentença 7).

Reafirmando que não se pretende fazer uma análise da Ciência Jurídica e considerando que ela tem suas referências técnicas e teorias, pretende-se apresentar uma análise exclusivamente do ponto de vista das representações. Dessa forma, a identificação da existência da ameaça sai do ponto de vista da vítima - que recorreu à justiça porque se sentiu ameaçada - e instaura-se no ponto de vista do magistrado. Em outras palavras, o juiz é que faz a análise da existência ou não da ameaça, o que é sua função. Contudo, ele a fez utilizando outro fato, a reconciliação. Assim, devido à reconciliação, a ameaça, classificada no Código Penal como crime, não foi considerada. O interessante é perceber que esse deslocamento de entendimento é determinado por crenças sobre as mulheres, construídas no sistema patriarcal, como por exemplo, fragilidade, inconstância e dependência.

Idealização da família

... é uma lamentável desavença entre irmãos, na qual o melhor caminho a ser adotado é a absolvição do acusado para que não se fomente, ainda mais, a discórdia no seio familiar. Quem sabe se assim não se consegue de novo unir os dois irmãos (Sentença 1).

Nesse caso há a defesa de uma ideia contrária à definição de violência contra as mulheres determinada pela lei. Aqui o magistrado apoia-se na noção idealizada de família, desconsiderando que a Lei 11.340/2006 foi criada para dar conta desses episódios de violência ocorridos dentro do espaço privado. O objetivo da nova lei é fazer com que não mais se admita que, em nome da união familiar, as mulheres tenham minimizado o seu direito de viver uma vida sem violência.

Há, nesse caso, uma fala do senso comum que é utilizada como justificativa judicial, ou seja, há uma suposição de harmonia na relação familiar, a partir de uma compreensão superficial, desprovida de uma análise da situação, dos sujeitos envolvidos, e das

consequências do fato para a mulher vítima. A harmonia dentro do lar custa o sentimento de injustiça da vítima e a reafirmação de seu lugar subalterno em relação aos homens.

Ambiguidade quanto à prova material do crime

Outra questão que se destaca é que, no contexto da violência contra as mulheres, a palavra do réu é tomada como verdade, em detrimento da palavra da vítima:

A autoria do crime de ameaça recai sobre a pessoa do acusado nos termos do depoimento da vítima, mas não restou comprovada estreme de dúvidas, haja vista que o réu, quando foi ouvido na instrução criminal em juízo, negou que tenha efetivamente ameaçado de morte a pessoa da vítima (Sentença 6).

A fundamentação está pautada na ausência de provas, não obstante as possibilidades de provar a violência caracterizada na Lei 11.340/2006 sejam limitadas (Porto, Santos & Leite, 2008). Além disso, mesmo quando comprovada a materialidade do crime, há formas de minimizá-lo:

A materialidade está devidamente comprovada pelo Boletim de Ocorrência ..., pelo laudo de exame de corpo de delito ..., e pelo auto de prisão em flagrante Em relação à suposta lesão corporal, a vítima esclareceu que tal ocorrera quando ambos tentavam puxar o filho que o acusado queria levar, vindo a vítima a cair no chão, ocasião em que o acusado a teria acertado com um chute na região da coxa, mas sem maior gravidade, tanto que nem houve uma efetiva lesão (Sentença 10).

Neste caso, o que foi comprovado pelos exames e reafirmado nas próprias palavras do juiz passa à categoria de suposição - uma suposta lesão, que é declarada como chute, com a vítima no chão, depois de ter caído com o bebê que segurava no colo. Ressalta-se que, nesse momento a fala da vítima passa a ser tomada como verdade, mesmo quando nega o laudo, que tem o estatuto de comprovação oficial da materialidade. Nesse ponto, cabe pensar o que determina a força dessa palavra contra as provas. Talvez seja a tentativa implícita dos magistrados de manterem a estrutura familiar, atenuando a ação do homem e apoiando a resignação da mulher. Quando fazem isso, em tese, resolvem o problema. Parece que, se a mulher minimiza

a ação violenta, sua fala é acatada, ocorrendo o contrário quando faz uma acusação.

Outro ponto a ser refletido a partir dessa fala é o que seria uma "efetiva lesão". Seria o caso de fratura óssea ou perda de movimento? O exame de corpo de delito aponta a gravidade da lesão, quando esta existe. Assim, se houve a materialidade da lesão, é porque houve lesão. Dessa forma, como poderia ela ser tratada como suposição apenas porque a mulher minimizou o fato?

Essa atitude do magistrado demonstra o quanto ainda não há a percepção das características da violência doméstica contra as mulheres. Percebe-se por meio desses resultados que os magistrados não identificam a ambivalência das mulheres diante da situação de violência e diante do parceiro, nem as tentativas que elas fazem para resgatar a relação afetiva, nem mesmo o significado da violência para elas. Enfim, o magistrado pensa o universo das relações mediadas pela violência fora de seu contexto, a partir de uma referência pessoal, ou mesmo, de um modelo idealizado do que deveria ser a relação entre mulheres e homens.

Negação da violência conjugal como crime

Outro elemento que se destaca é que os magistrados, em alguns momentos, negam explicitamente a lei ora em discussão:

... a vítima ... demonstrou que não se sentiu ameaçada pelas palavras proferidas pelo seu companheiro, o que não caracteriza o crime tipificado ... De outra parte, compulsando os autos verifica-se que a "ameaça" teria sido proferida no meio de uma discussão familiar, onde o clima de exaltação reinava entre os contendores (réu e vítima). A ameaça proferida no calor do litígio conjugal não caracteriza crime, eis que não há seriedade na promessa do mal injusto, mormente quando o casal litigante encontrava-se com os ânimos exaltados ... (Sentença 10).

Percebe-se, na sentença acima, a negação do conceito de violência doméstica explicitado pela Lei Maria da Penha. Há uma problemática com características peculiares, da qual as leis existentes não davam conta e para a qual o novo estatuto jurídico apresenta encaminhamentos definidos. Assim, a ameaça que ocorre dentro de uma discussão familiar pode confi-

gurar-se uma conduta delituosa, definida como violência psicológica (Brasil, 2006).

A literatura (Heise, Pitanguy & Maciel 1994; Mirim, 2006) mostra que a violência contra as mulheres é sistêmica, repetitiva, que se inicia com ameaças e lesões leves, e tende a se agravar ao longo de um tempo. Há uma vulnerabilidade de gênero (Meneghel et al., 2003), ou seja, ser mulher é condição de vulnerabilidade às situações de violência. Assim, quando o juiz minimiza o ato praticado sem fazer nenhuma intervenção, o efeito do acesso ao Judiciário pode ser a banalização do ato praticado e do próprio sistema. Em outras palavras, uma efetiva desconsideração da lei, o que pode aumentar os números da violência contra a mulher.

Para o juiz que prolatou a sentença acima, a ameaça “proferida no calor do litígio conjugal” não caracteriza crime, sinalizando que casos semelhantes julgados por ele poderão receber o mesmo tratamento. A maioria dos crimes de violência contra as mulheres ocorre no âmbito privado, numa típica briga de casal, que muitas vezes se agrava até culminar em sequelas graves e homicídios de mulheres.

A violência contra as mulheres

Esta categoria se refere à forma como os juízes percebem/entendem a experiência de violência vivida pelas mulheres, ou seja, o que para eles significa e caracteriza esse tipo de violência. Foi dividida em três subcategorias: justificativa à agressão pelo uso de álcool/drogas, inconformismo/não aceitação da separação por parte do homem agressor, proteção da mulher contra privações econômicas.

Justificativa da agressão pelo uso de álcool/drogas

Entre os magistrados, percebe-se o entendimento de que a violência contra as mulheres é justificável, dada a condição do agressor de usuário de substâncias que alteram a consciência, principalmente o álcool.

... nas condições em que se encontrava o acusado por ocasião dos fatos, ou seja, sob o efeito de álcool e de entorpecentes, o mesmo quando ameaçou sua genitora não poderia estar agindo com o dolo exigido

para a configuração do delito de ameaça. Não estava o réu em seu estado normal. Não possuía por ocasião dos fatos ânimo calmo e refletido (Sentença 14).

No entendimento do magistrado, alguém alcoolizado não tem condições de discernimento, de modo que não havendo dolo não haveria crime. O réu, no caso, era um dependente químico que ameaçara a mãe e fora absolvido. Houve um entendimento de que o crime de ameaça não se concretizou por inexistência de dolo, ou seja, não foi uma ação praticada com a intenção livre e consciente de violar o direito alheio.

Nem a agressão à própria mãe mereceu uma intervenção. O Judiciário manteve-se inerte diante de alguém que bebe e, por beber, acredita poder agredir uma mulher. Aqui o magistrado poderia ter enquadrado o caso na Lei Maria da Penha, na tipificação de violência psicológica, de alguma forma demarcando que a ação de ameaçar uma mulher é crime.

O álcool é um fator precipitante da violência, mas não é a causa. O que causa essa violência é o entendimento de que as mulheres estão subordinadas aos desejos e caprichos dos homens (Diniz et al., 2006; Soares, 2005).

Outro ponto que se destaca aqui é que, mesmo diante de tal circunstância, não há a solicitação da intervenção por parte dos profissionais de saúde, ou seja, da equipe multiprofissional a que a lei se refere:

Art. 30. Compete à equipe de atendimento multidisciplinar, entre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito ao juiz, ao Ministério Público e à Defensoria Pública, mediante laudos ou verbalmente em audiência, e desenvolver trabalhos de orientação, encaminhamento, prevenção e outras medidas, voltados para a ofendida, o agressor e os familiares, com especial atenção às crianças e aos adolescentes (Brasil, 2006, p.27).

Parece haver, para os magistrados, o entendimento de que álcool e outras drogas eliminam o “dolo exigido para a configuração do delito de ameaça”, independentemente da pessoa e da situação. Aqui se pode perguntar, não há culpados? Além do mais, parece ser aceitável “sair da linha” quando sob o efeito da bebida e isso passa a ser um alibi para os que agredem mulheres e até as matam. Diz o magistrado:

... entendo que no caso não se pode identificar o dolo específico exigido para a caracterização do

delito de ameaça. A ameaça para restar caracterizada deve ser proferida seriamente e no caso, em face da embriaguez do acusado, ainda que voluntariamente, a ameaça não teve carga intimidativa (Sentença 15).

Inconformismo/não aceitação da separação

O dolo também não é considerado em outras situações, como a que se segue:

Por fim, o próprio representante do Ministério Público, órgão acusador, titular da ação penal, reconhece que não existem provas suficientes acerca da alegada ameaça e que a entrada do réu na residência da vítima não se revestiu de dolo específico de violar, mas parecendo um certo inconformismo pelo fim do relacionamento amoroso que houve entre ambos ou uma manifesta vontade de reatar a relação (Sentença 6).

Neste caso, a invasão foi justificada pelo juiz. No seu entendimento, a ação seria esperada e justificada, e a mulher que foi vítima teria que aceitar essa invasão porque o homem está inconformado e achava-se no direito de perturbá-la. Mais uma vez, percebe-se que a característica da violência contra a mulher, que demandou uma lei específica, não foi observada.

A ameaça, mesmo no contexto doméstico entre pessoas que têm vínculo afetivo, precisa ser contida, pois pode resultar em agressões cada vez mais perigosas. Percebe-se, assim, que continua vigente uma representação patriarcal, como Saffioti (2004) fundamenta em seu estudo.

Proteção à mulher

É interessante perceber a necessidade que o magistrado tem de, alguma forma, justificar sua decisão. Ao que parece, há uma percepção de que está julgando com base mais em suas convicções do que na lei, e por isso uma justificativa é importante:

... uma eventual condenação do réu por tal crime somente traria maiores transtornos para a família inteira, que seria novamente desagregada e passaria pelas maiores privações, notadamente de ordem econômica (Sentença 7).

Por outro lado, uma eventual condenação do réu por tal crime somente traria maiores transtornos para a família inteira, que seria novamente desagregada

e passaria pelas maiores privações, notadamente de ordem econômica (Sentença 8).

Os grifos nas sentenças 7 e 8 demonstram que há uma ideia padronizada, principalmente relacionando a violência à questão socioeconômica. Essas transcrições das sentenças também revelam uma percepção de que os casos são “os mesmos”. Destaca-se o argumento de que a mulher terá mais prejuízos se houver a justa condenação. Para o magistrado o enquadramento do ato nos limites da lei é desvantajoso para a mulher, devido a uma suposta condição de submissão econômica desta. E decidindo pela não condenação estaria protegendo a mulher de dificuldades mais graves.

Discussão complementar

Em vários casos, inclusive no caso de Maria da Penha, que deu nome à Lei 11.340/2006, há tentativa de homicídio - por vezes consumado - após as mulheres denunciarem ameaças classificadas como “sem consequência”, que “não são sérias”, ou que “não tem intenção de agredir”. Alguns casos, inclusive apresentados na grande mídia nacional, por não terem nenhuma resposta efetiva dos poderes constituídos, terminaram em tragédias com a morte das mulheres.

Perante a Justiça, o sentimento do agressor, de supostamente querer reatar a relação, parece suficiente para retirar a existência de dolo, enquanto o sentimento de ameaça vivenciado pela mulher não serve para incriminá-lo. Para ela se exige a prova, para ele a especulação é suficiente. E mesmo entendendo que a lei brasileira considera uma pessoa inocente até que se prove o contrário e que, quando não se tem certeza absoluta da autoria do crime, a decisão é sempre favorável ao réu, em decorrência do princípio *in dubio pro reo*, há que se refletir na questão.

Mais difíceis de serem provados são os casos de agressão psicológica, que exigem pedido de investigação acerca de suas consequências. No entanto, não há solicitação de exames para comprovar a existência ou não de consequência desse tipo de agressão, como observaram Porto, Santos & Leite (2008), de modo que não há como produzir prova material que sustente uma condenação em juízo.

É importante destacar que alguns estudos (Alves & Coura-Filho, 2001; Mirim, 2006; Saffioti, 2004; Soares,

2005) apontam a violência psicológica como grave e até mais marcante que as agressões físicas, pois as marcas ficam na alma. Dessa forma, minimizar atos como esses pode colaborar para a banalização da violência.

Ademais, se ambos já se reconciliaram, é porque o tom da suposta ameaça realmente não era sério e capaz de intimidar a vítima, não configurando, assim, o delito previsto no artigo 147, do Código Penal (Sentença 7).

Nada obstante, não me parece que tenha havido efetivas ameaças capazes de impor na vítima, eis que ela nem sequer tinha tomado a iniciativa de procurar a polícia, que ficava nas proximidades e a própria declarou que já se reconciliou com o acusado, de modo que não tem intenção de vê-lo condenado, pois, de acordo com a declaração prestada na audiência, o réu teria mudado o seu comportamento e nunca mais voltou a agredi-la ou ameaçá-la (Sentença 8).

Como foi apresentado anteriormente, a reconciliação é percebida pelo magistrado como suficiente para negar a ameaça. Este desconsidera a situação típica da mulher que sofre violência doméstica, discutida na literatura sob o conceito de ciclo da violência e tendo ainda o molde dos Juizados Especiais Criminais (JECRIM) como referência (Brasil, 2003; Debert & Oliveira, 2007; Guimarães, Silva & Maciel, 2007), ou seja, a reconciliação minimiza o ato de violência, em especial as ameaças. Os casos também são tratados como se fossem iguais, o que pode ser observado nas sentenças 7 e 8 (tópico 2.3), com trechos idênticos. Também se destaca, nesse contexto, que a desistência, que acontecia nas delegacias especializadas da mulher, mudou de local, mas continua acontecendo, agora no Judiciário, legitimada pela argumentação jurídica dos juízes (Alexy, 2005).

A desistência do processo e a retirada da queixa podem estar relacionadas à ausência de amparo à vítima por parte do poder público. Durante o período em que se desenrola o processo, estão presentes o sentimento de desamparo e o medo de não ter a quem recorrer, além da vergonha pela agressão, frente à banalização da violência.

Esses resultados revelam o quanto os magistrados ainda estão fazendo suas decisões baseadas em valores e crenças do senso comum, com influência da sociedade patriarcal. Além disso, percebe-se que a Lei Maria da Penha ainda não é a referência para os julga-

mentos dos crimes contra as mulheres. Isso se dá, possivelmente, porque as representações precisam de mais tempo para ser mudadas e porque apenas a mudança da lei não é suficiente para mudar o entendimento, os valores e as crenças dos magistrados. Há de se ter uma alteração de valores e crenças que acompanham os pensamentos, para que a Lei Maria da Penha passe a ser utilizada dentro de novos referenciais e que, de fato, represente um novo paradigma para que mulheres e homens estabeleçam relações de respeito e igualdade.

Considerações Finais

As rápidas mudanças sociais impactam as várias esferas da vida social. Necessariamente, essas mudanças promovem transformações nos estatutos jurídicos que normatizam as novas formas de referência para a vida em sociedade. Todavia, as crenças, valores e representações, que orientam as práticas, podem não acompanhar as mudanças. Tendem, dessa forma, a uma resistência (Moscovici, 1978), apontando que simplesmente promulgar a lei não é suficiente para a mudança de comportamento.

Os resultados, que se limitam ao contexto investigado, apontam que existe um cenário difícil para a efetivação dos direitos humanos das mulheres, em especial das que são vítimas de violência. A compreensão dos magistrados sugere uma “cegueira de gênero” (Fontes & Neves, 1993), que desconsidera a existência de um contexto cultural, que determina às mulheres um papel subalterno, ficando este naturalizado. As mulheres ainda são percebidas como um “segundo sexo” (Beauvoir, 1967), como cidadãs de segunda categoria, restritas a um enquadramento da cultura patriarcal, que impõe vários limites a seu efetivo acesso à cidadania. Talvez por isso, mesmo instrumentalizadas por uma lei específica, as sentenças proferidas pelos magistrados, objeto deste estudo, não contribuem para a construção do direito a uma vida sem violência para as mulheres. Percebe-se que os magistrados não identificam as características de um tipo de violência que atinge as mulheres - violência de gênero - e, assim, não atuam para puni-la ou coibi-la. Percebe-se, a partir deste estudo exploratório e sem pretensão de fazer generalizações, que os magistrados demonstram em suas sentenças que estão pautando suas decisões em suas concepções

personais. As concepções sobre a violência contra as mulheres aparecem ainda associadas a valores e crenças patriarcais.

Não se pretende, dessa forma, defender a pena de privação de liberdade para o agressor. O objetivo deste estudo é fazer pensar na necessidade de se estabelecerem limites para ações que violem a cidadania das mulheres. Observou-se, a partir dos dados estudados, que, apesar das leis, as mulheres continuam sendo tratadas como um segundo gênero, cuja função é manter o vínculo familiar, mesmo que para isso precisem sofrer violência ou até mesmo morrer. Nesse ponto, destaca-se quão necessário se faz estudar a interface entre a psicologia e o direito, de modo a ampliar os conhecimentos e oferecer referências para a atuação profissional no contexto do Poder Judiciário.

Referências

- Alexy, R. (2005). *Teoria da argumentação jurídica: a teoria do discurso racional como teoria da justificção jurídica* (2ª ed.). São Paulo: Landy.
- Alves, A. M., & Coura-Filho, P. (2001). Avaliação das ações de atenção às mulheres sob violência no espaço familiar, atendidas no Centro de Apoio à Mulher (Belo Horizonte) entre 1996 e 1998. *Ciência & Saúde Coletiva*, 6 (1), 243-257.
- Anchieta, V. C. C., & Galinkin, A. L. (2005). Policiais civis: representando a violência. *Psicologia e Sociedade*, 17 (1), 17-28.
- Badin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barsted, L. L., & Hermann, J. (2001a). *Instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos: os direitos das mulheres são direitos humanos*. Rio de Janeiro: CEPIA.
- Barsted, L. L., & Hermann, J. (2001b). *As mulheres e os direitos humanos: os direitos das mulheres são direitos humanos*. Rio de Janeiro: CEPIA.
- Beauvoir, S. (1967). *O segundo sexo* (2ª ed.). São Paulo: Difusão Européia de Livros.
- Brandão, E. R. (1998). Violência conjugal e o recurso feminino à polícia. In C. Bruschini & H. B. Holanda (Orgs.), *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil* (pp.53-84). São Paulo: Editora 34.
- Brasil. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. (2003). *Programa de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher: plano nacional: diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo políticas públicas*. Brasília: Autor.
- Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. (2006). *Lei Maria da Penha Lei n. 11.340 de 7 de agosto de 2006 coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher*. Brasília: Autor.
- Costa, J. F. (1989). *Ordem médica e norma familiar* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Cruz, R. A. (2002). Os crimes sexuais e a prova material. *Cadernos Themis Gênero e Direito*, 3, 79-100.
- Debert, G. G., & Oliveira, M. B. de. (2007). Os modelos conciliatórios de solução de conflitos e a "violência doméstica". *Cadernos Pagu*, 29, 305-337.
- Diniz, S. G., Silveira, L. P., & Mirim, L. A. (Orgs.) (2006). *Vinte e cinco anos de respostas brasileiras em violência contra a mulher: alcances e limites* (pp.266-287). São Paulo: Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde.
- D'Oliveira, A. F., & Schraiber, L. B. (2000). Violência doméstica como problema para a saúde pública: capacitação dos profissionais e estabelecimento de redes intersetoriais de reconhecimento, acolhimento e resposta ao problema. *Anais do Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva* [CD-Rom]. Salvador, Bahia.
- Fontes, A. & Neves, M. G. (1993). Gestão municipal e perspectiva de gênero. *Revista de Administração Municipal*, 206, 52-63.
- Giffin, K. (1994). Violência de gênero, sexualidade e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (Supl. 1), 146-155.
- Guimarães, F., Silva, E. C., & Maciel, S. A. B. (2007). "Mas Ele diz que me ama...": cegueira relacional e violência conjugal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (4), 481-482.
- Heise, L., Pitanguy, J., Germain, A. (1994). *Violencia contra la mujer: carga de salud oculta* [mimeo]. Manuscript published as: *violence against women: the hidden health burden*. Washington, D.C.: The international Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Meneghel, S. N., Barbani, R., Steffen, H., Wunder, A. P., Dalla Roza, M., Rotermund, J., et al. (2003). Grupos de mulheres em situação de vulnerabilidade de gênero. *Cadernos de Saúde Pública*, 19 (4), 955-963.
- Mirim, L. A. (2006). Balanço do enfrentamento da violência contra a mulher na perspectiva da saúde mental. In S. G. Diniz, L. P. Silveira & L. A. Mirim (Orgs.), *Vinte e cinco anos de respostas brasileiras em violência contra a mulher: alcances e limites* (pp.266-287). São Paulo: Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicandálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nascimento-Schulze, C. M., & Camargo, B. V. (2000). Psicologia social, representações sociais e métodos. *Temas em Psicologia da SBP*, 8 (3), 287-299.
- Oliveira, J. M., & Amâncio, L. (2006). Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. *Estudos Feministas*, 14 (3), 597-615.
- Pinto, C. R. J. (2003). *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Portella, A. P. (2000). Abordagem social sobre a violência e saúde das mulheres. *Jornal da Redesaúde*, 22, 17-19.
- Porto, M. S. G. (2006). Crenças, valores e representações sociais da violência. *Sociologias*, 16, 250-273.

- Porto, M., Santos, M. L. G., & Leite, M. F. A. (2008). Os crimes contra as mulheres e a perícia psicológica no contexto da Lei Maria da Penha (Lei nº. 11.340/2006). In F. P. Costa (Org.), *Lei Maria da Penha: aplicação e eficácia no combate à violência de gênero* (pp.58-68). Rio Branco: Edufac.
- Sabadell, A. L. (2005). *Manual de sociologia jurídica: introdução a uma leitura externa do direito* (3ª ed.). São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Saffioti, H. L. B. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Schraiber, L. B., d'Oliveira, A. F. L. P., Strake, S. S., & Liberman, M. D. (s.d.). *Violência contra a mulher políticas de saúde no Brasil: o que podem fazer os serviços de saúde?* Manuscrito não-publicado, Departamento de Medicina Preventiva, Universidade de São Paulo.
- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16 (2), 5-22.
- Silva, M. D. (1999). Violência doméstica e sexual: o invisível e o indizível nas relações de gênero. In M. Ferreira (Org.), *Mulher, gênero e políticas públicas* (pp.11-118). São Luiz: UFMA.
- Soares, B. M. (2005). *Enfrentando a violência contra a mulher: orientações práticas para profissionais e voluntários(as)*. Brasília: Secretaria Especial de Política para as Mulheres.
- Streck, L. L. (2002). Os crimes sexuais e o papel da mulher no contexto da crise do Direito: uma abordagem hermenêutica. *Cadernos Themis Gênero e Direito*, 3, 135-164.
- Venturi, G., Recamán, M., & Oliveira, S. (Org.) (2004). *A mulher brasileira nos espaços públicos e privados*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Recebido em: 21/5/2009

Versão final reapresentada em: 19/7/2010

Aprovado em: 18/8/2010

Influência parental no desporto: a percepção de pais e jovens atletas portugueses

Parental influence in sport: the perceptions of Portuguese parents and young athletes

António Rui **GOMES**¹

Resumo

Este trabalho avalia a influência parental no desporto, a partir da análise da percepção de 205 pais e 213 jovens atletas. Para tal, aplicou-se um protocolo de avaliação com os seguintes instrumentos: Questionário de Comportamentos Parentais no Desporto, Questionário de Orientação Motivacional para o Desporto e Escala de Avaliação Cognitiva da Competição: Percepção de Ameaça e Desafio. No caso dos atletas, encontraram-se diferenças na avaliação dos pais em função do género, escalão desportivo e resultados desportivos obtidos. De igual modo, os atletas avaliaram de forma diferente os pais quando se referiram ao pai e à mãe, separadamente. No que toca aos pais, observaram-se diferenças entre pais de rapazes e de moças, entre pais mais novos e mais velhos e entre pais mais ou menos escolarizados. Assim, pode-se concluir que existem diferenças no modo como é exercida a influência parental, devendo esse aspecto merecer a atenção dos agentes desportivos e da investigação futura.

Unitermos: Atletas. Motivação. Pais. Percepção.

Abstract

This work analyses parental influence in sport, based on an analysis of perception in 205 parents and 213 young athletes. The evaluation protocol comprised three measures: The Parental Behaviours in Sport Questionnaire, Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire and the Cognitive Evaluation of Competition Scale: Perceptions of Threats and Challenges. In the case of the athletes, we found differences in the evaluation of the parents according to the sex of the athletes, their level of prowess and the sporting results achieved. Similarly, we found differences in the athletes' evaluations of their fathers and mothers. In the case of parents, we found differences between parents of boys and girls, between younger and older parents and between parents with different academic backgrounds. In conclusion, this study showed that parental influence differs according to certain personal and sporting characteristics of the athletes and parents and this fact should be examined by agents in the sphere of sport and in future research.

Uniterms: *Atletes. Motivation. Parents. Perception.*

A influência parental nas atividades desportivas dos filhos é um tema que tem merecido a atenção dos estudiosos, resultando a ideia de que o desenvolvimento das capacidades desportivas dos atletas tem uma

relação com os aspectos familiares que os rodeiam (Lally & Kerr, 2008). Aliás, muitas vezes, são os próprios pais que influenciam os filhos e os introduzem em contextos desportivos organizados, constituindo esta uma das

▼▼▼▼

¹ Universidade do Minho, Escola de Psicologia. Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. E-mail: <rgomes@psi.uminho.pt>.

principais fontes de recrutamento de crianças e jovens para os clubes (Côté, 1999). Alguns dos dados produzidos reforçam a ideia de que os pais podem promover efeitos positivos em diferentes domínios do desenvolvimento dos filhos, como, por exemplo, na autoestima, na percepção de competência, nos sentimentos de realização, na autoeficácia, na sensação de prazer e diversão na prática desportiva, na orientação motivacional positiva frente ao desporto etc. (Côté & Hay, 2002).

Outro aspecto interessante é que o envolvimento dos pais no desporto tende a aumentar quando os filhos apresentam potencialidades acima do habitual ou progridem para níveis de rendimento superiores, tornando-se peritos nas respectivas modalidades (Bloom, 1985; Snyder & Purdy, 1982).

No entanto, os efeitos parentais não se reduzem aos aspectos positivos, existindo igualmente investigações que alertam para as consequências nefastas de algumas atitudes dos pais no desenvolvimento e bem-estar dos filhos. Na literatura, alguns resultados têm descrito problemas relacionados com stress nos jovens, percepções pessoais negativas, falta de motivação para a prática desportiva, o que pode culminar no abandono dos desportos (Brustad, 1996; Gould, Eklund, Petlichkoff, Peterson & Bump, 1991; Gould, Wilson, Tuffey & Lochbaum, 1993; Kanters & Casper, 2008; Smith & Smoll, 1996).

Essa dupla influência dos familiares dos atletas é referenciada na literatura como um “efeito paradoxal”, uma vez que tanto se pode assistir a formas positivas de interação entre pais e filhos, como a problemas no modo como a criança ou o jovem reage às experiências desportivas.

É nesse sentido que este estudo pode ser entendido, procurando clarificar a natureza da relação entre pais e filhos, tendo por base a atividade desportiva. Esse tipo de trabalho justifica-se, segundo Fredricks e Eccles (2005), por ser necessário analisar qual o verdadeiro impacto dos pais na percepção de competência e sistema de valores dos filhos. Na prática, isto significa que, para além da importância de observar as interações entre pais e filhos, é fundamental compreender as consequências dessa relação noutras dimensões psicológicas. No seguimento desta lógica, optou-se por incluir neste estudo duas medidas psicológicas (e.g., orientação motivacional e percepção de ameaça/desafio), em

conjunto com um instrumento de avaliação dos comportamentos parentais.

Desse ponto de vista, procurou-se estudar a relação entre os comportamentos assumidos pelos pais e o tipo de orientação motivacional dos filhos na prática desportiva, e até que ponto a competição seria mais ou menos sentida como ameaçadora ou desafiante para os atletas.

Curiosamente, a utilização conjunta dessas três variáveis (e.g., comportamentos parentais, orientação motivacional e percepção de ameaça/desafio) no estudo das relações familiares no desporto não é muito frequente, apesar da importância que cada uma delas representa na literatura.

Assim, optou-se por incluir neste trabalho uma medida de orientação motivacional, com base na abordagem da realização dos objetivos, a qual postula que a motivação é condicionada pelo tipo de objetivo que a pessoa formula, assim como pelo clima motivacional que a rodeia (Ames, 1992; Duda & Hall, 2001; Nicholls, 1984; White, 2007).

De acordo com o modelo, pode-se efetuar uma distinção entre indivíduos mais centrados no ego (ou no rendimento) e, inversamente, mais centrados na execução da tarefa (ou na maestria). No primeiro caso, as pessoas valorizam essencialmente as comparações sociais do seu nível de rendimento e os resultados finais alcançados, enquanto, no segundo grupo, as pessoas tendem a assumir como critérios de sucesso a progressão na execução das tarefas e a melhoria constante ao longo do tempo.

Essas duas tendências pessoais de ver o mundo e avaliar o rendimento pessoal têm sido estudadas no contexto desportivo. De um modo geral, a orientação motivacional para a tarefa tem sido associada a maiores níveis de prazer, satisfação e interesse intrínseco pela atividade desportiva (Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Ntoumanis & Biddle, 1999; Papaioannou, Ampatzoglo, Kalogianni & Sagovits, 2008). Já a orientação motivacional para o ego aparece relacionada com uma maior tendência dos atletas para acreditar que o sucesso no desporto depende da demonstração de maior capacidade relativamente aos outros, bem como da possível utilização de técnicas deceptivas (e.g., enganar, iludir etc.) (Duda & Nicholls, 1992; Roberts, Treasure &

Kavussanu, 1996). Nesse mesmo sentido, Hall e Kerr (1997) verificaram que a orientação para o ego era um preditor de ansiedade cognitiva pré-competitiva em jovens atletas de esgrima. De igual modo, Hall, Kerr e Matthews (1998) investigaram a relação entre a orientação motivacional e a tendência para o perfeccionismo e verificaram que os atletas mais centrados no ego, apesar de também valorizarem moderadamente a execução das tarefas, tendiam a referir maior preocupação com os erros cometidos e com as críticas parentais.

Nesse sentido, este estudo assume a necessidade de estudar as relações entre os comportamentos parentais e a orientação motivacional tomada pelos atletas. Paralelamente, introduziu-se uma modificação no instrumento avaliatório de orientação motivacional, no sentido de torná-lo aplicável aos próprios pais, buscando verificar a mesma associação estudada nos atletas, ou seja, a relação entre os comportamentos que os pais assumem frente à prática desportiva dos filhos e o tipo de aspectos que apreciam no fato de estes praticarem desporto organizado (e.g., orientação motivacional).

Finalmente, a inclusão de uma medida de percepção de ameaça/desafio justificou-se pelo fato de a formação desportiva representar um contexto de socialização que pode promover experiências tanto positivas quanto negativas. Com efeito, as indicações da literatura enfatizam que a participação dos jovens no desporto pode associar-se a várias vantagens do ponto de vista físico (melhoria e aprendizagem de competências técnicas e motoras, melhoria da saúde e forma física etc.) e psicossocial (desenvolvimento da competência de liderança, autodisciplina, cooperação, *fair play* etc.) (Smith & Smoll, 1996). No entanto, alguns autores têm reforçado a ideia de que a pressão parental e o receio por parte dos atletas quanto às avaliações dos adultos acerca do seu desempenho desportivo contribuem para um aumento dos níveis de ansiedade estado e traço (Brustad, 1988; Passer, 1983; Scanlan & Lewthwaite, 1984). Esse processo pode resultar numa maior tendência dos jovens a avaliar como ameaçadoras as situações desportivas, como as competições. Dada a relevância dessas indicações, optou-se neste estudo por incluir uma medida de avaliação cognitiva acerca do modo como os atletas percebem a competição desportiva.

Em síntese, esta investigação colocou em conjunto três variáveis pouco relacionadas pela literatura

(comportamentos parentais, orientação motivacional e percepção de ameaça/desafio), enfatizando não só a perspectiva dos atletas mas também a dos pais. A análise desse tipo de relações foi efetuada a partir do desenvolvimento de novas metodologias de avaliação (e.g., questionário de comportamentos parentais), tentando assim colmatar as lacunas e problemas referidos anteriormente. Em termos mais concretos, o estudo realizado pretendeu atingir os seguintes objetivos:

a) contribuir para a validação de instrumentos de avaliação centrados na análise dos comportamentos parentais, da orientação motivacional e da percepção de ameaça/desafio, observando a sua relevância e adequação no contexto das relações familiares na formação desportiva;

b) analisar a prevalência e as associações entre as variáveis em estudo (e.g., comportamentos parentais, orientação motivacional e percepção de ameaça/desafio), tanto na perspectiva dos atletas como dos pais;

c) examinar a influência das variáveis pessoais e desportivas dos atletas na percepção dos comportamentos parentais, na orientação motivacional e na percepção de ameaça/desafio;

d) analisar a influência das variáveis pessoais, escolares e desportivas dos pais na percepção dos comportamentos parentais e na orientação motivacional.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 205 pais e 213 atletas federados nas respectivas modalidades. No que concerne aos pais, 127 (62,6%) tinham filhos do gênero masculino e 76 (37,4%) do feminino. A idade dos pais variou entre 32 e 58 anos (Média - $M=43,9$; Desvio-Padrão - $DP=5,0$) e a das mães entre 29 e 56 anos ($M=42,0$; $DP=4,8$). Na distribuição por tipo de modalidade, 178 (88,1%) tinham filhos praticantes de desportos coletivos e 24 (11,9%) tinham filhos incluídos em modalidades individuais. Em termos de escalão desportivo, os pais tinham filhos nos seguintes níveis: 42 (21,3%) nos infantis, 56 (28,4%) nos iniciados, 68 (34,5%) nos juvenis/cadetes e 31 (15,7%) nos juniores.

No que se refere aos atletas, 168 (78,9%) eram do gênero masculino e 45 (21,1%) eram do feminino. A idade dos participantes variou entre 11 e 18 anos ($M=14,1$; $DP=1,8$), com tempo de atividade entre 1 e 13 anos ($M=4,1$; $DP=2,4$). Quanto ao tipo de modalidade praticada, esta foi majoritariamente coletiva ($n=195,92\%$), seguida das individuais ($n=17,8\%$). A distribuição por escalões desportivos foi a seguinte: infantis com 52 (24,6%), iniciados com 56 (26,5%), juvenis/cadetes com 70 (33,2%) e juniores com 33 (15,6%). As provas disputadas tinham majoritariamente caráter regional ($n=125, 62,8\%$), seguidas das nacionais ($n=58, 29,1\%$), internacionais ($n=9, 4,5\%$) e de outro formato competitivo ($n=7, 3,5\%$). Mais de metade dos participantes ($n=105, 58,3\%$) tinham sido campeões regionais, enquanto 8 tinham sido campeões nacionais (4,4%).

Instrumentos

Foi aplicado a todos os participantes um amplo questionário, constituído por vários instrumentos de avaliação psicológica, constantes de Questionário Demográfico, Questionário de Comportamentos Parentais no Desporto (QCPD), Questionário de Orientação Motivacional para o Desporto (QOMD) e Escala de Avaliação Cognitiva da Competição: Percepção de Ameaça e Desafio (EACC-PA/PD).

Questionário Demográfico foi aplicado em duas versões, para pais e para atletas.

Na versão para os pais, recolheram-se informações acerca de sua identificação pessoal e escolar (idade e habilitações literárias) bem como da dos filhos (gênero, modalidade praticada, clube e escalão de formação). Adicionalmente, foi solicitada a autoria pelo preenchimento do questionário.

Na versão para os atletas, além das variáveis pessoais e escolares (gênero, idade, ano escolar e eventuais reprovações), foram recolhidos dados acerca do percurso desportivo (clube, modalidade, títulos obtidos, escalão de formação e provas disputadas).

Questionário de Comportamentos Parentais no Desporto (QCPD) foi também aplicado em duas versões, para pais e para atletas.

Trata-se de um instrumento desenvolvido por Gomes e Zão (2007), com o objetivo de analisar a forma

como os atletas e pais avaliam seu relacionamento, tendo por base a prática desportiva.

Na versão para os pais, o instrumento foi constituído por 24 itens, distribuídos em quatro dimensões: (I) apoio e interesse pela atividade desportiva: demonstração de ajuda e satisfação pela atividade desportiva dos filhos, bem como manifestação de apoio diante de eventuais maus resultados; (II) influência técnica e desportiva: tendência dos pais a fornecer conselhos ou sugestões sobre a forma como os filhos podem melhorar as competências técnicas e sobre o modo como devem treinar e/ou competir; (III) reações negativas frente a situações competitivas: respostas negativas dos pais diante de situações de competição desfavoráveis (ex: maus resultados desportivos), bem como acerca das decisões tomadas por outros agentes desportivos (ex: treinador e árbitros); e (IV) expectativas quanto ao futuro: manifestação de expectativas positivas quanto ao futuro desportivo dos filhos, valorizando a possibilidade de virem a ser futuros atletas da modalidade em causa.

Quanto aos atletas, foi proposta a utilização do instrumento em duas versões idênticas, mas divididas, de modo que pudessem avaliar separadamente o pai e a mãe. Foram aplicados dois protocolos do QCPD, com 26 itens distribuídos por quatro áreas. As três primeiras dimensões são iguais à da versão para os pais, acrescida da verificação de acompanhamento desportivo, destinada a avaliar o apoio instrumental e concreto dado pelos pais à atividade desportiva dos filhos, por meio de sua presença efetiva nos treinos e competições. Ambas as versões do instrumento propõem uma distribuição dos itens em cinco tipos de respostas, variando entre 1 (nunca) e 5 (sempre) e calculando-se os valores de cada subescala através da soma e respectiva divisão pelo número de itens.

Questionário de Orientação Motivacional para o Desporto (QOMD) foi também aplicado em duas versões, para pais e para atletas.

O instrumento é uma versão traduzida e adaptada para a língua portuguesa por Cruz e Matos (1997), a partir do *Task and Ego Orientation Questionnaire* (TEOSQ), desenvolvido por Duda (1992) e Duda e Whitehead (1998). O instrumento pretende avaliar a orientação motivacional para a tarefa e para o ego em contextos desportivos, tendo por base o modelo motivacional de Nicholls (1984).

Nesse sentido, na versão para os atletas solicitou-se que indicassem o grau de acordo ou desacordo com cada uma das afirmações, tendo por base os sentimentos de serem “bem sucedidos e com êxito” em diversas situações desportivas.

Para efeitos do presente estudo, adaptou-se a versão do instrumento para os pais, questionando-os acerca daquilo que valorizam e consideram “ser bem sucedido e ter êxito” na modalidade. Os itens foram mantidos iguais ao da versão para os atletas, efetuando-se apenas pequenas alterações de linguagem, no sentido de ajustá-la à dos pais.

Em ambas as versões, o instrumento constituiu-se de treze itens, que refletem uma orientação motivacional para a tarefa e para o ego. Assim sendo, os itens do instrumento encontram-se distribuídos por duas subescalas: (I) orientação para a tarefa: valorização pelo atleta (e pelos pais) de sua capacidade para desenvolver novas competências desportivas, procurando atingir cada vez melhores níveis de rendimento e desempenho na modalidade em causa; (II) orientação para o ego: valorização pelo atleta (e pelos pais) de sua capacidade para obter níveis de desempenho superiores ao dos colegas de equipe, bem como para ocultar capacidade inferior.

Atletas e pais responderam a cada item optando por uma alternativa, numa escala tipo Likert de cinco pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). O QOMD foi cotado calculando um escore médio para cada subescala, dividindo a soma dos valores pelo número total de itens de cada uma das subescalas. Desse modo, a medida e amplitude da orientação motivacional para a tarefa ou para o ego pode variar entre um máximo de 5 (elevada) e um mínimo de 1 (baixa).

A escala de Avaliação Cognitiva da Competição: Percepção de Ameaça e Desafio (EACC-PA/PD) foi aplicado apenas na versão para atletas.

Trata-se de uma escala desenvolvida por Cruz (1996), destinada a avaliar o estilo geral de avaliação cognitiva primária ou, por outras palavras, a analisar “o que está em jogo” na competição desportiva, na perspectiva de cada atleta, e que os leva a experienciar

stress e ansiedade na alta competição (Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 1984).

Na versão original, a escala inclui oito itens, tendo sido adicionados, para efeitos do presente estudo, dois itens nesta dimensão. Além disso, foi desenvolvida uma nova subescala de oito itens, designada “percepção-desafio”, com o objetivo de observar até que ponto os atletas percebem a competição desportiva como positiva e desafiadora, representando uma oportunidade para pôr à prova suas capacidades desportivas (ex: procurar testar os “limites” das capacidades durante as competições).

Assim, a versão final da escala foi representada por dezoito itens, respondidos num formato tipo Likert de cinco pontos, entre 1 (não se aplica) e 5 (aplica-se muito), sendo possível extrair dois escores (percepção de ameaça e percepção de desafio) que resultam da soma dos itens de cada uma das dimensões e da respectiva divisão pelo número de itens que as constituem. Nesse sentido, valores mais elevados refletem a tendência dos atletas de perceber a competição desportiva como mais ameaçadora e desafiante.

Procedimentos

O Questionário que englobava os instrumentos referidos foi distribuído aos atletas e respectivos pais. O Questionário trazia anexa uma carta de apresentação dirigida aos participantes, esclarecendo os objetivos e implicações da investigação e assegurando o caráter voluntário da participação. No caso dos atletas, foi ainda solicitada a autorização dos respectivos pais para a participação no estudo. No sentido de garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, foi fornecido a todos os inquiridos um envelope no qual introduziam o questionário preenchido, que deveria ser posteriormente devolvido, devidamente fechado. A entrega e a recolha dos questionários foram efetuadas pessoalmente. A abertura dos envelopes foi sempre da única e exclusiva responsabilidade dos investigadores responsáveis pelo estudo, de forma a garantir a confidencialidade dos dados. Todos os participantes que desejavam saber os resultados do estudo preencheram os seus dados numa das seções do protocolo de avaliação, sendo-lhes posteriormente entregues os respectivos resultados, pessoalmente ou por correio.

Resultados

Características psicométricas dos instrumentos utilizados

O tratamento e a análise estatística dos dados foram efetuados no programa SPSS (versão 15.0 para Windows) e incluiu vários procedimentos que serão explicados ao longo desta parte do trabalho.

Os três questionários foram submetidos a análises fatoriais, com o método de componentes principais, estabelecendo-se previamente os seguintes critérios para a definição dos fatores finais: (I) saturação igual ou superior a 0,40 de cada item no fator hipotético e apenas num único fator; (II) aceitação de solução fatorial final que explicasse pelo menos 50% da variância total; (III) existência de coerência entre a solução fatorial e os itens que constituem cada um dos fatores e (IV) constituição de cada fator por, no mínimo, dois itens (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995; Tabachnick & Fidell, 2000). Em todos os instrumentos procedeu-se a uma análise fatorial de componentes principais, sem pré-definição do número de fatores, através da rotação ortogonal (procedimento varimax), com normalização de Kaiser (*eigenvalue* igual ou superior a 1).

No Questionário de Comportamentos Parentais no Desporto (versão para os atletas), foram testados os dois protocolos (avaliação do pai e da mãe). Começando pela versão destinada a avaliar o pai, foi confirmada a estrutura dos quatro fatores, que explicaram 71,9% da variância total. Esta “solução” teve por base um valor de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de 0,879 e um resultado significativo no teste de esfericidade de Barlett (2 416,138, *df* 171, $p=0,000$). A versão final ficou representada por dezenove itens, tendo sido eliminados sete por não cumprirem os critérios estabelecidos. Os valores de Alpha de Cronbach foram muito aceitáveis em todos os fatores (apoio e interesse pela atividade desportiva com 0,90, influência técnica e desportiva com 0,77, reações negativas frente a situações competitivas com 0,88 e acompanhamento desportivo com 0,91). Convém referir que escores superiores a 0,70 devem ser entendidos como valores aceitáveis de consistência interna (Tabachnick & Fidell, 2000).

No que se refere à versão dos atletas destinada a avaliar a mãe, encontrou-se também uma estrutura de

quatro fatores, explicadora de 72,3% da variância. Essa estrutura fatorial teve por base um valor de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de 0,853 e um resultado significativo no teste de esfericidade de Barlett (2 047,269, *df* 136, $p=0,000$). A versão final ficou representada por dezessete itens, tendo sido eliminados nove por não cumprirem os critérios estabelecidos. Os valores de Alpha de Cronbach foram muito aceitáveis em todos os fatores (apoio e interesse pela atividade desportiva com 0,88, influência técnica e desportiva com 0,76, reações negativas frente a situações competitivas com 0,90 e acompanhamento desportivo com 0,91).

A versão do QCPD destinada aos pais apontou a “solução” esperada de quatro fatores, explicando-se 65,5% da variância total. O valor de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) foi de 0,828 com um resultado significativo no teste de esfericidade de Barlett (1 541,727, *df* 153, $p=0,000$). Os valores de Alpha de Cronbach foram muito aceitáveis em todos os fatores (apoio e interesse pela atividade desportiva com 0,81, influência técnica e desportiva com 0,88, reações negativas frente a situações competitivas com 0,87 e expectativas quanto ao futuro com 0,81).

Quanto ao questionário de orientação motivacional (QOMD), versão para atletas, obteve-se a estrutura prevista de dois fatores, explicadores de 56,5% da variância. Esse resultado teve por base um valor de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de 0,815 e um resultado significativo no teste de esfericidade de Barlett (965,781, *df* 66, $p=0,000$). A análise final implicou, no entanto, a eliminação de um dos itens. Os valores de Alpha de Cronbach foram de 0,79 na orientação para a tarefa e 0,88 na orientação para o ego.

A versão para os pais do QOMD apresentou também os dois fatores originais, obtendo-se 58,2% de variância explicada. Esse resultado teve por base um valor de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de 0,834 e um resultado significativo no teste de esfericidade de Barlett (1 132,638, *df* 78, $p=0,000$). Nesse caso foram mantidos os treze itens da escala, com valores muito aceitáveis de Alpha de Cronbach (0,82 na orientação para a tarefa e 0,90 na orientação para o ego).

Finalmente, a escala de avaliação cognitiva apresentou os dois fatores antecipados, explicando 51,5% da variância total. Tal análise teve por base um valor de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de 0,776 e um resultado significativo no teste de esfericidade de Barlett (498,133,

$df=45,0$ $p=0,000$). No entanto, foram apenas considerados dez dos dezoito itens iniciais, por não cumprirem os pressupostos estabelecidos, principalmente em termos de saturação nos fatores previstos e/ou dupla saturação. Os valores de Alpha de Cronbach foram ajustados para as duas subescalas (0,75 para a percepção de ameaça e 0,73 para a percepção de desafio).

Estatísticas descritivas e associações entre as variáveis em estudo

A observação dos valores médios obtidos pelos atletas nos vários instrumentos de avaliação permitiu verificar, no caso do QCPD-atletas, a mesma ordenação nos quatro fatores: (I) apoio e interesse pela atividade desportiva (versão para avaliar o pai com $M=4,13$, $DP=0,91$ e versão para avaliar a mãe com $M=3,6$, $DP=1,01$); (II) acompanhamento desportivo (versão para avaliar o pai com $M=3,36$, $DP=1,27$ e versão para avaliar a mãe com $M=2,69$, $DP=1,25$); (III) influência técnica e desportiva (versão para avaliar o pai com $M=2,79$, $DP=1,05$ e versão para avaliar a mãe com $M=2,37$, $DP=1,16$); e (IV) reações negativas frente a situações competitivas (versão para avaliar o pai com $M=2,19$, $DP=1,08$ e versão para avaliar a mãe com $M=1,87$, $DP=1,01$).

Na versão do QCPD destinada aos pais, observou-se uma distribuição de valores semelhante aos obtidos na dos atletas: (i) apoio e interesse pela atividade desportiva ($M=4,50$, $DP=0,59$); (ii) influência técnica e desportiva ($M=3,06$, $DP=1,10$); (iii) expectativas quanto ao futuro ($M=2,79$, $DP=1,02$); e (iv) reações negativas frente a situações competitivas ($M=1,95$, $DP=0,95$).

No que se refere ao QOMD, também se observou uma congruência entre os dados dos atletas e dos pais, uma vez que a dimensão mais valorizada foi a orientação para a tarefa ($M=4,30$, $DP=0,60$ nos atletas e $M=4,04$, $DP=0,71$ nos pais), seguindo-se a orientação para o ego ($M=3,01$, $DP=1,08$ nos atletas e $M=2,44$, $DP=1,02$ nos pais).

Na última escala considerada, a EACC-PA/PD, a percepção de desafio foi a faceta prevalente ($M=4,01$, $DP=0,70$), quando comparada com a percepção de ameaça ($M=3,12$, $DP=1,15$).

Quanto às associações entre as variáveis em estudo, estas foram analisadas através do cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson.

Começando pelos dados dos pais, observaram-se correlações positivas e significativas (valores de $p<0,01$ a $p<0,001$) entre todas as dimensões do QCPD, de modo que o aumento em uma das facetas do instrumento implicou também aumento nas demais. A única exceção foi a relação entre o apoio e interesse pela atividade desportiva e as reações negativas frente a situações competitivas, em que não se verificou qualquer associação significativa. Já os valores da orientação para o ego foram significativos ($p<0,001$) na relação com três dimensões do QCPD, sendo a única exceção o apoio e interesse pela atividade desportiva, que não obteve valores de relevo estatístico. De igual modo, a orientação para a tarefa registrou valores significativos com três dimensões do QCPD ($p<0,001$), exceto a subescala das reações negativas frente a situações desportivas.

No que concerne aos dados dos atletas, alguns aspectos devem ser realçados. O QCPD, na versão para avaliar o pai e a mãe, apresentou associações positivas entre os quatro fatores (valores entre $p<0,01$ e $p<0,001$). Quanto às associações entre as dimensões do QCPD (versão para avaliar a mãe) e o QOMD/TEOSQ, verificaram-se, em geral, associações positivas entre todas as dimensões ($p<0,01$ e $p<0,05$), excetuados dois casos em que os valores não foram significativos: a relação entre o apoio e interesse pela atividade desportiva e a orientação para o ego, e entre as reações negativas frente a situações competitivas e a orientação para a tarefa.

No caso da versão para os pais, esses valores também não foram significativos nas situações: relação entre o apoio e interesse pela atividade desportiva e a orientação para o ego; entre a influência técnica e a orientação para o ego; entre as reações negativas frente a situações competitivas e a orientação para o ego; e entre o acompanhamento desportivo e a orientação para a tarefa e para o ego. De registrar, ainda, uma associação significativa de caráter negativo entre as reações negativas frente a situações competitivas e a orientação para a tarefa ($p<0,05$).

No que se refere às associações com a EACC-PA/PD, é de registrar que aumentos da influência técnica e desportiva ($p<0,05$) e das reações negativas frente à competição desportiva ($p<0,01$) pelas mães significaram maiores níveis percepção de ameaça nos atletas. Pelo contrário, maiores níveis de apoio, influência técnica e acompanhamento desportivo ($p<0,01$ em todos os ca-

sos) significaram maior percepção de desafio. Um aspecto curioso foi o fato de não se terem registrado relações significativas entre as dimensões do QCPD (versão para avaliar os pais) e as duas subescalas da EACC-PA/PD.

Por último, é ainda de assinalar que níveis mais elevados de orientação para a tarefa significaram maiores níveis de percepção de desafio ($p < 0,01$), enquanto a orientação para o ego se correlacionou positivamente tanto com a percepção de ameaça quanto com a percepção de desafio ($p < 0,01$).

Diferenças entre grupos nas dimensões avaliadas

Tendo em vista a análise das diferenças nas variáveis psicológicas centrais deste estudo (comportamentos parentais, orientação motivacional e percepção de ameaça/desafio), efetuaram-se *t* testes para amostras independentes e análises de variância One-way (ANOVA), seguidas de comparações *post hoc* com o teste de Scheffé.

Assim sendo, e começando pelos resultados dos atletas, foram constituídos quatro agrupamentos de comparação, divididos por gênero (rapazes e moças), por resultado desportivo (com e sem título regional/nacional), por escalão de formação (infantis, iniciados, juvenis e juniores) e de acordo com o genitor avaliado (pai ou mãe).

No que se refere às diferenças de gênero, foi possível constatar que as moças apresentaram maior percepção de ameaça ($M=3,46$, $DP=1,72$) do que os rapazes ($M=3,03$, $DP=0,94$) ($t=2,19$; $p < 0,05$), bem como maior acompanhamento desportivo por parte da mãe ($M=3,11$, $DP=1,20$ no gênero feminino e $M=2,57$, $DP=1,24$ no masculino) ($t=2,57$; $p < 0,05$). Inversamente, as moças descreveram menor influência técnica e desportiva por parte do pai ($M=2,47$, $DP=1,10$) do que os seus colegas do gênero masculino ($M=2,87$, $DP=1,03$) ($t=-2,20$; $p < 0,05$).

Quanto ao percurso desportivo, quatro variáveis distinguiram os grupos, observando-se valores mais elevados para atletas com registros desportivos de relevo. Assim, a influência técnica da mãe foi sentida como mais elevada pelos atletas com títulos ($M=2,55$, $DP=1,16$) relativamente a seus colegas sem títulos ($M=2,07$, $DP=1,13$) ($t=2,67$; $p < 0,01$). De igual modo, o acompanhamento desportivo da mãe foi mais significativo nos

atletas com bons resultados desportivos ($M=2,95$, $DP=1,21$) do que nos demais ($M=2,38$, $DP=1,23$) ($t=3,03$; $p < 0,01$). O mesmo padrão de resultados foi extensível ao pai, uma vez que os atletas com títulos sentiram da sua parte maior influência técnica e desportiva ($M=2,99$, $DP=1,00$) do que os praticantes sem títulos ($M=2,56$, $DP=1,06$) ($t=2,70$; $p < 0,01$). Paralelamente, os atletas com melhores registros desportivos apontaram maior acompanhamento desportivo por parte dos pais ($M=3,52$, $DP=1,14$) quando comparados com os demais colegas ($M=3,11$, $DP=1,40$) ($t=2,00$; $p < 0,05$).

No que diz respeito aos quatro escalões desportivos dos atletas, foram obtidas seis dimensões com valores significativos, principalmente a orientação para a tarefa ($F(3, 204)=4,55$; $p < 0,01$), a percepção de desafio ($F(3, 203)=2,96$; $p < 0,05$), o apoio e interesse da mãe pela atividade desportiva ($F(3, 205)=4,75$; $p < 0,01$), o acompanhamento desportivo por parte da mãe ($F(3, 205)=4,63$; $p < 0,01$), o apoio e interesse do pai pela atividade desportiva ($F(3, 200)=3,89$; $p < 0,05$) e o acompanhamento desportivo por parte do pai ($F(3, 200)=3,67$; $p < 0,05$). Tendo por base os resultados do *post hoc* de Scheffé, procurou-se analisar as diferenças entre cada um dos escalões existentes. No que se refere à orientação para a tarefa, é de se registrar a diferença na categoria dos juniores que obtiveram menores valores nesta dimensão ($M=4,00$, $DP=0,81$) do que os infantis ($M=4,37$, $DP=0,59$), os iniciados ($M=4,46$, $DP=0,52$) e os juvenis/cadetes ($M=4,28$, $DP=0,50$). Na percepção de desafio, o escalão dos infantis apresentou os escores mais elevados ($M=4,18$, $DP=0,71$), cabendo ao escalão dos juniores os menores valores ($M=3,73$, $DP=0,94$). O apoio desportivo dado pela mãe foi sentido como mais elevado pelos iniciados ($M=4,25$, $DP=0,81$) relativamente aos juniores ($M=3,47$, $DP=1,02$). Também o acompanhamento desportivo foi avaliado como mais significativo pelos mais novos, principalmente os infantis ($M=3,12$, $DP=1,33$) relativamente aos juniores ($M=2,22$, $DP=1,00$). Esse padrão de diferenças foi refletido nos questionários respondidos pelos atletas em relação a seus pais. Assim, o apoio desportivo foi mais evidente no grupo dos iniciados ($M=4,48$, $DP=0,66$) do que no dos juniores ($M=3,90$, $DP=0,87$), assim como o acompanhamento desportivo foi também mais elevado entre os primeiros ($M=3,65$, $DP=1,07$) do que entre os últimos ($M=2,78$, $DP=1,15$).

Na quarta comparação efetuada no grupo de atletas, procurou-se observar até que ponto eles perce-

beram diferenças entre o pai e a mãe, tomando-se como base os resultados do QCPD. Constataram-se valores significativos nas quatro facetas avaliadas pelo instrumento, apresentando os pais, em todos os casos, valores mais elevados do que as mães. Assim, o apoio e interesse pela atividade desportiva foi mais elevado no pai ($M=4,13$, $DP=0,91$) comparativamente à mãe ($M=3,97$, $DP=1,00$) ($t=-2,08$; $p<0,05$). Igualmente, a influência técnica foi, segundo os atletas, mais utilizada pelo pai ($M=2,79$, $DP=1,05$) do que pela mãe ($M=2,38$, $DP=1,17$) ($t=-5,75$; $p<0,001$). As reações negativas frente a situações competitivas também foram mais assumidas pelo pai ($M=2,19$, $DP=1,08$) do que pela mãe ($M=1,88$, $DP=1,02$) ($t=-4,61$; $p<0,001$). Da mesma forma, no acompanhamento desportivo, observaram-se maiores valores referentes ao pai ($M=3,36$, $DP=1,27$) do que à mãe ($M=2,70$, $DP=1,25$) ($t=-6,33$; $p<0,001$).

Analisando-se os dados relativos aos pais, podem-se assumir quatro agrupamentos de comparação: diferenças entre pais de rapazes e de moças, diferenças em função da idade do pai e da mãe, diferenças relativamente ao nível escolar do pai e da mãe e diferenças no escalão desportivo do filho. De referir que foi possível efetuar análises separadas entre ambos os pais em algumas das variáveis referidas (e.g., idade e nível de escolaridade), uma vez que foi solicitado que identificassem o responsável pelo preenchimento do protocolo de avaliação, mediante três opções de resposta - pai, mãe ou ambos.

No que concerne ao gênero dos filhos, os pais de atletas rapazes assumiram maior orientação motivacional para o ego ($M=2,54$, $DP=1,09$) do que os pais de moças ($M=2,24$, $DP=0,85$) ($t=2,16$; $p<0,05$).

Na diferença em função da idade, foram constituídos dois grupos de comparação (até 40 anos e com mais de 40 anos). No caso do pai, foi possível constatar que o grupo mais jovem evidenciou maiores níveis de apoio e interesse pela atividade desportiva ($M=4,64$, $DP=0,47$) do que o grupo mais velho ($M=4,45$, $DP=0,62$) ($t=2,22$; $p<0,05$). No caso da mãe, não foram observadas diferenças significativas em nenhuma das dimensões avaliadas.

Na divisão de acordo com o nível de escolaridade, foram constituídos dois grupos homogêneos, separando-se pais com formação até o 3º ciclo de escolaridade, obrigatório em Portugal (média de 80 pais e 100

mães), e pais com educação secundária e superior (média de 45 pais e 45 mães). Assim, no caso dos pais, constatou-se que aqueles com nível de escolaridade mais baixo assumiram maiores expectativas quanto ao futuro ($M=3,03$, $DP=1,00$) quando comparados com os que possuíam nível de ensino mais elevado ($M=2,53$, $DP=1,02$) ($t=3,22$; $p<0,01$). No que se refere às mães, as que apresentavam até o 3º ciclo de ensino demonstraram maiores valores em três dimensões: na orientação motivacional para o ego ($M=2,63$, $DP=1,05$ no 3º ciclo, e $M=2,21$, $DP=0,94$ no ensino secundário/superior) ($t=2,86$; $p<0,01$); nas reações negativas frente a situações competitivas ($M=2,10$, $DP=1,00$ no 3º ciclo, e $M=1,79$, $DP=0,85$ no ensino secundário/superior) ($t=2,34$; $p<0,05$); e nas expectativas quanto ao futuro ($M=3,14$, $DP=1,02$ no 3º ciclo, e $M=2,41$, $DP=0,86$ no ensino secundário/superior) ($t=5,37$; $p<0,001$).

Por último, a comparação entre pais de atletas de diferentes escalões não revelou, curiosamente, qualquer diferença significativa.

Discussão

Os pais desempenham um papel fundamental no tipo de experiências que as crianças e jovens obtêm no desporto (Gomes, 1997; Partridge, Brustad & Stellino, 2008). Tipicamente, são os pais que encorajam o início da prática desportiva e que, com o tempo, facilitam a continuação dessa prática, por meio do apoio material e financeiro disponibilizado.

Para além desses aspectos práticos, torna-se necessário estudar as atitudes que os pais assumem frente ao desporto e como interagem com os filhos, uma vez que as dimensões psicológicas e afetivas da relação estabelecida entre eles podem ter um impacto decisivo na experiência emocional e no envolvimento desportivo dos jovens. Como refere Brustad (1992), os pais podem assumir imensos papéis no desporto, mas nenhum será tão importante como sua capacidade para estabelecer um ambiente emocional propício à participação desportiva dos filhos.

Este estudo procura contribuir para um esclarecimento de algumas dessas questões. Um primeiro objetivo prendeu-se à verificação da adequabilidade de alguns instrumentos de avaliação psicológica. De um

modo geral, a estrutura fatorial dos instrumentos revelou-se adequada frente às dimensões originais esperadas.

Esses resultados foram visíveis na EACC-PA/PD que, para além da dimensão original (percepção de ameaça), incorporou uma nova faceta (percepção de desafio) que reflete as indicações teóricas (Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 1984) que serviram à construção da escala original (Cruz, 1996). Nesse sentido, tornou-se evidente a sua aplicação aos contextos de formação desportiva e ao modo como os jovens percebem a competição. No entanto, os resultados obtidos também reforçaram a necessidade de se voltar a analisar a consistência dessa estrutura fatorial, uma vez que só foi possível reter dez dos dezoito itens iniciais.

Quanto ao QOMD, verificou-se que o modelo dos dois fatores (orientação para a tarefa e para o ego) ajustou-se muito bem, tanto em relação aos atletas quanto aos pais. Comprova-se assim a sua correspondência à realidade portuguesa, bem como a possibilidade de utilizar a versão dirigida aos pais em estudos futuros sobre o envolvimento parental no desporto.

No caso do QCPD, para além da versão dirigida aos pais, optou-se neste estudo por testar duas versões para os atletas, solicitando-lhes a avaliação separada do pai e da mãe, seguindo algumas das indicações fornecidas na validação inicial do instrumento (Gomes & Zão, 2007). O principal aspecto a rever no futuro prende-se às designações dos fatores da escala que devem ser alterados, de modo a refletir melhor os respectivos itens. Assim, a faceta “apoio e interesse pela atividade desportiva” (das versões para atletas e pais) poderá ser encurtada e ser designada simplesmente por “apoio desportivo”, reproduzindo assim a natureza do construto. O fator de “reações negativas frente a situações competitivas” tende, após estas análises, a indicar em ambas as versões uma dimensão mais relacionada com o fraco rendimento dos jovens em competição, excluindo-se os aspectos anteriores relacionados com outros agentes intervinientes no processo competitivo (treinador e árbitros). Nesse sentido, a nova denominação poderá ser simplesmente entendida como “insatisfação com o rendimento desportivo”.

No caso da subescala “acompanhamento desportivo” (versão para os atletas), o aspecto mais relevante é o fato de ela relatar a presença efetiva dos pais nos

treinos e competições, podendo isso ser melhor designado como “acompanhamento de treinos/competições”. No caso do fator “influência técnica e desportiva”, a designação deverá manter-se na versão para os atletas, mas tornar-se mais restrita na versão para os pais, uma vez que os aspectos a que se refere dizem “apenas” respeito ao modo como o atleta deve competir e/ou treinar, fazendo por isso mais sentido ser descrita por “influência técnica”. Seja como for, o instrumento agora proposto, com versões para pais e atletas, pode representar uma ferramenta interessante para a compreensão deste fenómeno em contextos desportivos. Além disso, algumas das dimensões avaliadas pelo QCPD têm correspondência com outras medidas desenvolvidas internacionalmente. Nesse caso, comportamentos como a influência técnica e desportiva, o apoio desportivo e a insatisfação com o rendimento desportivo encontram, respectivamente, paralelo nas dimensões dos comportamentos diretivos, das ações de reforço e compreensão fornecida aos filhos e da pressão parental exercida sobre os atletas no *Parental Involvement in Sport Questionnaire* desenvolvido por Lee e MacLean (1997). Nesse mesmo sentido, a dimensão de pressão parental proposta por Hoyle e Leff (1997) num estudo com jovens atletas de ténis assemelha-se à insatisfação com o rendimento desportivo do QCPD.

Em termos dos valores médios obtidos nas dimensões avaliadas, há que realçar que a dimensão mais “positiva” do QCPD (apoio e interesse pela atividade desportiva) é a mais frequente, tanto na perspectiva dos atletas como na dos pais. Pelo lado inverso, a faceta mais “negativa” (reações negativas frente a situações competitivas) foi a menos percebida por ambos os grupos de participantes deste estudo. Os resultados estão de acordo com os obtidos por Wuerth, Lee e Alfermann (2004) com atletas de várias modalidades na Alemanha, onde se tinha verificado que o reforço e a compreensão fornecida pelos pais eram os aspectos mais descritos, seguidos dos níveis moderados de envolvimento na atividade desportiva e, em último lugar, da pressão exercida frente à atividade desportiva.

No que toca às associações entre as variáveis avaliadas neste trabalho, destaca-se essencialmente o fato de as dimensões do QCPD se correlacionarem positivamente entre si na versão para os atletas (exceto a relação entre o apoio e interesse pela atividade despor-

tiva e as reações negativas). No grupo dos pais, esse padrão foi semelhante, exceto na relação entre a dimensão do apoio e interesse pela atividade desportiva e as reações negativas frente a situações competitivas, em que não se observaram diferenças significativas.

Paralelamente, no grupo dos atletas, a maior orientação para a tarefa esteve associada positivamente à percepção de desafio, enquanto a orientação para o ego associou-se a ambas as dimensões (ameaça e desafio). Nesse mesmo sentido, a percepção de ameaça relacionou-se positivamente com a influência técnica dos pais e as reações negativas frente a situações competitivas. Já a percepção de desafio associou-se positivamente ao apoio, à influência técnica e ao acompanhamento desportivo. Em resumo, as dimensões mais “desejáveis” dos comportamentos parentais parecem relacionar-se com a orientação para a tarefa e a percepção de desafio, enquanto a percepção de ameaça está associada à maior influência técnica dos pais e aos comportamentos negativos frente à competição. Em Portugal, os dados obtidos por Silva (2006) com jovens atletas de futebol e natação também permitiram concluir uma associação entre o apoio parental e a orientação para a tarefa, bem como uma associação entre a pressão parental e a orientação para o ego.

Os resultados das análises comparativas representaram o último conjunto de dados obtidos neste estudo.

Começando pelos dados dos atletas, registraram-se três diferenças com relevo estatístico quando se compararam os rapazes às moças: elas perceberam maior ameaça frente à competição, maior acompanhamento desportivo por parte da mãe e menor influência técnica por parte do pai. A existência de diferenças entre ambos os gêneros também foi reportada no estudo de Hoyle e Leff (1997) com jovens atletas de tênis, constatando uma tendência das moças a perceber maior pressão parental.

Outro dado interessante é que os atletas com melhores resultados desportivos descreveram maior influência técnica e acompanhamento desportivo por parte do pai e da mãe conjuntamente. Essa tendência tem sido referida por alguns autores, para os quais o comprometimento dos pais com a atividade desportiva dos filhos tende a aumentar com a melhoria do rendi-

mento (ou sucesso) desportivo deles (Bloom, 1985; Snyder & Purdy, 1982).

Na comparação por escalões desportivos e, conseqüentemente, por idade dos atletas, o principal dado prende-se ao fato de os mais novos (infantis e iniciados) relatarem maiores níveis de apoio e interesse dos pais pela atividade desportiva, assim como acompanhamento desportivo por parte dos mesmos. De igual modo, os atletas em início de formação desportiva (infantis) relataram maior percepção de desafio do que os juniores, ao passo que estes últimos evidenciaram menor orientação para a tarefa. Estudos têm confirmado alguns desses resultados, especialmente o de que os atletas, à medida que se vão tornando mais velhos, atribuem menor relevância ao apoio parental, “desviando” a procura de ajuda para outras figuras como, por exemplo, os amigos mais próximos (Rosenfeld, Richman & Hardy, 1989). Na comparação entre a percepção dos atletas acerca dos comportamentos parentais assumidos pelo pai e pela mãe, resultou também a evidência de que a figura paterna assumiu maiores valores nas quatro dimensões do QCPD, sugerindo assim maior envolvimento da sua parte na atividade desportiva, tanto pelo lado das dimensões positivas como negativas do instrumento. A propósito, LaVoi e Stellino (2008), num estudo com jovens atletas de hóquei, verificaram o papel importante das mães (e não tanto dos pais) na promoção de comportamentos desportivos positivos.

No que se refere aos pais, alguns aspectos devem ser realçados. Na distinção em função da idade, observou-se apenas uma diferença estatisticamente significativa em relação aos pais com idade até os 40 anos, os quais assumiram maiores níveis de apoio e interesse pela atividade desportiva, enquanto no grupo das mães não foram encontradas diferenças de relevo estatístico. Na diferenciação de acordo com a escolaridade, constatou-se que as mães com menor formação (até o 3º ciclo de escolaridade) relataram maiores níveis de reações negativas frente a situações competitivas, expectativas quanto ao futuro e orientação para o ego. No caso dos pais, também se observou que aqueles que possuíam até o 3º ciclo evidenciaram maiores expectativas quanto ao futuro. No que toca à distinção por gênero dos atletas, os pais dos rapazes demonstraram maior orientação para o ego. Na comparação

por escalões desportivos dos filhos, não se encontraram diferenças entre os grupos constituídos. Alguns desses resultados também foram observados no estudo de Gomes e Zão (2007) com jovens atletas portugueses de várias modalidades, observando-se que os pais com menor escolaridade, embora prestassem menor apoio e acompanhamento desportivo e assumissem menor influência técnica e desportiva, também evidenciaram maior orientação motivacional para os resultados e para o reconhecimento social, bem como mais reações negativas frente a situações competitivas.

Considerações Finais

Os resultados obtidos apontam duas questões distintas. Por um lado, a natureza da relação entre pais e filhos no desporto é “sensível” a algumas diferenças entre eles, sendo necessário considerar a forma como atletas de diferentes idades, gêneros e percursos desportivos perceberam o apoio parental. De igual modo, parecem também existir discrepâncias importantes na forma como diferentes pais avaliam o tipo de comportamento que assumem frente os filhos. Em segundo lugar, apesar das dimensões positivas das ações dos pais serem prevalentes neste estudo, existem aspectos que podem ser “trabalhados” na relação entre pais e filhos, principalmente o modo como aqueles reagem nas situações em que os atletas obtêm resultados desportivos desfavoráveis e o tipo de influência técnica que exercem sobre a atividade desportiva.

Finalmente, estudos futuros podem debruçar-se sobre a confirmação das estruturas fatoriais dos instrumentos utilizados neste trabalho, procurando verificar a “estabilidade” dos fatores encontrados em novas populações de atletas e pais. Por outro lado, deve-se procurar ultrapassar a natureza descritiva e transversal desta investigação, por meio de estudos longitudinais que observem a natureza dinâmica das relações familiares e, eventualmente, os fatores que promovem mudanças na estrutura de relações estabelecidas entre pais e filhos. É nesse sentido que melhor se poderá entender a influência dos pais no desporto, uma vez que eles representam uma das figuras mais relevantes nesse contexto, em conjunto com os atletas e os respectivos treinadores.

Referências

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational process. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bloom, B. (Ed.) (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Brustad, R. J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: the influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10* (3), 307-321.
- Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14* (1), 59-77.
- Brustad, R. J. (1996). Parental and peer influence on children's psychological development through sport. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective* (pp.112-124). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist, 13* (4), 395-417.
- Côté, J., & Hay, J. (2002). Family influences on youth sport performance and participation. In J. M. Silva & D. E. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp.503-519). Boston: Allyn and Bacon.
- Cruz, J.F. (1996). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F., & Matos, M. F. (1997). Avaliação psicológica de fatores e processos motivacionais no desporto: características psicométricas de instrumentos para adolescentes. In J. F. Cruz & A. R. Gomes (Eds.), *Psicologia aplicada ao desporto e à actividade física: teoria, investigação e intervenção* (pp.325-337). Braga: Universidade do Minho-APPORT.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.47-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology, 26* (1), 40-63.
- Duda, J. L., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp.417-443). New York: Wiley.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84* (3), 290-299.
- Duda, J. L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp.21-48). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27* (1), 3-31.

- Gomes, A. R. (1997). Aspectos psicológicos da iniciação e formação desportiva: o papel dos pais. In J. F. Cruz & A. R. Gomes (Eds.), *Psicologia aplicada ao desporto e actividade física: teoria, investigação e intervenção* (pp.291-319). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5337>
- Gomes, A. R., & Zão, D. V. (2007). Envolvimento parental e orientação motivacional na prática desportiva: desenvolvimento de instrumentos de avaliação e análise das percepções de pais e atletas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 12(2), 319-339. Recuperado em janeiro 12, 2007, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8238>
- Gould, D., Eklund, R., Petlichkoff, L., Peterson, K., & Bump, L. (1991). Psychological predictors of state anxiety and performance in age-group wrestlers. *Pediatric Exercise Science*, 3 (3), 198-208.
- Gould, D., Wilson, C., Tuffey, S., & Lochbaum, M. (1993). Stress and the young athlete: the child's perspective. *Pediatric Exercise Science*, 5 (3), 286-297.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995). *Multivariate data analysis with readings* (4th Ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- Hall, H. K. & Kerr, A. W. (1997). Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. *The Sport Psychologist*, 11 (1), 24-42.
- Hall, H. K, Kerr, A. W., & Matthews, J. (1998). Precompetitive anxiety in sport: the contribution of achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20 (2), 194-217.
- Hoyle, R. H., & Leff, S. S. (1997). The role of parental involvement in youth sport participation and performance. *Adolescence*, 32 (125), 233-243.
- Kanters, M. A., & Casper, J. (2008). Supported or pressured? An examination of agreement among parent's and children on parent's role in youth sports. *Journal of Sport Behavior*, 31 (1), 64-80.
- Lally, P., & Kerr, G. (2008). The effects of athlete retirement on parents. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20 (1), 42-56.
- LaVoi, N. M., & Stellino, M. B. (2008). The relation between parent-created sport climate and competitive male youth hockey players' good and poor sport behaviours. *The Journal of Psychology*, 142 (5), 471-495.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, M. J., & MacLean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education*, 2 (2), 167-177.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17 (8), 643-665.
- Papaioannou, A. G., Ampatzoglou, G., Kalogianni, P., & Sagovits, A. (2008). Social agents, achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9 (2), 122-141.
- Partridge, J. A., Brustad, R., & Stellino, M. B. (2008). Social influence in sport. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp.269-295). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Passer, M. W. (1983). Fear of failure, fear of evaluation, perceived competence and self-esteem in competitive trait anxious children. *Journal of Sport Psychology*, 5 (2), 172-188.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10 (4), 398-408.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Hardy, C. J. (1989). Examining social support networks among athletes: description and relationship to stress. *The Sport Psychologist*, 3 (1), 22-33.
- Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 6 (2), 208-226.
- Silva, C. M. (2006). *Amor incondicional? Suporte parental e estilos motivacionais em jovens atletas*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1996). Psychosocial interventions in youth sport. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp.287-315). Washington, DC: American Psychological Association.
- Snyder, E., & Purdy, D. (1982). Socialization into sport: parent and child reverse and reciprocal effects. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 53 (3), 263-266.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2000). *Using multivariate statistics* (4th ed.). New York: HarperCollins.
- White, S. A. (2007). Parent-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp.131-143). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wuerth, S., Lee, M. J., & Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5 (1), 21-33.

Recebido em: 7/8/2008

Versão final reapresentada em: 15/7/2010

Aprovado em: 30/8/2010

“Ei, eu também estou aqui!”: aspectos psicológicos da percepção de irmãos frente à presença de uma criança com paralisia cerebral no núcleo familiar

“Hey, I’m here too”!: the psychological aspects from the point of view of the siblings of a child with cerebral palsy in the family nucleus

Heloise de Bastos **NAVARAUSCKAS**¹

Íris Barreto **SAMPAIO**¹

Marcela Pereira **URBINI**¹

Regina Célia Villa **COSTA**¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar o impacto do nascimento de uma criança com paralisia cerebral no núcleo familiar e a percepção dos irmãos frente à situação. Parte-se do pressuposto de que o irmão da criança com deficiência é bastante afetado com o nascimento desta e, frequentemente, pouco assistido. Utilizou-se entrevista semi-estruturada com pais e irmãos primogênitos de crianças especiais, tendo como parâmetro um grupo-controle com os mesmos critérios, sendo que neste a deficiência não estava presente. Foi observado prejuízo na relação pais-primogênitos, bem como precoce amadurecimento destes últimos, ocasionado pela necessidade de adaptação. Por fim, ressalta-se a importância de maior atenção ao irmão da criança especial.

Unitermos: Irmãos. Paralisia cerebral. Relações familiares

Abstract

This article analyses the impact of the birth of a child with cerebral palsy in the family, and the viewpoint of the siblings concerning this situation. The assumption is that the sibling of a child with a disability is significantly impacted, but that this is rarely recognized. Parents and older siblings of the special needs child were interviewed, having as a parameter a control group that observes the same criteria, but without a disabled child. There was found to be damage in the parent-firstborn relationship and a tendency for the older child to grow up more quickly, caused by her need to adapt. We would stress the need to pay greater attention to the siblings of special needs children.

Uniterms: Brothers. Cerebral palsy. Family relations.

▼▼▼▼▼

¹ Associação de Assistência à Criança Deficiente. Av. Prof. Ascendino Reis, 724, Vila Clementino, 04027-000, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M. P. URBINI. E-mail: <marcela@marcela.urbinipsc.br>.

Durante a gravidez, a família precisa passar por uma reestruturação, redefinindo seu funcionamento, modificando seus papéis, visando a uma melhor adaptação ao novo momento (Fiamenghi Jr. & Messa, 2007; Pereira & Piccinini, 2007).

Nessa fase, os futuros pais manifestam sentimentos de dúvida e ansiedade em relação ao desenvolvimento do bebê (Höher & Wagner, 2006), já que a chegada de um filho muda a estrutura da família. Comumente, elaboram projetos, sonham com o crescimento da criança, fazem planos para ela (Madaleno & Cristante, 2007). E com cada filho vem sempre a expectativa de um futuro promissor.

As relações familiares são as primeiras que a criança estabelece com o mundo que a cerca. É através da família que o bebê é alimentado, cuidado e estimulado. Assim, são os pais que favorecem a sobrevivência do bebê e se constituem como objeto de suas primeiras relações sociais (Ingberman & Löhr, 2003). Além disso, a família influencia, através da relação que estabelece com seus membros, o desenvolvimento infantil (Nunes & Aiello, 2008). Entretanto, essas relações não são estáticas, modificam-se constantemente, e isso é intensificado com a chegada de um novo integrante.

Essas crianças crescem e começam a perceber que desempenham um papel a mais. Além de filhos, são irmãos. Apontada como uma das relações mais intensas (Perez 1998; Silveira, 2001) e duradouras, a relação entre irmãos é composta por fases, que mudam de acordo com o desenvolvimento destes (Petean & Suguihura, 2005).

Segundo Pereira e Piccinini, 2007, "o principal impacto da gestação do segundo filho parece recair sobre a família nuclear, envolvendo a relação conjugal, o relacionamento pais-primogênito e, em particular, o primogênito".

A família é um sistema constituído por relações interdependentes, e não apenas uma junção de seus membros, pois quando um elemento é modificado os outros sofrem consequências (Pratta & Santos, 2007).

O nascimento de um irmão faz que essa família necessite de "ajustes". Atenções e cuidados são disputados diariamente. Para Petean e Suguihura (2005), com o nascimento do segundo filho, a estrutura e a dinâmica familiar são modificadas. O irmão mais velho tem que

se adaptar ao mais novo, dividindo espaço físico, atenção e dedicação dos pais, o que pode gerar sentimentos de ciúme e raiva.

Essas modificações podem ser ainda mais intensas se o filho recém-nascido tiver alguma limitação. Isso acontece porque "o impacto sentido pela família com a chegada de uma criança com algum tipo de deficiência é intenso" (Dessen & Silva, 2001, p.136), já que as expectativas que os pais tinham acerca de um bebê "perfeito" são frustradas, e eles são levados a se adaptar ao bebê real. São necessários reajustes psicossociais que estimulem a melhoria da qualidade de vida da criança e da família como um todo (Freitas, Carvalho, Leite & Haase, 2005).

A família que tem uma criança sem deficiência tem nela um parâmetro de comparação para o segundo filho. Considerando-se as limitações do bebê com deficiência, os pais têm que cuidar para que o relacionamento com ele seja o mais próximo possível do modo como se relacionam com seu irmão, estando atentos para não exigir mais do que a criança possa fazer (Schmidt, 2003).

Os irmãos também sofrem o impacto do nascimento de uma criança com deficiência. Petean e Suguihura (2005) relatam que eles precisam lidar com a frustração do sonho do irmão perfeito. Assim como os pais, necessitam elaborar a aceitação do irmão. Deverão aprender a conviver com as questões sociais, as dificuldades de entendimento do diagnóstico e a ambiguidade de sentimentos para com ele, podendo ter seu desenvolvimento e cotidiano influenciados (Matsukura & Cid, 2004).

Para Ardore, Hoffman e Regen (1988), o irmão de uma criança com desenvolvimento atípico pode apresentar diversos sentimentos e reações frente à nova situação. Pode demonstrar ciúme, inveja, superproteção, orgulho, culpa, vergonha, tristeza, preocupação, solidão, negação ou até mesmo dificuldade de relacionamento com os amigos.

Frente à necessidade de se adaptarem ao filho com deficiência e de atenderem aos cuidados que ele exige, os pais frequentemente mudam o relacionamento que tinham com os outros filhos que:

Por vezes, são negligenciados; podendo ser exercida sobre eles maior pressão para que 'brilhem' na

vida, compensando assim o possível 'fracasso' do irmão deficiente. Poderão sentir-se culpados pela deficiência do irmão, enciumados ou em desvantagem, por acreditarem que o irmão deficiente goza de privilégios e excesso de atenção dos pais (Ferrareto & Souza, 1998).

O modo como esses irmãos irão acolher o bebê está ligado ao modelo apresentado por seus pais. Rejeição ou aceitação serão reflexos da relação observada (Ferrareto & Souza, 1998).

Equilibrar essa dinâmica é tarefa difícil para os pais, especialmente para a mãe, que, na maioria das vezes, é a principal cuidadora (Madaleno & Cristante, 2007; Souza & Pires, 2003). Ao mesmo tempo em que precisam lidar com a perda do filho imaginado e assistir aquele bebê que demanda cuidado especial, também precisam conseguir conciliar as tarefas para com o outro filho, tendo que ampará-lo em suas necessidades e dar o carinho e apoio de que antes ele dispunha.

Os filhos exigem atenção, cada um com sua especificidade. Os irmãos não buscam diferenças, focam o mesmo objeto: os pais. Essa relação deve ser cuidadosamente elaborada, para que se tornem parceiros e possam desenvolver um relacionamento harmônico. Como explicam Fiamenghi e Messa (2007), ter um irmão deficiente não é em si uma situação geradora de problemas, dado que as relações entre os irmãos dependerão, entre outros aspectos, da estrutura familiar e do modo como essa família lida com a deficiência.

Os pais podem procurar o auxílio da Psicologia para favorecer a adaptação à nova realidade, buscando estratégias de enfrentamento para as necessidades e expectativas emergentes, considerando o contexto de suas relações sociais (Araújo, 2004).

Frente à necessidade observada, e com embasamento da revisão bibliográfica, percebe-se a importância de pesquisas que enfoquem a relação da criança com o irmão deficiente.

É notório que há estudos que analisam a relação dos pais com seus filhos especiais, mas o sentimento dos irmãos raramente é abordado (Matsukura & Cid, 2004); Bosa & Gomes (2004). O estudo torna-se ainda mais importante quando se percebe que parte das instituições que atendem crianças com deficiência não

tem um atendimento específico aos irmãos. Na instituição em que a pesquisa foi realizada, estudava-se a possibilidade de atendê-los, entretanto sem saber ao certo se esse trabalho seria necessário.

Percebida essa situação, optou-se por desenvolver uma pesquisa na qual pudessem ser estudados os aspectos psicológicos dos irmãos de portadores de paralisia cerebral - doença conceituada como "um grupo de desordens com comprometimento motor, não progressivas, mas sujeitas a mudanças, secundárias a lesões ou anomalias do cérebro, que originam nos estágios precoces de seu desenvolvimento" (Baladi, Castro & Morais Filho, 2007), bem como o impacto de uma criança deficiente no núcleo familiar.

Método

O presente estudo foi desenvolvido no setor de Psicologia de um Centro de Reabilitação de São Paulo, no período de junho a setembro de 2008, sob abordagem qualitativa. O centro de reabilitação em questão é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que atende pessoas de todas as classes socioeconômicas.

A casuística em estudo constituiu-se de 32 crianças e jovens de classe social média baixa a partir de oito anos, e seus pais. Entre os filhos, 16 eram irmãos mais velhos de crianças com paralisia cerebral, constituindo o Grupo de Estudo (GE), e os outros 16 eram irmãos mais velhos de crianças sem qualquer necessidade especial, compondo o Grupo-Controle (GC).

Os critérios de inclusão para a escolha da amostra do grupo de estudo foram: ser irmão ou irmã mais velho de criança com deficiência; ter idade igual ou superior a 8 anos; ter irmão em tratamento de reabilitação na clínica de paralisia cerebral da referida instituição no período da coleta de dados; morar junto com o irmão desde o nascimento deste. É importante salientar que parte das crianças entrevistadas tinha outros irmãos além da criança com deficiência, sendo critério para inclusão na pesquisa apenas a exigência de ser irmão primogênito de criança com paralisia cerebral. O grupo-controle foi escolhido respeitando as mesmas características etárias, socioeconômicas e culturais do grupo de estudo. A idade dos irmãos variou de 8 a 20 anos, com média de 10 anos e 4 meses.

A participação dos primogênitos e pais foi vinculada ao consentimento verbal e escrito de ambos. No período da coleta de dados, todos os cuidadores que atenderam aos critérios da seleção foram incluídos na investigação. O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Associação da Assistência à Criança Deficiente (AACD) e aprovado sob protocolo nº016/2008.

Utilizou-se, como instrumento, entrevista semi-estruturada direcionada aos primogênitos e seus pais (Quadro 1). O método de entrevista foi escolhido por exigir a presença do pesquisador para sua aplicação, favorecendo a busca de informações importantes para

responder ao problema e esclarecer possíveis dúvidas (Gianfaldoni & Moroz, 2002).

Os objetivos da pesquisa foram explicados para os pais e primogênitos participantes. Aqueles que aceitaram participar assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

As respostas dos participantes foram analisadas e categorizadas de acordo com seu conteúdo. Os resultados foram avaliados qualitativamente, a partir de levantamento bibliográfico previamente realizado. Não foram observadas variáveis como escolaridade, classe social, gênero e cor.

Quadro 1. Modelo das entrevistas realizadas com pais e irmãos do grupo de estudo e grupo-controle.

Grupo de estudo	
Pais	Irmãos
<ul style="list-style-type: none"> • Ao receber a notícia de que seu filho tinha paralisia cerebral como você reagiu? • Você contou para seu outro filho sobre a deficiência do irmão? Como foi? • Como você acha que seu filho reagiu à notícia? • Como você classificaria a relação de seus filhos? • O que você espera de seu filho em relação ao irmão com paralisia cerebral? • Você considera que sua relação com seu filho mudou depois do nascimento do irmão? Se sim, em que aspecto? • Você considera que seu filho teve algum prejuízo após o nascimento do irmão? • Você considera que seu filho teve algum ganho após o nascimento do irmão? • Em que aspectos você considera que a deficiência de seu filho mudou a estrutura de sua família? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando você soube que seu irmão tinha uma deficiência? • O que você sentiu quando recebeu essa notícia? • O que você sabe dizer a respeito do diagnóstico de seu irmão? • Alguma coisa mudou na sua família com o nascimento de seu irmão? Se sim, o que? • A sua relação com seus pais mudou depois que seu irmão nasceu? Se sim, como? • Você tem alguma responsabilidade para com o seu irmão? • O que mudou na sua vida depois que seu irmão nasceu? • O que você acha de ter um irmão especial? • Você tem alguma preocupação em relação ao seu irmão?
Grupo-Controle	
Pais	Irmãos
<ul style="list-style-type: none"> • Como você classificaria a relação de seus filhos? • O que você espera de seu filho em relação ao irmão? • Você considera que sua relação com seu filho mudou depois do nascimento do irmão? Se sim, em que aspecto? • Você considera que seu filho teve algum prejuízo após o nascimento do irmão? • Você considera que seu filho teve algum ganho após o nascimento do irmão? • Em que aspectos você considera que o nascimento de seu segundo filho mudou a estrutura de sua família? 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguma coisa mudou na sua família com o nascimento de seu irmão? Se sim, o que? • A sua relação com seus pais mudou depois que seu irmão nasceu? Se sim, como? • Você tem alguma responsabilidade para com o seu irmão? • O que mudou na sua vida depois que seu irmão nasceu? • O que você acha de ter um irmão? ... • Você tem alguma preocupação em relação ao seu irmão?

Resultados

A partir do levantamento de dados, foi possível perceber que frente à notícia 38,8% dos pais reagiram com choque, 22,2% com tristeza, 11,1% com desespero, 11,1% negaram a situação, 5,5% disseram-se revoltados, 5,5% rejeitaram a criança e 5,5% sentiram-se autocobrados.

Todos os irmãos entrevistados foram, segundo seus pais, informados em relação à deficiência do novo familiar, sendo que apenas um pai referiu aguardar o filho questionar sobre esse aspecto para transmitir a informação. A estratégia dos pais, em relação ao relato da notícia, foi explicar sobre aspectos referentes à limitação física (40,0%) ou inserir o filho ativamente na dinâmica familiar, favorecendo sua percepção (26,6%). O restante dos pais entrevistados apenas informou o primogênito sem definir qualquer estratégia (33,3%).

Ao serem questionados sobre como perceberam a reação do primogênito, 37,5% dos pais afirmaram que ele ficou triste, 31,2% não perceberam qualquer reação diferente, 12,5% relataram choque, 6,2% observaram superproteção para com o irmão, 6,2% reagiram sob forma de negação e 6,2% acharam que o filho não entendeu o que estava sendo dito. Já os irmãos, quando questionados sobre sua reação, referiram tristeza em 42,1% dos casos, choque em 21,0%, conformismo em 10,5%, abalo e agonia em 10,5% e 15,8% referiram ausência de reação, por desconhecerem o quadro clínico.

A desinformação foi algo presente quando se abordou o diagnóstico da criança especial: 37,5% dos primogênitos definiram a deficiência com base em aspectos visíveis (dificuldade motora), 12,5% citaram um atraso no desenvolvimento e 50,0% não conseguiram fornecer nenhuma informação sobre o assunto.

A respeito da dinâmica familiar após o nascimento do irmão portador de deficiência 25,0% dos primogênitos disseram que nada mudou; 18,7%, que aumentaram os conflitos em casa; 18,7%, que diminuíram os conflitos; 12,5%, que a família ficou mais unida; 12,5% sentiram-se excluídos; 6,2% relacionaram à inserção de mais uma pessoa na família e 6,2%, que a família ficou menos unida. Já no grupo-controle, 43,7% dos irmãos entrevistados não relataram mudança na dinâmica familiar. Dos que perceberam alteração, 25,0% fizeram referência à união familiar, 12,5% referiram aumento ou

diminuição de conflitos, 12,5% observaram maior agitação no dia a dia e 6,2% demonstraram ciúme.

Quanto ao relacionamento entre o primogênito e o irmão portador de paralisia cerebral, os pais o classificaram como uma relação de amizade em 81,2% dos casos, e de grande frequência de brigas em 18,7%. Esse número foi semelhante no grupo-controle, no qual 93,7% dos pais consideraram que seus filhos possuem um relacionamento amigável e 6,2% apontaram que o relacionamento é distante em função da diferença de idade.

Quanto a mudanças na relação pai-filho após o nascimento da criança especial, 56,2% dos primogênitos não perceberam alteração na interação com os pais, enquanto 43,7% disseram ter havido mudança. Destes, 75,0% referiram prejuízo na atenção, 12,5% relataram constantes faltas escolares em decorrência do tratamento do irmão e 12,5% narraram desorganização da rotina. No grupo-controle, frente ao nascimento de irmão sem qualquer necessidade especial, 37,5% dos primogênitos referiram mudança no relacionamento com os pais, 50,0% não perceberam alteração e 12,5% referiram não lembrar. Entre aqueles que relataram mudanças, 66,6% perceberam atenção reduzida após o nascimento, enquanto 16,6% relataram que seus pais ficaram mais alegres e 16,6% referiram maior união entre eles e os pais da família.

Dos pais de criança com paralisia cerebral, apenas 31,2% não perceberam que a relação com o primogênito foi modificada. Entre os que afirmaram mudança, 45,4% notaram atenção reduzida, 36,3% referiram alteração na dinâmica familiar e 18,2% relataram que a família ficou mais unida. No grupo-controle os resultados foram semelhantes.

Ao serem questionados sobre possíveis prejuízos ao primogênito em decorrência do nascimento do mais novo, 50,0% dos pais do grupo de estudo afirmaram não tê-lo havido. Dos que avaliaram alguma perda, 62,5% referiram atenção reduzida; 25,0%, prejuízo escolar; 12,5%, dificuldade em relação ao aspecto financeiro (ressaltando despesas com medicamentos, transportes etc.). No grupo utilizado como parâmetro, apenas 18,7% dos pais notaram algum prejuízo, dos quais 66,6% fizeram referência a maior dificuldade financeira e 33,3% relataram que os avós diminuíram a atenção para com o primeiro neto.

Com relação aos ganhos obtidos, 18,7% afirmaram não ter percebido qualquer tipo. Dos 81,2% restantes, 71,4% relataram maior maturidade/responsabilidade, 14,3% classificaram como ganho a chegada de um novo membro na família, 7,1% relacionaram ganhos materiais e 7,1% maior liberdade. No grupo-controle, 81,2% dos pais perceberam ganhos após o nascimento do irmão, sendo que 75,0% mencionaram que o primogênito ganhou uma companhia, 16,6% referiram ganhos materiais e 8,3% aumento na maturidade.

A maioria dos pais entrevistados percebeu que a deficiência do filho alterou a estrutura da família (89,4%). Foram considerados os seguintes aspectos: mudança na rotina (47,0%), desequilíbrio psicológico (23,5%), aumento da união familiar (23,5%) e aumento da responsabilidade (5,8%). No grupo-controle, 37,5% dos pais entrevistados não referiram alteração na estrutura familiar após o nascimento do segundo filho, 37,5% mencionaram desestruturação da rotina, 18,7% relataram dificuldades financeiras e 6,2% que o filho mais velho aprendeu a compartilhar.

Todos os irmãos entrevistados revelaram ter algum tipo de responsabilidade em relação à criança deficiente: 65,0% auxiliam nos cuidados diários, 20,0% têm participação ativa no processo de reabilitação e 15,0% estimulam atividades de lazer. No grupo-controle, 75,0% afirmaram ter alguma responsabilidade em relação ao irmão mais novo, sendo esta direcionada a alguma atividade lúdica.

Quando questionados sobre ter um irmão especial, 25,0% dos entrevistados relataram contentamento; 23,5% demonstraram necessidade de aceitar tal situação; 23,5%, descontentamento; 17,6% negaram a questão da deficiência; 35,2% preferiram não responder. Já no grupo usado como parâmetro, quando questionados sobre ter um irmão, relataram contentamento em 81,25% das vezes, enquanto que 18,7% demonstraram incômodo nas situações de briga.

Dos irmãos entrevistados, 56,2% mencionaram preocupação com a criança especial, enquanto 43,7% não referiram preocupação, sendo que destes 14,2% não a relataram por haver uma expectativa de cura. Dos que se relataram preocupação, 44,4% temem as limitações impostas pela deficiência; 33,3%, as complicações clínicas; 11,1%, a dificuldade no convívio social e 11,1% refe-

rem medo em relação ao futuro. A preocupação no grupo de crianças sem necessidade especial apareceu em 68,7% dos casos nos seguintes aspectos: receio de ferimentos (57,1%), de doença (21,4%), de sequestro (14,2%) e de incapacidade de cuidado (7,1%).

Discussão

O nascimento de uma criança com necessidades especiais é impactante para toda a família. Com base nos resultados expostos pôde-se perceber que, ao serem informados acerca da deficiência do irmão, a maioria dos entrevistados (84,2%) teve uma reação negativa, como tristeza, choque, negação etc., enquanto o restante não manifestou reação por desconhecer o quadro clínico. As experiências compartilhadas entre os irmãos são as primeiras e mais intensas que uma pessoa divide com outra, já que essas relações se estabelecem em um mesmo nível hierárquico (Falke, Silveira & Masmann, 2002).

A deficiência desnivela o relacionamento, o irmão mais velho “perde” o irmão idealizado, podendo, dessa forma, justificar o negativismo em suas reações. Entretanto, nesse momento, poucos demonstraram ter conhecimento sobre o diagnóstico, favorecendo crenças e fantasias a respeito, como pode ser visto no seguinte depoimento: “...eu sei que ela pode ser curada com os tratamentos” (11 anos).

Mediante os relatos dos entrevistados pôde-se notar que a maioria dos irmãos (75%) de crianças especiais sofreu o impacto do nascimento da criança com paralisia cerebral, apontando alterações na estrutura familiar. “Mudou muito. Agora é mais cuidado com ele, a gente só sai pro hospital e pra Igreja, quando ele tá bom a gente sai” (10 anos).

A mudança percebida na estrutura da família, pelo grupo-controle, foi bastante diferente, apontando para fatos como intensificação da rotina e união familiar. Nos depoimentos aparecem questões sobre o brincar e a alegria, diferindo do outro grupo, que trouxe questões de pesar e tristeza. Apesar disso, o relacionamento dos irmãos foi percebido pelos pais como amigável na maioria dos casos (81,2% GE e 93,7% GC), em ambos os grupos.

Quando um novo membro é integrado à família há a necessidade de reorganização por parte desta (Pereira & Piccinini, 2007). A maioria dos pais entrevistados no grupo de estudo (68,6%) referiu mudança na interação com o filho mais velho.

"Perdi a paciência com ela. Ela quer aproveitar que eu tenho a menina pra cuidar e quer vazar. Antes a gente era muito mais amiga, ela me trocou pelas amigas da escola e eu a troquei pela B" (mãe GE).

Esse relato denota a exaustão da mãe frente aos cuidados exigidos pela criança com deficiência. O cuidador, que em geral são as mães, sofre diretamente as complicações psicológicas da presença de uma criança com paralisia cerebral (Freitas et al., 2005). Esse abalo é refletido na relação com os outros filhos, que são afetados e percebem essa alteração, como no exemplo: *"Eles dão mais atenção para ele, claro... quem não ia dar mais atenção para o deficiente? Eu falto mais na escola pra trazer ele, ajudar a carregar a sacola, porque a minha mãe tem varizes"* (10 anos).

A deficiência ressalta a necessidade de se compartilhar a atenção, o que já é esperado quando do nascimento de outra criança, e intensificado quando ela é especial. O primeiro filho sofre esse impacto de maneira gritante, o que interfere em diversos aspectos de seu desenvolvimento. O grupo-controle traz essa alteração de outra maneira, apontando mudança na atenção que precisa ser dividida em função de haver outra criança no lar.

Metade dos pais do grupo de estudo percebeu prejuízos para o filho mais velho, justificando-os pela atenção necessária ao filho com deficiência. *"Ela não se interessava muito pelos estudos, dava muito trabalho na escola, levei ela no médico que passou uma vitamina. Foi depois que ele nasceu, acho que ela se sentiu meio só"* (mãe GE).

Já os pais de crianças sem qualquer necessidade especial não perceberam, em sua maioria (81,2%), perdas para o filho mais velho. Com relação aos ganhos, esses pais fizeram referência à companhia, enquanto no grupo de estudo os ganhos observados foram bastante divergentes. Os pais de crianças especiais referiram aumento na maturidade/responsabilidade do primogênito, percebendo-a como ponto positivo, e não como prejuízo para o desenvolvimento, o que ilustra a necessi-

dade de o irmão se ajustar à nova situação, que exige compreensão e cuidados diários. *"Acho que ficou mais consciente das coisas, mais real. Antes era muito iludido, ficou mais adulto. Ele quer saber como faz a fisio, como é pra fazer em casa pra ele ajudar"* (mãe GE).

Ao fazer referência à "ilusão" da criança, a mãe valoriza o rápido crescimento do filho, em detrimento da fantasia infantil, necessária ao desenvolvimento emocional saudável.

A exigência dessa maturidade pode ser demonstrada frente à percepção dos irmãos quanto a sua responsabilidade com a criança especial, o que apareceu em 100% dos casos no grupo de estudo. *"Comida meu irmão dá, eu dou banho e olho ele de sábado e domingo, porque minha mãe trabalha"* (12 anos).

O depoimento traduz a responsabilidade da criança na realização de tarefas importantes para a sobrevivência do irmão mais novo. Grande parte dos primogênitos do grupo usado como parâmetro (75,0%) também relatou alguma responsabilidade em relação ao caçula, o que, entretanto, apareceu mais como um comportamento espontâneo seu do que como uma necessidade da família. *"Quando ele tá brincando na rua eu grito: - V, olha o carro!"* (10 anos).

Apesar do enfoque diferenciado, os primogênitos dos dois grupos demonstraram preocupação pelo irmão mais novo, fato característico na maioria das relações fraternais. Essa responsabilidade pode estar vinculada ao desejo de "ganhar um irmão", que geralmente é manifestado pelas crianças. No grupo-controle, a maior parte delas (81,2%) relatou alegria pelo desejo realizado. Quando esse irmão nasce com alguma limitação, a visão do primogênito frente ao relacionamento fraterno muda, seja através de aceitação (23,5%), ou até mesmo de descontentamento (23,5%), como pode ser ilustrado, respectivamente, nos depoimentos a seguir: *"Quando converso com a minha mãe, assim... falo que acho que Deus escolheu a família certa pra ele vim, porque todo mundo aceitou ele"* (13 anos). *"Não é rejeitando ele, mas é muito ruim. Quando eu crescer vou sentir vergonha porque ele não vai saber o que tá fazendo, com 20 anos vai ter idade de 10"* (10 anos).

A literatura enfatiza a necessidade de adaptação para favorecer o convívio, e a forma como isso acontecerá depende dos aspectos socioculturais da família e

do modo como se dá a relação dos pais com a criança especial. Os mecanismos de enfrentamento que os irmãos irão utilizar dependem das relações pré-estabelecidas com o ambiente. Os modelos apresentados pelos pais influenciam essas reações.

A maioria das crianças (81,2%) demonstra preocupação com o irmão especial, o que pode ser traduzido como uma demonstração de carinho e afeto. Essa preocupação se apresenta, principalmente, por fatos que concernem à própria deficiência e às complicações dela advindas. *"Ah eu tenho, sabe por quê? Ele já morreu duas vezes, voltou por milagre de Deus, tenho medo que morra de novo"* (12 anos).

Os irmãos de crianças sem qualquer necessidade especial referem preocupações com fatos cotidianos, como a violência da sociedade ou possíveis acidentes. *"Dele se machucar, de ser eletrocutado, assim, fico sempre perto dele"* (11 anos).

Comparando esses depoimentos, é interessante notar que a preocupação do irmão da criança com desenvolvimento atípico denota medo de uma complicação clínica, que já ocorreu e poderá voltar a acontecer, configurando-se como uma ameaça real. Já o irmão da criança com desenvolvimento típico demonstra uma preocupação mais idealizada, o que é comum no imaginário infantil, e interrompido no irmão da criança especial. Essa situação se torna alarmante, na medida em que os pais percebem o amadurecimento como evolução. Apesar disso, em última análise, a angústia dos irmãos dos dois grupos denota o medo da perda.

A presença de pessoa com deficiência no núcleo familiar é impactante para todos os integrantes. Pôde-se perceber que o irmão de uma criança com paralisia cerebral é diretamente afetado pela necessidade de reestruturação da dinâmica familiar, cujo foco passa a ser a criança com deficiência. Suas queixas pouco são assistidas, visto que a deficiência do outro demanda atenção e cuidados frequentes.

O irmão precisa adaptar-se à nova situação, e essa necessidade faz que ele amadureça mais rápido, pulando etapas do desenvolvimento global.

Observou-se que o relacionamento com os pais foi prejudicado, em função das exigências do irmão com deficiência. Sabendo que os pais são modelos para

o crescimento, esse prejuízo pode ser estendido à relação fraternal. Visando a favorecer a estrutura da família, é importante o investimento, por parte dos profissionais da saúde, em pesquisas e intervenções que auxiliem os pais a melhor administrarem essa relação. Nesse sentido, a presente pesquisa colaborou para o trabalho da instituição em que foi realizada, na medida em que possibilitou a formulação de propostas para atender os irmãos das crianças nela tratadas.

Referências

- Araújo, D. A. (2004). Psicologia no atendimento a crianças com paralisia cerebral. In C. L. F. A. Lima & L. F. Fonseca. *Paralisia cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Ardore, M., Hoffmann, V. M. B., & Regen, M. (1988). *Eu tenho um irmão deficiente... Vamos conversar sobre isto?* São Paulo: Edições Paulinas.
- Baladi, A. B. Castro, N. M. D., & Morais Filho, M. C. (2007). Paralisia cerebral. In A. C. Fernandes, A. C. R. Ramos, M. E. P. Casalis & S. K. Hebert. *Medicina e reabilitação: princípios e práticas* (pp.15-34). São Paulo: Artes Médicas.
- Bosa, C., & Gomes, V. F. (2004). Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 533-561.
- Dessen, M. A., Silva, N. L. P. (2001) Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. Universidade de Brasília. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), 133-141.
- Falke, D., Silveira L. M. B. O., & Mosmann, C. P. (2002). A comunicação de famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 75-80.
- Ferrareto, I., & Souza, A.M.C. (1998). *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Frôntis Editorial.
- Fiamenghi Jr., G. A., & Messa, A. A. (2007). Pais, filhos e deficiência: estudo sobre as relações familiares. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (2), 236-245.
- Freitas, P. M., Carvalho, R. C. L., Leite, M. R. S. D. T., & Haase, V. G. (2005). Relação entre estresse materno e inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57 (1). Recuperado em novembro, 2008, disponível em <http://seer.psicologia.ufjf.br>
- Gianfaldoni, M. H. T. A., & Moroz, M. (2002). *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano editora.
- Ingberman, Y. K., & Löhr, S. S. (2003) Pais e filhos: compartilhando e expressando sentimentos. In F. C. Conte & M. Z. S. Brandão. *Falo ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando idéias* (pp. 85-93). Arapongas: Mascenas.
- Höher, S. P., & Wagner, A. D. L. (2006). A transmissão do diagnóstico e de orientações a pais de crianças com

- necessidades especiais: a questão da formação profissional. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 23 (2), 113-125. doi: 10.1590/S103-166X2006000200002.
- Madaleno, I. M. P., & Cristante, A. R. L. (2007). Relação entre equipe, criança e família. In J. M. A. Greve (Org.), *Tratado de medicina de reabilitação*. São Paulo: Rocca.
- Matsukura, T. S., & Cid, M. F. P. (2004). Conhecendo a realidade de irmãos mais velhos de crianças que possuem necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10 (3), 355-370.
- Nunes, C. C., & Aiello, A. L. R. (2008). Interação entre irmãos: deficiência mental, idade e apoio social da família. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21 (1), 42- 50.
- Pereira, C., & Piccinini, C. (2007). O nascimento do segundo filho e as relações familiares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (3), 253-261.
- Petean, E. B. L., & Suguihura, A. L. M. (2005). Ter um irmão especial: convivendo com a síndrome de down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11 (3), 445-460.
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 247-256.
- Schmidt, A. P. (2003). A Criança especial e a família. In A. M. C. Souza (Org.), *A criança especial: temas médicos, educativos e sociais* (pp.29-34). São Paulo: Roca.
- Souza, S. C. B. & Pires, A. A. P. (2003). Comportamento materno em situação de risco: mães de crianças com paralisia cerebral. *Psicologia, Saúde & Doença*, 4 (1), 111-130.

Recebido em: 9/12/2008

Versão final reapresentada em: 19/7/2010

Aprovado em: 18/8/2010

Práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito¹

Parental child-rearing practices in respect of only children and first born

Ana Paula Corrêa de Oliveira **FREITAS**²

Cesar Augusto **PICCININI**²

Resumo

O objetivo deste estudo foi examinar eventuais diferenças das práticas educativas parentais em relação a filhos únicos e primogênitos de famílias com dois filhos. Participaram 12 famílias com filho único e 10 com dois filhos, emparelhadas conforme o nível socioeconômico, idade e gênero das crianças. A idade dos filhos únicos variou entre 4,6 e 6,1 anos ($M=5,5$, $DP=0,51$) e a dos primogênitos entre 4,3 e 6,3 anos ($M=5,1$, $DP=0,78$). Mães e pais dos dois grupos responderam a uma entrevista sobre práticas educativas parentais, cujas respostas foram submetidas à análise de conteúdo. O teste do qui-quadrado revelou diferença marginalmente significativa somente nas práticas maternas e paternas em relação ao filho único. Verificou-se semelhança nas práticas educativas entre mães e pais em ambos os grupos. Os resultados foram discutidos à luz da literatura, buscando entender os fatores que podem contribuir para explicar semelhanças das práticas educativas utilizadas para filhos únicos e primogênitos.

Unitermos: Atitudes parentais. Educação infantil. Filhos únicos.

Abstract

The aim of this study was to examine potential differences in parental child-rearing practices in respect of only children and first born of families with two children. Twenty-two families participated in this study, 12 with only children and 10 families with two children. Families were matched according to socioeconomic level, age and the children's sex. The age of the only children ranged from 4.6 to 6.1 years ($M=5.5$, $SD=0.51$) and the first born were aged from 4.3 to 6.3 years ($M=5.1$, $SD=0.78$). Mothers and fathers in both groups were interviewed about parental child-rearing practices and their responses were content-analyzed. The hypothesis of the study was not supported. According to the chi-square test, only marginally significant differences were obtained in maternal and paternal child-rearing practices in respect of the only child. Results indicated agreement between the mothers' and the fathers' child-rearing practices in both groups. Issues described as determinants of childrearing practices are discussed, taking into consideration the role of the family in child development.

Uniterms: Parental attitudes. Child rearing. Only children.

▼▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação A.P.C.O. FREITAS, intitulada "Práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito em famílias com dois filhos". Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia. R. Ramiro Barcellos, 2600, Sala 111, Bom Fim, 90035-003, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.P.C.O. FREITAS. E-mail: <anapaulapsi@gmail.com>.

A família, como primeiro meio social do qual o indivíduo participa ao longo de seu desenvolvimento, tem entre suas tarefas a socialização (Biasoli-Alves, 1997; Nichols & Schwartz, 1998; Szymanski, 2004; Velásquez, 1997). É primeiramente a partir desse grupo que a criança deve internalizar as normas culturais e estabelecer os nexos básicos para o desenvolvimento ulterior (Biasoli-Alves, 1997). As fronteiras entre os subsistemas que constituem a família e suas interações são mediadas por regras implícitas e explícitas a fim de manter o equilíbrio familiar (Minuchin, 1985; Nichols & Schwartz, 1998).

A concepção de criança bem como seu espaço na família são influenciados historicamente pelas transformações sociais e de valores (Biasoli-Alves, 1997). Tais transformações acabam por afetar diretamente o ciclo de vida familiar e, por conseguinte, as tarefas de socialização. O nascimento dos filhos é um importante representante disso, na medida em que as relações que se estabelecem no sistema familiar são recíprocas. Portanto, as crianças exercem influência ativa nas relações com os genitores (Belsky, 1984; Biasoli-Alves, 1997; Brody, 2004; Dessen, 1997). Assim, a personalidade e o bem-estar psicológico dos genitores, as características da criança e o contexto social estão entre os fatores destacados como principais determinantes que influenciam a forma como eles lidam com os filhos (Belsky, 1984; Dessen, 1997). Mães e pais exercem importante papel no que diz respeito à introdução de princípios morais, a fim de que a criança desenvolva comportamentos que possibilitem a aquisição de independência, autonomia e responsabilidade (Alvarenga & Piccinini, 2001; Salvo, Silves & Toni, 2005). As estratégias utilizadas pelos genitores para orientar os comportamentos dos filhos no processo de socialização são denominadas práticas educativas parentais (Hoffman, 1975, 1994; Newcombe, 1999).

Considerando a influência do período evolutivo da criança nas práticas educativas, Hoffman (1975) sugeriu haver uma mudança no que diz respeito às interações entre genitores e filhos ao longo do desenvolvimento. Para o autor, os genitores passariam de cuidadores - durante a primeira infância, preocupados substancialmente com a satisfação das necessidades da criança - a agentes de socialização por volta do segundo ano de vida, tornando-se a disciplina o fator proeminente na interação com a criança.

Hoffman (1975; 1994) classificou as práticas educativas parentais em duas categorias: estratégias indutivas e estratégias de força coercitivas. As estratégias indutivas foram caracterizadas pela obtenção do objetivo disciplinar, mediante a indicação à criança quanto às consequências de seu comportamento, enfatizando os aspectos lógicos da situação. Assim, podem favorecer a criança, pela compreensão das implicações de suas ações e, conseqüentemente, dos motivos que justificam a necessidade de mudança de comportamento. Nesse sentido, tais técnicas estimulam a aquisição da autonomia pela criança, que poderá utilizar a informação para controlar seu próprio comportamento, facilitando a internalização dos padrões morais. Já as estratégias de força coercitivas podem ser observadas quando da aplicação direta de força, incluindo punição física, privação de privilégios e afeto, ou uso de ameaças. Essas técnicas podem ocasionar na criança emoções intensas, como medo, raiva e ansiedade, que tendem a reduzir a possibilidade de entendimento da situação e de modificação de comportamento. Portanto, as estratégias de força coercitivas podem não favorecer a internalização de padrões morais pelas crianças, na medida em que seu comportamento é controlado fundamentalmente por punições do meio externo.

As práticas educativas exercem importante influência sobre o desenvolvimento socioemocional e sobre o comportamento da criança na família enquanto sistema (Cia, Pereira, Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette, 2006; Dessen, 1997; Minuchin, 1985). Nesse contexto, tanto os pais quanto as mães parecem contribuir de maneira decisiva para o desenvolvimento dos filhos, sendo que a interação de cada um com a criança difere em conteúdo e qualidade (Cia et al., 2006; Dessen, 1992; 1997). A presença das mães foi apontada como mais marcante quanto às práticas educativas no ambiente familiar se comparada aos pais (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). Em contrapartida, o estudo de Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes e Tudge (2007) sugere que, em se tratando de práticas educativas parentais, a questão do gênero pode ser menos relevante se considerados fatores como nível de instrução, qualidade da relação conjugal e experiência dos pais com seus próprios cuidadores. Nesse sentido, um aspecto que merece atenção diz respeito à comunicação entre pais e filhos. Sobre isso, Cia et al. (2006) destacaram que as mães que participaram

de seu estudo relataram, com frequência significativamente maior que os pais, o comportamento dos filhos de desafiar regras. Para os autores, esse dado pode ser um indicador de que, embora pais e mães apresentem ultimamente a tendência de dividir tarefas com relação aos filhos, os pais sejam responsáveis pelas técnicas disciplinares, estando mais vinculados à ideia de autoridade, enquanto as mães, ainda que trabalhem fora, fiquem responsáveis pelos cuidados com os filhos.

Outro aspecto também apontado como influente nas práticas educativas é o número de filhos (Fox, Platz & Bentley, 1995). Sendo assim, tratamentos diferentes podem ser destinados a diferentes filhos dentro de uma mesma família. As características de personalidade das crianças bem como seu momento evolutivo são fatores que podem fazer com que as respostas maternas variem de acordo com as habilidades de comunicação, necessidades e demandas peculiares à idade de cada filho (Dunn, Plomin & Daniels, 1986).

Além disso, as experiências parentais com o filho mais velho também podem influenciar as expectativas e práticas educativas consideradas efetivas com os filhos subsequentes (Brody, 2004). À medida que a família aumenta, há uma dissolução dos recursos parentais, tanto com relação ao tempo quanto em relação aos recursos materiais investidos na criança (Downey, 2001). Assim, se por um lado o nascimento de um irmão pode ser entendido como uma fonte potencial de benefícios para o desenvolvimento socioemocional do primogênito (Dessen, 1997), por outro, a diminuição da atenção da mãe em função dos cuidados com o bebê (Dessen, 1997; Kendrick & Dunn, 1980; Kowaleski-Jones & Dunifon, 2004; Oliveira, 2005; Pereira, 2006) pode provocar no outro manifestações de ciúme e comportamentos agressivos (Griffin & de la Torre, 1985). Isso pode acarretar um aumento de restrições e proibições da mãe para com esse filho (Kendrick & Dunn, 1980). Ainda a esse respeito, Deater-Deckard, Smith, Ivy e Petril (2005) observaram que crianças que apresentaram mais problemas de comportamento eram tratadas pelos genitores com mais negativismo. O estudo de Alvarenga e Piccinini (2001), que investigou práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares, também apresentou resultados na mesma direção. Os autores constataram que mães de crianças que apresentavam problemas de externalização faziam mais uso de práticas

coercitivas do que mães de crianças sem problema de comportamento.

Retomando a ideia de que todos os membros afetam as relações familiares e são por ela afetados, alguns autores (Biasoli-Alves, 1997; Brody, 2004; Hoffman, 1975) destacaram a importância de que a criança seja vista não como um receptor completamente passivo, mas um participante ativo que pode ter influência sobre o comportamento parental. Para Brody (2004), crianças com personalidade mais ativa ou emocionalmente intensa receberiam atenção diferente, usualmente mais negativa do que as crianças com personalidade calma e de temperamento fácil. Nesse sentido, Grusec e Kuczynski (1980) destacaram que as práticas educativas que as mães de crianças de 4 a 5 anos e de 7 a 8 anos dizem utilizar são substancialmente determinadas pela natureza da necessidade da criança.

A ordem de nascimento, bem como o fato de ter ou não irmãos, é outro aspecto que merece atenção enquanto fator potencialmente determinante das práticas educativas parentais. Herrera, Zajonc, Wiczkowska e Cichomski (2003) sugerem que crenças e estereótipos sobre a ordem de nascimento podem ter importantes consequências psicológicas, comportamentais e sociais ao induzirem diferentes expectativas dos pais quanto a atributos, habilidades e comportamentos dos filhos. A reação peculiar das pessoas para com crianças de diferentes ordens de nascimento poderia reforçar e modelar os comportamentos infantis, a fim de corresponder aos estereótipos derivados disso.

O estudo de Mussun-Miller (1993) investigou os efeitos da ordem de nascimento na percepção dos genitores sobre seus filhos e crianças em geral. Segundo os resultados, os primogênitos foram descritos como mais obedientes, mais extrovertidos e menos mimados, se comparados a filhos únicos e caçulas, enquanto os filhos únicos foram descritos como crianças menos cativantes, ainda que tivessem mais disposição acadêmica. Na mesma direção, outros estudos reforçam o estereótipo de filhos únicos como crianças com habilidades sociais muitas vezes aquém do esperado, como baixa autoestima e poucos amigos (Rivera & Carrasquillo, 1997), além de solitários, egoístas e dependentes (Falbo & Polit, 1986; Mancillas, 2006; Polit & Falbo, 1987). Entretanto, pouco se sabe sobre as diferenças de práticas de socialização que afetam crianças com e sem irmãos.

O estudo de Rosenberg e Hyde (1993) examinou essas práticas de mães e pais para com seus filhos, com e sem irmãos. Não foram encontradas diferenças entre pais e mães no que diz respeito a encorajar independência, empreendedorismo e superproteção para meninos e meninas. Pais e mães apresentaram escores maiores em controle autoritário e superinvestimento nos filhos únicos, do que nos primogênitos. Além disso, embora não tenha sido encontrada diferença significativa, pais e mães de primogênitos apresentaram forte tendência a encorajar a independência dos filhos, enquanto os genitores de filhos únicos exerceram mais controle. Além disso, um superinvestimento parental foi verificado mais nos filhos únicos do que nos primogênitos. Ainda que os resultados tenham evidenciado algumas diferenças de tratamento entre filhos únicos e crianças que têm irmãos, os autores não destacaram somente a ordem de nascimento como determinante das práticas educativas parentais.

A divisão de atenção dos pais para com os filhos também tem sido associada ao número de filhos e à ordem de nascimento. A esse respeito, Jiao, Ji e Jing (1986) destacaram que, por não terem outras crianças, os genitores de filhos únicos poderiam concentrar sua atenção no filho único. A ausência de necessidade de divisão de atenção dos pais foi apontada por Rivera e Carrasquillo (1997) como uma das grandes vantagens de não ter irmãos. Segundo as autoras, poderia haver um incremento na autoestima dessas crianças se comparadas às que tem irmãos, por receberem mais reforços positivos e elogios dos pais e parentes. Além disso, por conviverem mais com adultos no ambiente doméstico, filhos únicos tenderiam a aprender mais rapidamente a linguagem e os comportamentos adultos.

As implicações das experiências da criança com cada genitor podem ser mais bem entendidas no contexto da experiência com os dois genitores (McHale, Crouter, McGuire & Updegraff, 1995). Estudos sugerem haver diferenças especialmente em conteúdo e qualidade no que diz respeito às interações de mães e pais com relação aos filhos (Cia et al., 2006; Dessen, 1992; 1997). A partir da concepção de família enquanto sistema em constante transformação, pode-se pensar que, do ponto de vista das práticas educativas parentais, é consenso que as crianças têm papel ativo que pode influenciar no comportamento parental (Biasoli-Alves,

1997; Brody, 2004; Hoffman, 1975), o que pode vir, portanto, a interferir nas práticas educativas de acordo com o número de filhos e a ordem de nascimento.

Sendo assim, o tamanho da família e o momento do ciclo vital familiar podem repercutir de forma peculiar em vários aspectos do desenvolvimento de seus membros. Nesse sentido, o número de filhos também pode ser considerado um dos possíveis determinantes das práticas educativas. Ainda que a literatura aponte a ordem de nascimento como um fator que pode exercer influência nas práticas educativas parentais, os estudos revisados não contemplam esse aspecto, especialmente em se tratando de comparações de famílias com filho único e famílias com mais de um filho. Evidências empíricas, como as do estudo de Rosenberg e Hyde (1993), apontam que as práticas de socialização dirigidas a filhos únicos não apresentam necessariamente características negativas, quando comparadas com aquelas dirigidas a crianças que têm irmãos. Portanto, parece pertinente o estudo das práticas educativas parentais dirigidas aos filhos únicos e primogênitos de famílias com dois filhos. A relevância do presente estudo reside tanto na possibilidade de verificar eventuais repercussões nas práticas educativas parentais para com o primogênito frente ao nascimento do segundo filho, quanto no exame das estratégias educativas aplicadas ao filho único que, mesmo contrariando evidências empíricas, com frequência é vítima de estereótipos negativos. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi investigar eventuais diferenças nas práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito em famílias com dois filhos. Partiu-se da hipótese de que mães e pais de filhos únicos tenderiam a fazer uso mais frequente de práticas educativas indutivas para com os seus filhos, enquanto mães e pais de primogênitos de famílias com dois filhos tenderiam a fazer uso de práticas educativas coercitivas com mais frequência.

Método

Participantes

Participaram do estudo 22 famílias, das quais 12 constituídas de pai, mãe e um único filho e 10 constituídas de pai, mãe e dois filhos, tendo o segundo deles um ano de idade. Todas as famílias residiam em Porto

Alegre e eram de nível socioeconômico médio-alto ($n=13$) e alto ($n=9$), com base em Hollingshead (1975; adaptado por Tudge & Frizzo, 2002). A idade dos filhos únicos variou entre 4,6 e 6,1 anos (Média - $M=5,5$, Desvio-
-Padrão - $DP=0,51$), e a dos primogênitos, entre 4,3 e 6,3 anos ($M=5,1$, $DP=0,78$). Quanto ao gênero, 58,3% dos filhos únicos eram do gênero masculino, enquanto 50,0% dos primogênitos eram do gênero masculino. A idade das mães de filho único variou entre 26 e 43 anos ($M=35,58$, $DP=4,68$), enquanto a dos pais variou entre 26 e 45 anos ($M=38,25$, $DP=5,33$). Já a idade das mães de dois filhos variou entre 29 e 43 anos ($M=33,80$, $DP=3,68$) e a dos pais, entre 30 e 47 anos ($M=35,50$, $DP=4,67$).

Todas as famílias selecionadas fazem parte do "Estudo longitudinal sobre o impacto do nascimento do segundo filho na dinâmica familiar e no desenvolvimento emocional do primogênito - ELSEFI" (Piccinini, Lopes, Rossato & Oliveira, 2005). O estudo acompanha 53 famílias, das quais 29 com dois filhos e 24 com filho único, e busca investigar diversos aspectos da dinâmica de famílias com filho único e com mais de um filho, sendo que as práticas educativas constituem um dos temas examinados. As famílias dos dois grupos foram recrutadas por indicação e em escolas de educação infantil que os primogênitos e filhos únicos frequentavam, sendo que as famílias com dois filhos iniciaram sua participação quando as mães estavam no terceiro trimestre de gestação do segundo filho. As famílias dos dois grupos participaram das mesmas coletas de dados, com exceção da etapa da gestação, que só ocorreu com as famílias em que as mães estavam grávidas do segundo filho. Buscou-se parear os dois grupos considerando, em especial, a idade e gênero do primogênito e dos filhos únicos.

O ELSEFI foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Processo nº 2004/373), tendo seguido os princípios da Resolução nº 016/2000 do (Conselho Federal de Psicologia, 2000) e a Resolução nº 196/96 do (Conselho Nacional de Saúde, 1996), que regulamentam a realização de pesquisas com seres humanos. Através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia -

GIDEP, 2006a), os participantes foram informados dos objetivos do estudo, possibilitando a decisão livre e informada sobre participar ou não.

Instrumentos

Foi utilizado um delineamento de grupos contrastantes (C. Nachmias & D. Nachmias, 1996), envolvendo os dois grupos de famílias acima descritos, visando investigar eventuais diferenças nas práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito em famílias com dois filhos.

Para coleta de dados, foi inicialmente utilizada a entrevista de dados demográficos do casal (GIDEP, 2006b), que visou obter dados sobre a idade, escolaridade, religião, trabalho, grupo étnico e contato dos genitores. Num segundo momento foi utilizada a Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais (Piccinini & Alvarenga, 2000), que buscou identificar os tipos de práticas educativas utilizadas pelos genitores. Trata-se de uma entrevista estruturada, composta de seis situações cotidianas que tendem a gerar situações de desobediência da criança, tais como: recusar-se a comer; não querer vestir a roupa escolhida pela mãe; não querer ir à escola; não querer dormir; não querer tomar banho; e fazer birra. Após mencionar cada situação, foram investigadas as práticas educativas parentais. Por fim, o genitor era solicitado a relatar espontaneamente outras situações do dia a dia em que encontrava dificuldades em lidar com a criança, devendo o entrevistador explorar como foi manejada a situação, investigando as práticas da mesma maneira que nas situações estruturadas. A entrevista foi realizada separadamente com cada um dos genitores, tendo sido gravada em áudio e posteriormente transcrita para análise.

Resultados

Análise de conteúdo quantitativa e qualitativa foi utilizada para examinar as respostas dos genitores nas situações investigadas na referida entrevista (Bardin, 1977). A análise quantitativa³ foi utilizada para analisar

▼▼▼▼

³ Em função de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação aos dados apresentados nas Tabelas 1 e 2, não são apresentados os valores do teste nas referidas tabelas.

as frequências de respostas dos genitores, enquanto a análise qualitativa visou compreender particularidades e semelhanças de respostas entre e dentro de cada grupo. As práticas educativas identificadas foram classificadas utilizando-se a seguinte estrutura de categorias e subcategorias derivadas da literatura (Alvarenga & Piccinini, 2001; Hoffman, 1975, 1994; Piccinini et al., 2003; Piccinini et al., 2007): *Práticas indutivas*: a) negociação/troca; b) explica/fala; c) explicação baseada em convenções ou consequências; d) organização do ambiente; e) comando verbal não coercitivo; *Práticas coercitivas*: a) punição; b) ameaça; c) coação física; d) punição física; e *Não interferência*: a) não intromissão; b) segue ao ritmo da criança; c) cede à vontade da criança.

Dois juízes classificaram separadamente todas as respostas das mães e pais, chegando-se a um índice médio de concordância de 0,94, sendo 0,84 para práticas indutivas, 0,99 para práticas coercitivas e 1,0 para não interferência. Num segundo momento, eventuais discordâncias entre os juízes foram dirimidas por discussão.

A Tabela 1 apresenta os percentuais e frequências das respostas sobre práticas educativas maternas com relação ao filho único e ao primogênito. Com relação aos resultados envolvendo filho único, pode-se observar maior frequência no uso de práticas educativas indutivas pelas mães de filho único em todas as situações investigadas: hora de dormir (73%), escola (70%), roupa (59%), alimentação (50%), banho (50%), birra (48%).

Tabela 1. Percentuais e frequências das respostas sobre práticas educativas maternas em relação ao filho único - U - (n=12) e ao primogênito - P - (n=10). Porto Alegre (RS), 2008.

Práticas educativas		Situações													
		Alimentação		Roupa		Escola		Hora de dormir		Banho		Birra		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Indutivas	U	15	50	17	59	14	70	22	73	14	50	12	48	94	58
	P	9	35	9	43	9	50	15	79	10	42	13	72	65	52
Negociação/troca	U	5	16	7	24	1	5	3	10	50	18	1	4	67	41
	P	5	19	1	5	2	11	3	16	4	17	3	17	18	14
Explicação/fala	U	2	6	5	7	8	40	-	-	2	7	6	24	23	14
	P	2	8	1	5	5	28	1	5	2	8	8	44	19	15
Explicação baseada na consequência	U	3	9	2	7	2	10	1	3	2	7	1	4	11	7
	P	-	-	1	5	1	6	-	-	-	-	-	-	2	2
Organização do ambiente	U	-	-	-	-	-	-	10	33	-	-	-	-	10	6
	P	-	-	-	-	-	-	9	47	-	-	-	-	9	7
Comando verbal não coercitivo	U	5	16	3	10	3	15	8	27	5	18	4	16	28	17
	P	2	8	6	29	1	6	2	11	4	17	2	11	17	13
Coercitivas	U	9	28	5	17	3	15	4	13	8	29	10	40	39	24
	P	12	46	4	19	9	50	3	16	12	50	5	28	45	36
Punição	U	4	13	5	17	2	10	2	7	3	11	5	20	21	13
	P	5	19	2	10	6	33	1	5	3	13	3	17	20	16
Ameaça	U	4	13	-	-	-	-	1	3	1	4	3	12	9	6
	P	4	15	1	5	-	-	1	5	3	13	2	11	11	9
Coação física	U	1	3	-	-	1	5	1	3	3	11	-	-	6	4
	P	3	12	-	-	3	17	1	5	4	17	-	-	11	9
Punição física	U	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4	2	8	3	2
	P	-	-	1	5	-	-	-	-	2	8	3	-	3	2
Não interferência	U	8	25	7	24	3	15	4	13	5	18	-	12	30	18
	P	5	19	8	38	-	-	1	5	2	8	3	-	16	13
Não intromissão	U	4	13	2	7	1	5	2	7	3	11	-	12	15	9
	P	2	8	1	5	-	-	-	-	1	4	-	-	4	3
Segue ritmo	U	1	3	-	-	-	-	1	3	-	-	-	-	2	1
	P	2	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Cede à vontade da criança	U	3	9	5	17	2	10	1	3	2	7	-	-	13	8
	P	1	4	7	33	-	-	1	5	1	4	-	-	10	8
Total	U	32		29		20		30		27		25		163	
	P	26		21		18		19		24		18		126	

Contudo, as mães de filho único, embora tenham relatado inicialmente o uso de práticas indutivas, não hesitavam em passar a usar práticas coercitivas quando ele não obedecia: “Sempre tem uma negociação na hora do banho... já precisei contar de um até três, de um até três e ela não vinha e ‘Vou te puxar pelos cabelos!’ Então ela corre rapidinho e vem” (MU2)⁴. O fato de ter uma única criança para cuidar também foi mencionado como facilitador por uma das mães, no sentido de permitir maior flexibilidade frente à situação de desobediência do filho: “Se tivesse mais de dois pra dar banho, eu não ia ter maleabilidade” (MU8).

Já em relação aos primogênitos, observando os dados da Tabela 1, pode-se perceber que as mães mencionaram o uso de práticas indutivas com mais frequência nas situações hora de dormir (79%), birra (72%) e roupa (43%), enquanto o uso de práticas coercitivas foi descrito com mais frequência nas situações banho (50%) e alimentação (46%). Na situação escola, as mães usaram com a mesma frequência práticas indutivas (50%) e coercitivas (50%).

Os dados da Tabela 1 sugerem diferenças na frequência de respostas entre os dois grupos de mães no uso de práticas indutivas e coercitivas. Todavia, o exame qualitativo das respostas maternas revelou, entre as mães de primogênito, a mesma tendência a optar primeiramente por práticas indutivas, passando após às coercitivas, como no grupo de mães de filhos únicos. A ida a escola é um exemplo disso: “Filha! A mãe tá atrasada! [para deixar a filha na escola e chegar ao trabalho] A mãe precisa ir, filha. ... Até que eu brigo mesmo com ela” (MP16).

Uma peculiaridade verificada entre as mães de primogênito foi o uso da mesma prática educativa destinada ao primogênito e ao segundo filho simultaneamente: “A M. [segunda filha] às vezes arranca as coisas da mão da A. [primogênita] e ela não gosta. Aí, ela vai lá e arranca. Aí, a mãe já explicou que tem que pedir, que tem que ensinar a mana...” (MP 20). Outra característica marcante desse grupo de mães foi a dificuldade em dividir a atenção entre as crianças, o que evidenciou a falta de paciência da mãe para com o primogênito: “Eu digo

‘Filho, não é. É que ela [segunda filha] é bebê...’ Às vezes, eu peço e vou, atendo ele [primogênito] primeiro e... ou então eu digo que tem que esperar e não tem. ‘Não adianta! Não posso largar o que eu tô fazendo e espera que a mãe já vai te dar.’ Faço ouvido de surdo... não que eu tenha ... mas se ceder tudo, tu acaba enlouquecendo” (MP15).

Considerando os totais das práticas educativas maternas, o teste do qui-quadrado não revelou diferenças significativas entre o grupo de mães de filho único e o de primogênito. Com relação ao total de respostas, independentemente das situações, pôde-se observar que as práticas educativas indutivas foram as mais referidas pelas mães dos dois grupos, embora sejam um pouco mais frequentes entre as mães de filho único (58%) do que de primogênito (52%). As práticas coercitivas foram menos frequentes em ambos os grupos e apresentaram uma tendência contrária, tendo sido mencionadas pouco mais pelas mães de primogênito (36%) do que de filho único (24%). Por fim, não interferência foi a categoria menos mencionada em ambos os grupos, sendo mais relatada pelas mães de filho único (18%) do que pelas mães de primogênito (13%).

Com relação às práticas educativas paternas, foi realizado o mesmo procedimento de análise utilizado com as respostas maternas. A Tabela 2 apresenta percentuais e frequências das respostas sobre práticas educativas paternas em relação ao filho único e ao primogênito. Pôde-se observar que as práticas educativas indutivas foram relatadas como sendo usadas com mais frequência pelos pais de filho único nas situações: hora de dormir (63%), banho (58%) e alimentação (42%). Já as práticas educativas coercitivas foram referidas com mais frequência nas situações escola (75%) e roupa (40%). Na situação birra foi observada a mesma frequência de práticas indutivas (50%) e coercitivas (50%).

Semelhante ao que se constatou no caso das mães, os pais de filho único referiram as práticas indutivas com maior frequência. Além disso, tal como as mães, eles denotaram a preocupação em manter sua posição frente à ação ou comportamento desejado, considerando a possibilidade de uso de prática coercitiva se necessário, conforme o exemplo: “Normalmente

▼▼▼▼▼

⁴ Na dissertação da qual é derivado este estudo, são apresentadas várias vinhetas que ilustram as categorias e subcategorias que, em função da restrição de espaço, não puderam aqui ser colocadas na íntegra.

a gente brinca. Se ela tá emburrada, a gente brinca com ela ou a gente fica rindo. Mas às vezes, quando persiste muito, a gente acaba discutindo. Mas normalmente não” (PU9).

Os pais de primogênito, segundo os dados da Tabela 2, apresentaram relato predominante de práticas indutivas nas situações escola (62%), hora de dormir (54%), roupa (50%), birra (45%) e alimentação (43%), enquanto as práticas coercitivas foram mais frequentes na situação banho (50%). Semelhante ao que foi observado no grupo de pais de filho único, alguns relatos de pais de primogênito revelaram o uso inicial de práticas indutivas e, uma vez não atingido o objetivo, a opção pelo uso de prática coercitiva: “Quando ela não quer

comer, de modo geral, a gente tenta procurar o que ela gosta. Mas a gente briga. Depende do dia. Aí, a gente desliga a TV, força ela a vir pra mesa” (PP13).

O teste qui-quadrado não revelou diferenças significativas quanto às práticas educativas de pais de filhos únicos e de primogênitos. De acordo com os totais de respostas de práticas educativas paternas observados na Tabela 2, não houve diferenças acentuadas entre os dois grupos na distribuição das frequências das três principais práticas educativas examinadas. Contudo, os pais de primogênito (48%) tenderam a usar um pouco mais de práticas indutivas do que pais de filho único (44%). Já as práticas coercitivas foram um pouco mais

Tabela 2. Percentuais e frequências das respostas sobre práticas educativas paternas em relação ao filho único - U - (n=6) e ao primogênito - P - (n=8). Porto Alegre (RS), 2008.

Práticas educativas		Situações													
		Alimentação		Roupa		Escola		Hora de dormir		Banho		Birra		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Indutivas	U	6	42	3	20	2	25	5	63	7	58	6	50	29	44
	P	9	43	8	50	8	62	7	54	8	40	8	45	48	48
Negociação/troca	U	2	17	2	13	-	-	2	25	2	17	4	33	12	18
	P	5	24	3	19	2	15	2	15	2	10	3	17	17	17
Explicação/fala	U	1	8	1	7	2	25	1	13	1	8	2	17	8	12
	P	2	10	3	19	4	31	1	8	4	20	4	22	18	18
Explicação baseada na consequência	U	1	8	-	-	-	-	-	-	1	8	-	-	2	3
	P	1	5	1	6	1	8	-	-	-	-	-	-	3	3
Organização do ambiente	U	1	8	-	-	-	-	1	13	-	-	-	-	2	3
	P	-	-	-	-	-	-	2	15	-	-	-	-	2	2
Comando verbal não coercitivo	U	1	8	-	-	-	-	1	13	3	25	-	-	5	8
	P	1	5	1	6	1	8	2	15	2	10	1	6	8	8
Coercitivas	U	3	25	6	40	6	75	-	-	5	42	6	50	26	39
	P	5	24	3	19	5	39	2	15	10	50	7	39	32	32
Punição	U	2	17	4	27	4	50	-	-	4	33	2	17	16	24
	P	3	14	2	13	4	31	2	15	5	25	5	28	21	21
Ameaça	U	1	8	2	13	1	13	-	-	-	-	2	17	6	9
	P	1	5	1	6	-	-	-	-	1	5	-	-	3	3
Coação física	U	-	-	-	-	1	13	-	-	1	8	-	-	2	3
	P	1	5	-	-	1	8	-	-	4	20	1	6	7	7
Punição física	U	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	17	2	3
	P	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	6	1	1
Não interferência	U	4	33	4	27	-	-	3	38	-	-	-	-	11	17
	P	7	33	5	31	-	-	4	31	2	10	3	17	21	21
Não intromissão	U	1	8	1	7	-	-	3	38	-	-	-	-	5	8
	P	3	14	2	13	-	-	1	8	-	-	2	11	8	8
Segue ritmo	U	2	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3
	P	1	5	-	-	-	1	8	-	-	-	-	-	2	2
Cede à vontade da criança	U	1	8	3	20	-	-	-	-	-	-	-	-	4	6
	P	3	14	3	19	-	-	2	15	2	10	1	6	11	11
Total	U	13		13		8		8		12		12		66	
	P	21		16		13		13		20		18		101	

frequentes entre os pais de filho único (39%) do que de primogênito (32%). Por fim, a categoria não interferência foi um pouco mais frequente entre os pais de primogênito (21%) do que entre os de filho único (17%).

Eventuais concordâncias ou discordâncias nas práticas educativas de mães e pais dentro de cada grupo também foram investigadas. Conforme os dados da Tabela 3, as mães de filho único referiram mais uso de práticas educativas indutivas (58%) do que os pais (44%) desse grupo de famílias. Já com relação às práticas educativas coercitivas, foi verificada uma tendência contrária, tendo os pais (39%) utilizado mais do que as mães (24%) esse tipo de prática. Por fim, as mães de filho único (18%), mais do que os pais (17%), utilizaram práticas de não interferência. O teste qui-quadrado revelou diferença marginalmente significativa ($\chi^2=5,59$; $DF=2$; $p<0,07$) no uso das práticas educativas maternas e paternas com relação ao filho único.

Apesar das diferenças no uso das práticas entre mães e pais de filho único que podem ser vistas na Tabela 3, a análise qualitativa dos relatos dos genitores de ambos os gêneros revelou uma tendência geral das mães e pais, já assinalada acima, de usarem inicialmente práticas indutivas, passando a coercitivas caso as primeiras não fossem efetivas: “Vamos sentar aqui e vamos comer.... Não quero nem saber. Tu vais comer senão tu não vais no aniversário hoje” (MU2) e “Vamos lá. Vamos comer. ... Pois é, Papai Noel tá olhando...” (PU2). Já a falta de acordo entre mãe e pai ficou evidente em situações como o banho, onde a mãe referiu uso de prática coercitiva “Eu pegava ela pelo braço e arrastava pro banheiro” (MU4), enquanto o pai referiu primeiramente o uso de prática indutiva: “Eu acho que teria que falar, conversar, dialogar um pouco...” (PU4).

Em contrapartida, no grupo de genitores de primogênito, conforme os dados da Tabela 3, verificou-

-se pouca diferença no que diz respeito ao uso de práticas educativas indutivas entre as mães (52%) e pais (48%). Diferença um pouco maior se verificou com relação às práticas coercitivas, tendo as mães (36%) referido um pouco mais uso desse tipo de práticas do que os pais (32%). Já as práticas de não interferência foram utilizadas mais pelos pais (21%) do que pelas mães (13%). O teste do qui-quadrado não revelou diferença significativa nas práticas educativas parentais com relação ao primogênito. A análise qualitativa das práticas educativas relatadas por mães e pais de primogênito reforça os resultados apresentados na Tabela 3, confirmados pelo teste qui-quadrado, que não evidenciou diferença significativa entre as práticas educativas desses genitores. Isso pode ser verificado nas vinhetas a seguir: “Contar histórias, ficar mais tempo com ela pra que ela vá dormir” (MP13) e “Aí, tem que ir tentando argumentar” (PP13). “É pegar e levar”. (MP13) e “Pega no colo, briga pra ir...” (PP13).

Os dados da Tabela 3 sugerem uma discreta diferença no uso das práticas indutivas pelas mães e pais de filho único e de primogênito. Com relação ao filho único, as mães (58%) tenderam a usar mais práticas indutivas do que os pais (44%), enquanto pouca diferença foi verificada entre as mães e pais com relação ao primogênito (52% e 48%, respectivamente). Já com relação às práticas coercitivas, no caso dos filhos únicos, os pais (39%) tenderam a ser mais coercitivos do que as mães (24%) enquanto pouca diferença apareceu entre mães (36%) e pais (32%) de primogênito. Por fim, quanto às práticas de não interferência, poucas diferenças foram verificadas com relação ao filho único, tendo mães e pais sido muito semelhantes no uso dessa prática (18% e 17%, respectivamente). Com relação ao primogênito, as diferenças também foram pequenas, embora opostas, tendo o pai (21%) relatado um pouco mais dessas estratégias do que a mãe (13%).

Tabela 3. Percentuais e frequências das práticas educativas parentais em relação ao filho único - U - (n=18) e ao primogênito - P - (n=18). Porto Alegre (RS), 2008.

	Práticas educativas parentais		
	Práticas indutivas	Práticas coercitivas	Não interferência
Mães U (n=12)	58 (94)	24 (39)	18 (30)
P (n=10)	52 (65)	36 (45)	13 (16)
Pais U (n=6)	44 (29)	39 (26)	17 (11)
P (n=8)	48 (48)	32 (32)	21 (21)

($\chi^2=5,59$; $df=2$; $p<0,07$).

Discussão

Os resultados do presente estudo apontaram diferença marginalmente significativa somente entre mães e pais em relação ao filho único, revelando uma tendência ao uso predominante de práticas indutivas pelas mães e coercitivas pelos pais. Portanto, a hipótese inicial não foi corroborada. De maneira geral, nos dois grupos de genitores ficou evidente que as práticas educativas variaram nas diferentes situações analisadas. Mães e pais de filho único e de primogênito apresentaram a tendência em usar primeiramente a prática indutiva, passando à coercitiva quando não atingido o objetivo disciplinar. Tal achado corrobora a noção de que a criança não é mero receptor das práticas educativas, sendo essas substancialmente determinadas pela natureza da situação e pela necessidade da criança (Grusec & Kuczynski, 1980). Além disso, segundo os resultados do presente estudo, o fato de ter um irmão não implica necessariamente o uso predominante de práticas coercitivas, como sugeria a literatura (Kendrick & Dunn, 1980). Nesse sentido, a ordem de nascimento representa apenas um dos fatores que podem determinar diferentes respostas dos genitores com relação a cada filho (Dunn & Kendrick, 1981).

Com relação às práticas educativas maternas, ainda que as mães de primogênito que participaram do presente estudo tenham evidenciado, em alguns momentos de seus relatos, a falta de paciência para com eles, isso não impediu que explicassem ao filho mais velho a necessidade de mais atenção para com o irmão menor, incapaz de executar ações que ele já executava sozinho. Mesmo que neste estudo não tenham sido encontradas diferenças significativas entre práticas educativas maternas dos dois grupos, mães de filho único referiram o uso predominante de práticas indutivas, enquanto as mães de primogênito dividiram-se entre o uso de práticas tanto coercitivas quanto indutivas nas situações investigadas. Pode-se supor que este achado tenha relação com a questão do tempo que a mãe despense com os filhos, na medida em que os genitores de filho único não precisam dividir seu tempo e recursos com mais de um filho (Downey, 2001), enquanto os genitores de primogênitos, especialmente a mãe, experimentariam a redução do tempo em função dos cuidados com o bebê (Dessen, 1997; Kendrick & Dunn, 1980; Kowaleski-Jones & Dunifon, 2004; Oliveira, 2006;

Pereira, 2006). A análise qualitativa das falas maternas do presente estudo mostrou que ter um único filho foi considerado pelas mães como um facilitador no sentido de flexibilidade frente a situações de desobediência. A esse respeito, a literatura é divergente. Se, por um lado, não ter de dividir atenção com os pais é apontado como vantagem de ser filho único (Rivera & Carrasquillo, 1997), o estudo de Doh e Falbo (1991) não revelou diferenças entre mães de filho único e mães de mais de um filho em termos de atenção e superproteção. De qualquer maneira, o uso frequente de práticas educativas indutivas nos dois grupos de mães que participaram deste estudo corrobora os achados de outros dois estudos brasileiros realizados com crianças da mesma faixa etária (Alvarenga & Piccinini, 2001; Piccinini et al., 2003).

No que se refere às práticas educativas paternas, a exemplo das maternas, os resultados deste estudo não apresentaram diferenças significativas. À semelhança das mães, a flexibilidade com relação ao uso de diferentes práticas educativas pelos pais, nas diferentes situações investigadas, reforça a ideia de que as práticas variam de acordo com características da criança e a natureza da situação (Grusec & Kuczynski, 1980). Enquanto os pais de filho único revelaram uso relativamente equilibrado de práticas indutivas e coercitivas, o relato de uso predominante de práticas indutivas entre pais de primogênito pode ser entendido como uma tentativa de compensação à divisão do tempo materno para com o segundo filho (Dessen, 1997; Kendrick & Dunn, 1980; Kowaleski-Jones & Dunifon, 2004; Oliveira, 2006; Pereira, 2006), bem como ao aumento de restrições e proibições da mãe para com o primogênito (Kendrick & Dunn, 1980).

No que tange à comparação das práticas educativas parentais, a literatura aponta que, se comparada aos pais, a presença das mães é, de fato, mais marcante (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). Ainda que se verifique hoje um maior envolvimento dos pais com as crianças (Dessen, 1992; Tudge et al., 2000), a questão dos cuidados ainda é assumida na maior parte das vezes pela mãe (Alonso, Wagner & Castellá, 2006; Dessen, 1992; Tudge et al., 2000). Nesse sentido, a frequência maior de práticas indutivas entre mães de filho único, e de coercitivas entre os pais, pode estar associada à ideia de que o cuidado ainda está mais atrelado à figura materna

enquanto a autoridade, à paterna. Outra possibilidade seria a tentativa dos pais de compensar a indutividade das mães com o intuito de impor limites mais rígidos aos filhos únicos. Já quanto às práticas educativas parentais em relação ao primogênito, o fato de não terem sido encontradas diferenças significativas entre mães e pais leva a inferir sobre uma maior parceria do casal quanto à educação dos filhos, como encontraram Cia et al. (2006). A concordância de práticas educativas parentais em relação ao primogênito verificada neste estudo corrobora também os achados de McHalle, Crouter, McGuire e Updegraff (2005). Ainda que a análise tenha sido realizada considerando a frequência de respostas e não caso a caso separadamente, dada a diferença marginalmente significativa evidenciada nas práticas educativas parentais em relação ao filho único e a concordância entre mães e pais de primogênito, pode-se pensar no fato de ter mais de um filho como um fator que contribui para a congruência das práticas.

Sobre fatores eventualmente relacionados às práticas educativas, mães e pais tendem a responder de forma diferente a cada filho (Dunn & Kendrick, 1981). Nessa perspectiva, gênero e idade podem ser determinantes das atribuições que os genitores esperam de cada filho, relacionando-se, por conseguinte, às razões para comportamentos das crianças e respostas parentais (Mussun-Miller, 1993). Sendo assim, do ponto de vista da criança, ter um irmão poderia representar a garantia de um lugar especial na família. O primogênito de gênero diferente do segundo filho, por exemplo, não necessitaria de esforços concentrados para garantir a atenção dos genitores, seguindo, de certa forma, filho único, pelo menos daquele gênero.

Tomando os comportamentos infantis como um dos determinantes das práticas educativas parentais (Biasoli-Alves, 1997; Brody, 2004; Hoffman, 1975), se, de fato, os filhos únicos correspondem ao estereótipo negativo, as práticas educativas referidas com mais frequência deveriam ser as coercitivas, dado que crianças que apresentam problemas de comportamento tendem a ser tratadas com mais negativismo pelos pais (Deater-Deckard et al., 2005). Contudo, os resultados do presente estudo não corroboram essa afirmação. Cabe ressaltar que os comportamentos infantis foram acessados apenas por uma entrevista com os genitores, que eviden-

ciou o relato predominante do uso de práticas indutivas no grupo de genitores de filho único. Sendo assim, fica em aberto a discussão sobre se o eventual bom comportamento das crianças favoreceria a indutividade ou se haveria, de fato, dificuldade dos genitores em impor limites, visto que, segundo eles, na maior parte das vezes teria sido atingido o objetivo disciplinar.

Por fim, o fato de não terem sido encontradas diferenças significativas com relação às práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito corrobora a literatura no sentido de que as práticas não constituem um processo unilateral (Grusec & Kuczynski, 1980). Os dados do presente estudo reforçam essa ideia, na medida em que as práticas educativas de ambos os grupos variaram de acordo com a situação investigada e o comportamento emitido pela criança. Isso sugere que seja arriscado classificar, *a priori*, os genitores numa ou noutra categoria de práticas. É prudente que sejam investigadas as respostas parentais às diversas situações. Portanto, o número de filhos e a ordem de nascimento constituem apenas duas variáveis passíveis de consideração, entre tantas outras potencialmente determinantes das práticas educativas parentais.

Além disso, deve-se ainda atentar para algumas questões de cunho metodológico que podem ter interferido nos resultados do presente estudo. Uma vez que se assume que as práticas educativas constituem um evento recíproco na relação entre genitores e filhos, o instrumento utilizado para a coleta de dados pode não ter sido suficientemente sensível para avaliar a dinâmica entre as partes, pois só obteve dados referentes ao relato parental. Soma-se a isso o fato de a entrevista mencionar situações previamente estruturadas para investigar basicamente situações cotidianas de desobediência. Contudo, em defesa deste instrumento, também utilizado em outros estudos (Alvarenga & Piccinini, 2001; Piccinini et al., 2003; Piccinini et al., 2007), pode-se pensar que ele contempla as principais situações que evidenciam o uso das práticas educativas, dada a baixa frequência de relato de outras situações que também foram solicitadas aos genitores, na última seção do instrumento. Outro aspecto importante com relação ao instrumento diz respeito ao fato de que genitores referiram não ter vivenciado alguma das situações

estruturadas sugeridas, emitindo respostas hipotéticas. Nesses casos, alguns dos participantes enfatizaram que só poderiam relatar exatamente o que fariam caso passassem realmente pela situação examinada na entrevista. De qualquer modo, o uso de situações hipotéticas tem sido referido na literatura, e as respostas a elas se assemelham às situações reais. Dadas tais limitações, sugere-se que novos estudos utilizem outras formas de coleta de dados, tais como a observação da interação familiar ou mesmo o relato das próprias crianças, confrontando-o com o relato parental, na tentativa de apreender as perspectivas dos diferentes membros da família envolvidos nas práticas educativas.

Outro aspecto relevante é a questão da desejabilidade social, que pode ter aumentado a tendência dos genitores em dar respostas socialmente aceitas (Anastasi & Urbina, 2000). Por saberem estar participando de uma pesquisa, mães e pais podem ter respondido com base no que julgam que seria socialmente considerado adequado, destacando o uso predominante de práticas indutivas e omitindo o uso das coercitivas. Assim, é provável que tanto mães quanto pais possam ser mais coercitivos e menos indutivos do que se mostraram no presente estudo, dado que socialmente não é bem visto o relato de práticas coercitivas.

Considerações Finais

Por fim, a opção pelo delineamento de grupos contrastantes, utilizando filhos únicos como um grupo natural de comparação ao de primogênitos, procurou contemplar eventuais diferenças com relação à ordem de nascimento e ao número de filhos. A esse respeito, vale destacar a dificuldade em, no contexto atual, recrutar famílias intactas constituídas de mãe, pai e filho, o que explica o pequeno número de famílias analisadas.

Assim, os achados do presente estudo trazem uma nova contribuição à literatura, ao se propor a compreender as práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito. As práticas educativas parentais constituem uma importante área de investigação, na medida em que operam de maneira decisiva não só no desenvolvimento infantil, mas no desenvolvimento parental e no ciclo de vida familiar. Ainda que se reconheça a importância da ordem de nascimento e do número de filhos como fatores poten-

cialmente determinantes das práticas educativas, são escassos os estudos que abordam esse tópico ainda na infância. Isso, somado à análise da extensão de aspectos positivos e negativos associados às diferentes ordens de nascimento, merece a atenção de novos estudos. Espera-se que este trabalho possa contribuir no sentido de oferecer subsídios para entender melhor as famílias com um ou mais filhos, favorecendo intervenções mais eficazes que propiciem o desenvolvimento do sistema familiar como um todo, e de cada um de seus membros individualmente.

Referências

- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-460.
- Alonso, L., Wagner, A., & Castellá (2006). Prácticas educativas em famílias brasileiras de nível sócio-económico bajo. *Cultura y Educación*, 18 (1), 69-81.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55, 83-54.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. *Temas em Psicologia*, 5 (3), 33-49.
- Brody, G. H. (2004). Sibling's direct and indirect contributions to child development. *Current Directions in Psychological Sciences*, 13 (3), 124-126.
- Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 73-81.
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Resolução nº 016/2000*. Brasília: Autor.
- Conselho Nacional de Saúde. (1996). *Resolução nº 196/1996*. Brasília: Autor.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 465-473.
- Deater-Deckard, K., Smith, J. Ivy, L., & Petril, S. A. (2005). Differential perceptions of and feelings about sibling children: implications for research on parenting stress. *Infant and Child Development*, 14 (2), 211-225.
- Dessen, M. A. S. C. (1992). *Efeitos do nascimento de uma segunda criança no comportamento e nas relações entre o primogênito e os genitores*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Dessen, M. A. (1997). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para um sistema poliádico. *Temas em Psicologia*, 5 (3), 51-61.

- Doh, H. S., & Falbo, T. (1999). Social competence, maternal attentiveness, and overprotectiveness: only child in Korea. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (1), 149-162.
- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development: the resource dilution explanation. *American Psychologist*, 56 (6/7), 497-504.
- Dunn, J., & Kendrick, C. (1981). Interaction between young siblings: association with the interaction between mother and first born child. *Developmental Psychology*, 17 (3), 336-343.
- Dunn, J., Plomin, R., & Daniels, D. (1986). Consistency and change in mothers' behavior toward young siblings. *Child Development*, 57 (2), 348-356.
- Falbo, T., & Polit, D. F. (1986). Quantitative review of the only child literature: research evidence and theory development. *Psychological Bulletin*, 100 (2), 176-189.
- Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *Journal of Genetic Psychology*, 156 (4), 431-441.
- Griffin, E. W., & de la Torre, C. (1985). New baby in the house: sibling jealousy. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 19 (3), 110-116.
- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia, Núcleo de Infância e Família. (2006a). *Termo de consentimento livre e esclarecido*. Manuscrito não-publicado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia, Núcleo de Infância e Família. (2006b). *Entrevista de dados demográficos*. Manuscrito não-publicado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (1980). Direction of effect in socialization: a comparison of the parent's versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology*, 16 (1), 1-9.
- Herrera, N. C., Zajonc, R. B., Wiczorkowska, G., & Cichomski, B. (2003). Beliefs about birth rank and their reflection in reality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (1), 142-150.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11 (2), 228-239.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Jiao, S., Ji, G., & Jing, Q. (1986). Comparative study of behavioral qualities of only children and sibling children. *Child Development*, 57 (2), 357-361.
- Kendrick, K., & Dunn, J. (1980). Caring for a second baby: effects on interaction between mother and first born. *Developmental Psychology*, 16 (4), 303-311.
- Kowaleski-Jones, L., & Dunifon, R. (2004). Children's home environments: understanding the role of family structure changes. *Journal of Family Issues*, 25 (1), 3-28.
- Mancillas, A. (2006). Challenging the stereotypes about only children: a review of the literature and implications for practice. *Journal of Counseling & Development*, 84 (3), 268-275.
- McHalle, S. M., Crouter, A. C., McGuire, S. A., & Updegraff, K. A. (1995). Congruence between mothers' and fathers' differential treatment of siblings: links with family relations and children's well-being. *Child Development*, 66 (1), 116-128.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56 (2), 289-302.
- Mussun-Miller, L. (1993). Sibling status effects: parents' perceptions of their own children. *Journal of Genetic Psychology*, 154 (2), 189-198.
- Nachmias, C., & Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences*. London: Arnold.
- Newcombe, N. (1999). Socialização no cenário da família. In N. Newcombe (Org.), *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen* (pp.336-363). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (1998). Primeiros modelos e técnicas básicas: processos de grupo e análises das comunicações. In M. P. Nichols & R. C. Schwartz (Orgs.), *Terapia familiar: conceitos e métodos* (pp.153-185). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, D. S. (2005). *Os comportamentos de dependência e de independência do primogênito e as percepções maternas no contexto de gestação do segundo filho*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pereira, C. R. R. (2006). *Impressões e sentimentos maternos sobre o relacionamento mãe-primogênito durante a gestação do segundo filho*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Piccinini, C. A., & Alvarenga, P. (2000). *Entrevista sobre práticas educativas parentais*. Manuscrito não-publicado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Piccinini, C. A., Castro, E. K., Alvarenga, P., Vargas, S., & Oliveira, V. Z. (2003). A doença crônica orgânica na infância e as práticas educativas maternas. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8 (1), 75-83.
- Piccinini, C. A., Frizzo, G. B., Alvarenga, P., Lopes, R. S., & Tudge, J. (2007). Práticas educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (4), 369-378.
- Piccinini, C. A., Lopes, R. C. S., Rossato, C., & Oliveira, D. S. (2005). *Estudo longitudinal sobre o impacto do nascimento do segundo filho na dinâmica familiar e no desenvolvimento emocional do primogênito*. Manuscrito não-publicado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Polit, D. F., & Falbo, T. (1987). Only children and personality development: a quantitative review. *Journal of Marriage and the Family*, 49 (2), 309-325.
- Rivera, M., & Carrasquillo, J. (1997). *Spoiled or spectacular? A look at the only child*. Information analyses. United States

Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Educational Resources Information Center, 1-15.

Rosenberg, B. G., & Hyde, J. S. (1993). *Differential socialization of only and first-children*. Paper presented at Society for Research in Child Development meetings, New Orleans, Louisiana.

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), 187-195. doi: 10.1590/S0103-166X2005000200008.

Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21(2), 5-12. doi: 10.1590/S0103-166X2004000200001.

Tudge, J., & Frizzo, G. B. (2002). *Classificação baseada em Hollingshead do nível socioeconômico das famílias do Estudo Longitudinal de Porto Alegre: da gestação à escola*. Manuscrito não-publicado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Otero, D., Kulakova, N., Tammeveski, P., et al. (2000). Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 1-11.

Velásquez, A. M. Q. (1997). Cambios en la dinámica familiar durante la gestación y el posparto. *Investigación y Educación en Enfermería*, 15(1), 109-119.

Recebido em: 9/12/2008

Versão final reapresentada em: 12/4/2010

Aprovado em: 18/8/2010

Investigación psicoanalítica en la universidad

The psychoanalytical research in the university

Luciane Loss **JARDIM**¹

María del Carmen **ROJAS HERNÁNDEZ**²

Resumen

Este artículo tiene como propósito puntualizar las diferencias esenciales entre la investigación científica - como se establece desde el racionalismo contemporáneo - y la investigación psicoanalítica. A partir de esta diferenciación se plantean las condiciones necesarias para una investigación psicoanalítica, fundamentada en criterios exclusivamente psicoanalíticos, que tiene como objeto de estudio los procesos psíquicos inconscientes originarios de la clínica analítica. Luego, intentamos describir la formalización de la investigación psicoanalítica en el medio universitario que presupone la descripción y conceptualización del caso clínico.

Unitérminos: Ciencias. Psicoanálisis. Universidades.

Abstract

This article proposes to outline the essential differences in scientific research, starting from contemporary-rationalism, and psychoanalytic research. Using this distinction, it is possible to determine the necessary conditions for psychoanalytic research based exclusively on psychoanalytic criteria, which aims to study the unconscious processes originating in the psychoanalytic clinic. We therefore try to describe the formalization of psychoanalytic research in the university context, which involves the description and conceptualization of the clinical case.

Unitérms: Sciences. Psychoanalysis. Colleges.

El tema de este artículo es oriundo de un hecho: el psicoanálisis y su inserción en el contexto universitario. El ingreso de los psicoanalistas en la universidad viene ocurriendo en las últimas décadas, lo cual ha generado una gran producción de conocimiento que pretende dar cuenta del trabajo que allí se realiza, pero que simultáneamente implica cierta problemática que debe ser abordada, especialmente acerca de lo que podemos entender como investigación en psicoanálisis.

En ese sentido podemos citar algunos trabajos de psicoanalistas insertos en programas de postgrado que teorizan acerca de su hacer buscando fundamentos para sostener la investigación psicoanalítica en el contexto universitario: Mezan (1993) y Safra (1993) tratan del manejo del material clínico; Mezan (1998) aborda la escritura de la clínica psicoanalítica; Guerra (2001) enseña a través de un relato de caso el proceso investigativo en psicoanálisis; Nogueira (2004) presenta los fundamentos psicoanalíticos de la investigación

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria. Caixa Postal 6111, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Barão Geraldo, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.L. JARDIM. E-mail: <lulossjardim@uol.com.br>.

² Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología. San Luis Potosí, México.

psicoanalítica en la universidad; Jardim y Rojas (2007) dibujan algunos conceptos para sostener la investigación en la universidad; Jardim (2008) presenta un modelo para el tratamiento de un caso de psicosis a partir de la investigación psicoanalítica fundamental; Silva, Yazigi y Fiore (2008), a través de casos clínicos, también abordan las posibilidades del trabajo psicoanalítico en la universidad. Todos los trabajos versan sobre tópicos relacionados con el tema, con la intención de sostener la práctica investigativa que desarrollan en el seno de la universidad.

Para precisar la problemática que enfrentan los investigadores que fundamentan su trabajo en el psicoanálisis, es decir, para hablar de investigación en psicoanálisis - concretamente en el contexto universitario - es necesario hacer algunas puntualizaciones indispensables para conocer las especificidades que esto requiere. Dibujar las diferencias entre la investigación científica cartesiana y la investigación en psicoanálisis implica que deben entenderse con claridad no sólo las posibilidades de la investigación en psicoanálisis sino también sus imposibilidades y, al mismo tiempo, las características de la investigación científica desde una perspectiva positivista.

Para desarrollar las ideas con las que se argumenta este trabajo, es necesario puntualizar algunos conceptos que son esenciales, así como las nociones de investigación, de método y de ciencia, para mostrar las posibilidades de la investigación en psicoanálisis.

Etimológicamente, investigación proviene del latín *in (en)* y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios), por lo que podemos inferir que un investigador es una persona que realiza una búsqueda. La forma como se hace esta búsqueda es la metodología, que a su vez, también, simultáneamente va a determinar al objeto buscado y va a ser determinada por el mismo.

Tanto en la ciencia como en el psicoanálisis, la manera de hacer una investigación no es independiente de su método sino que, por el contrario, cada una se caracteriza por su metodología: para la ciencia la metodología es entendida como la forma de producir conocimiento, y para el psicoanálisis la metodología implica aquello que permite construir un saber acerca de la verdad y del deseo del sujeto.

Por lo tanto, en ese artículo hacemos una revisión de algunos argumentos psicoanalíticos mediante los que se expone la diferencia entre la metodología positiva que prevalece en el contexto de las universidades contemporáneas y las particularidades de la investigación psicoanalítica, con el propósito de enfatizar la controversia que se genera por la inserción del psicoanálisis en el contexto universitario.

La ciencia, el psicoanálisis y sus campos

La ciencia tiene como objetivo producir conocimiento a partir de la investigación de su objeto de estudio. Para empezar a hablar del objeto de estudio en la ciencia, tenemos que aludir a la cuestión explícita en él *cogito cartesiano*, a partir del cual se establece un sujeto que piensa y un objeto que puede ser pensado. Este dualismo que caracteriza al planteamiento científico expresa la sobrevaloración de la razón - ó mejor dicho la razón como el fundamento de la ciencia -, entendida como aquello mediante lo cual el sujeto puede apropiarse del conocimiento sobre el objeto.

Esta estructura binaria - sujeto cognoscente-objeto conocido -, se convierte en el problema de la epistemología *per se*, y en consecuencia deja a la ciencia el encargo de *explicar* lo conocido sobre el objeto - desde un paradigma ó un método que pretende ser independiente del sujeto -, omitiendo la posibilidad de interpretar que iría implícita si no se excluyera al sujeto de esta relación - entre el objeto y el sujeto - que produce conocimiento.

Por lo tanto apuntamos en primer lugar que la epistemología define - lo cual es una cuestión decisiva en el nacimiento de una ciencia - la constitución del objeto de investigación de la ciencia y que, desde un planteamiento positivista, la ciencia plantea una separación entre el sujeto que investiga y el objeto que es investigado por él, y que a través de este procedimiento se pretende adquirir un conocimiento satisfactoriamente exacto del objeto.

Este planteamiento epistémico hace necesaria una segunda precisión, porque inaugura una necesidad no sentida en otros momentos históricos: la de *legitimar* el conocimiento. Se torna esencial la necesidad de que todo conocimiento sea científico, y el racionalismo asume una posición imperante desde la cual los saberes que no se construyen bajo los paradigmas de la ciencia son epistemológicamente invalidados. La paradoja

radica en que es a partir de la filosofía - concretamente la epistemología, es decir, desde un saber no científico en el sentido estrictamente positivista -, desde donde la ciencia se legitima y se proclama productora de conocimiento verdadero.

En síntesis, el racionalismo característico del pensamiento moderno bajo el cual se desarrolla la ciencia - con su propuesta metodológica positiva - inclina la balanza hacia el conocimiento como el único saber verdadero, dejando de lado los saberes que no responden a un orden estrictamente racional, pues ya en los desarrollos teóricos de Galileo en los que se sustenta la ciencia moderna en el siglo XVII, se cuestiona la idea de complementariedad sujeto-objeto que había prevalecido hasta entonces y se acepta la reducción de la naturaleza, como lo apunta Gerber (2007, p.17), "a un conjunto de relaciones matemáticas por medio de la construcción de objetos científicos que son elementos desprovistos en sí mismos de significación pero que se combinan entre sí para construir un sistema coherente".

Actualmente, el conocimiento producto de la investigación positivista, según el pensamiento popperiano, se consigue a partir de la elaboración de hipótesis y teorías que posteriormente son contrastadas con la experiencia, de tal forma que exista la posibilidad de que ésta sea rebatida, esto es, que una teoría se sostiene como tal, en relación y dependencia con el proceso de contrastación de la hipótesis, así como del grado de resistencia a la falsación; entonces, el conocimiento será científico siempre y cuando - después de ser contrastado con la hipótesis- sea susceptible de ser declarado falso o verdadero.

Aún así, en la polémica propia de sus diferentes formas de proceder para obtener conocimiento y saber, ciencia y psicoanálisis caminan juntos; la marca del cientificismo en el psicoanálisis no le es casual, sino que sigue siéndole esencial. Es impensable que el psicoanálisis como práctica y descubrimiento de Freud del inconsciente hubiese tenido lugar antes del nacimiento de la ciencia en el siglo XVII. Pues, como ha dicho Lacan (1965/2003), el sujeto sobre el cual se habla en psicoanálisis no es otro sino el sujeto de la ciencia. Esta afirmación puede parecer paradójica, pero es uno de los puntos principales de esta relación, sobre la cual nos interrogamos en este artículo.

Para desarrollar esa interrogante, hagamos una retrospectiva histórica respecto a la noción de sujeto de la ciencia. Descartes inaugura la idea del sujeto que

es correlato de la ciencia, con el *cogito* Pienso, luego existo. Es decir, un sujeto fundado en el pensamiento, en la conciencia, en el enunciado del sujeto. La ciencia se ocupa precisamente de los enunciados de los sujetos, sin la enunciación. El sujeto de la ciencia, por lo tanto, se constituye a partir de lo que es rechazado por el ideal de la propia ciencia, esto es, a partir de que el saber inconsciente es rechazado, dejado fuera de la posibilidad de ser conocido o investigado por la ciencia, y más aún, es desde la ciencia que se declara inexistente el saber inconsciente. Éste es el sujeto de la ciencia: aquél que produce la ciencia y el discurso al respecto de ella y que por lo tanto deja de lado su saber inconsciente sobre sí mismo. Por eso el sujeto de la ciencia es el sujeto que al psicoanálisis le interesa investigar, porque el psicoanálisis se plantea como objeto de investigación lo inconsciente del sujeto. He aquí la paradoja.

Consecuentemente, el psicoanálisis se funda a partir de este rechazo: tener como objeto de investigación el inconsciente no es una cuestión contingente o casual; por el contrario, es esencial para la constitución tanto de la ciencia como del psicoanálisis. Si no hubiera ciencia no habría psicoanálisis. Uno no existiría sin la otra. No se conjugan, pero tampoco pueden estar apartados. La figura topológica de la banda de *Moebius* representa muy bien esta imposibilidad de separarlos.

La cuestión es que la ciencia rechaza y excluye la dinámica de la verdad planteada desde el sujeto del inconsciente. El saber del amo, como dijo Lacan (1969-1970/1992), "se produce como un saber completamente autónomo del saber mítico y esto es lo que se llama ciencia" (p.94). Entonces el conocimiento de la ciencia sirve para reprimir lo que habita en el saber mítico, y por lo tanto el saber que encontramos en el inconsciente es completamente extraño al discurso de la ciencia. Pero precisamente porque este discurso inconsciente entraña la verdad del sujeto es que se impone y que corresponde a algo instituido desde el propio discurso del amo.

Lacan (1969-1970/1992), en el seminario *El Revés del Psicoanálisis*, plantea la teoría de los cuatro discursos - para mostrar una estructura en la organización del lenguaje del sujeto en relación con el significante y con el objeto -, en la que sustenta que la posición del sujeto y de estos elementos en la estructura del discurso es lo que determina el tipo de lazos sociales que se establecen.

Los cuatro discursos que propone Lacan -del amo, universitario, histórico y del analista- se organizan a partir de la posición que guardan entre sí los cuatro elementos que los constituyen, elementos que a su vez pueden ocupar una de las cuatro posiciones posibles en cada estructura discursiva: S1 (significante amo); S2 (el conjunto de los significantes, designado como el saber); \$ (sujeto del inconsciente); y el objeto "a", (objeto-causa del deseo).

Lacan presenta los discursos a través de un algoritmo y a partir de él propone la formalización del discurso del amo, que a su vez sirve para representar el discurso de la constitución del sujeto psíquico:

<u>S1</u>	<u>S2</u>
\$	a

En este discurso, la posición donde se encuentra el S1 es la posición del agente, es decir, el que hace que el discurso se articule. El hecho de que el significante S1, que es el significante amo, esté arriba de la barra, arriba del sujeto barrado (\$), muestra el prisionero del sujeto en el mandato implícito en lo enunciado.

Por lo tanto, en el discurso del amo encontramos la exclusión del sujeto del inconsciente, pues éste está debajo de la barra. La subjetividad está presente en el discurso del amo, pero no tiene ninguna importancia. Por lo tanto, el discurso del amo se sostiene independientemente de la subjetividad de aquel que lo enuncia, el sujeto del inconsciente no está en el discurso manifiesto.

La relevancia del psicoanálisis se acentúa a partir de su propósito de atender lo que la ciencia desatiende por quedar fuera de su interés, es decir, de su replanteamiento de la relación del sujeto con el objeto respecto al saber. Por lo tanto, para el psicoanálisis el saber está planteado como verdad del sujeto, es decir verdad que como saber es un enigma, pues la verdad sólo puede decirse a medias en tanto que es la verdad de un sujeto escindido de su propia conciencia.

Las críticas a la metodología psicoanalítica desde el modelo científico positivista popperiano

Es aclarador dejar establecido que la confusión entre los diferentes planteamientos metodológicos ha dado lugar a problematizaciones históricas que no contribuyen al fortalecimiento de los diferentes campos,

sino que ahondan el desconcierto entre los mismos. Ejemplo de esto es el hecho de que la práctica psicoanalítica, y en consecuencia la investigación en este campo, haya sido criticada desde el neopositivismo y desde el falsacionismo con contundencia, pero a partir de críticas basadas en argumentos que muestran incongruencia y que por eso mismo no aportan elementos para desentrañar el verdadero problema sobre la metodología y el objeto de estudio de la ciencia y del psicoanálisis respectivamente.

El propósito de hacer precisiones sobre esas críticas es mostrar que están hechas a partir del presupuesto de que el psicoanálisis se considera a sí mismo como un quehacer científico que implica por lo tanto un método experimental. Como dijera Nagel y Popper, si así fuera planteado, tendría necesariamente que legitimarse mediante criterios lógicos y epistemológicos; y por lo tanto el psicoanálisis tendría que ser una teoría susceptible de ser confirmada, refutada y sometida a falsación.

La crítica al psicoanálisis planteada en esos términos, según lo citado por Fernández (1999), se produjo en un simposio realizado en Washington en 1958 y está argumentada desde una posición epistemológica verificacionista propia del método crítico de Popper, -método de la refutación o falsación-, y se abrevia en 4 puntos que, según este planteamiento, marcan con claridad que el psicoanálisis no es una ciencia porque; 1) carece de validación empírica, 2) es irrefutable, 3) se invalida a quien la critica con los propios conceptos del psicoanálisis y 4) existe una reificación del inconsciente.

Estos argumentos efectivamente serían pertinentes para demostrar que el psicoanálisis no es una ciencia siempre y cuando, al interior de su cuerpo teórico, se considerara a sí mismo como tal. Al interior del propio discurso del psicoanálisis, el no producir conocimiento científico - y por lo tanto no tener el estatuto de ciencia - no es una carencia o un problema por resolver, porque eso está fuera de su quehacer y de su interés; por el contrario, el ocuparse de lo que queda fuera del interés de la ciencia y es desechado por ella como objeto de estudio es el sustento del psicoanálisis como práctica ética - en calidad de ética del deseo - y no científica, en tanto que su objeto de estudio no se constituye desalojando al sujeto de su relación con el saber producido.

La ciencia y su modelo de investigación positivista (cuantitativa) dejaban de lado, o lo que es peor, desvalorizaba todo aquello que sonara a subjetivo. En los últimos años, la misma ciencia ha replanteado esta posición con la entrada en vigencia de modelos y métodos de investigación más flexibles como los cualitativos, dándole un lugar primordial a lo subjetivo, siendo la subjetividad en este tipo de investigaciones materia de estudio para la ciencia: "La ciencia no es sólo racionalidad, es subjetividad" (González Rey, 2000, p.18).

El psicoanálisis, como argumenta González Rey (2005) establece una forma de producción de conocimiento que rompe definitivamente con el positivismo metodológico. Las proposiciones y categorías desarrolladas por Freud tienen sentido dentro del sistema teórico establecido por él y no son susceptibles de abstracción como objeto de trabajo experimental en términos de variables.

Por lo tanto, la crítica al psicoanálisis por su falta de cientificidad no es un punto nodal, pues está argumentada a partir de dar por cierto que cualquier esfuerzo teórico o de investigación tiene que estar subsumido al método científico; esta crítica es autorreferencial y muestra una digresión de argumentos que la configuran como un planteamiento reduccionista, que se limita a demostrar que algo "no es lo que no es ni le interesa ser", pues efectivamente el psicoanálisis no es una ciencia positiva ni está en sus fundamentos llegar a serlo.

Según Sauret (2003) el psicoanálisis pertenece, así como la matemática, a un campo epistemológico específico. Su consistencia es legítima a partir que se admita que muchas de las proposiciones que plantea son verdaderas pero que no son demostrables, desvelando la incompletud del sistema. Eso se sostiene desde la física cuántica que demuestra que no se puede prescindir del sujeto que fabrica la ciencia, y que es necesario tomar en cuenta la presencia del observador en los resultados.

Por lo tanto, el psicoanálisis no es una ciencia positivista ni su objeto de estudio puede ser compatible con el objeto de esa misma ciencia. El objeto de estudio del psicoanálisis es justamente el sujeto de la ciencia, es decir, el sujeto que queda escindido cuando la ciencia lo investiga como organismo y como comportamiento, dejando fuera de las posibilidades de la investigación

científica lo que no puede ser sometido a la comprobación empírica.

Para el psicoanálisis, el sujeto y el objeto - que es denominado "objeto *a* - están separados, y es por su separación y pérdida que el sujeto se constituye como el sujeto dividido, escindido, del que el psicoanálisis se ocupa. El estatuto del sujeto en el psicoanálisis es el de la *Spaltung*, escisión que el psicoanalista detecta en su praxis cotidiana.

Por lo tanto, la investigación en el psicoanálisis es parte de la práctica clínica del psicoanalista, es decir, que la clínica psicoanalítica es también una intensa actividad de investigación en la que trabajan paciente y analista, y en la que el método está lejos de los cánones y de los objetivos de los planteamientos positivistas de la ciencia contemporánea.

La investigación psicoanalítica

Existen dos modelos de investigación propuestos por la comunidad psicoanalítica y académica que son independientes entre ellos. El primero, del que nos ocupamos de describir en ese trabajo, está fundamentado en criterios exclusivamente psicoanalíticos, como es la imposibilidad de separación entre el procedimiento de investigación, el dispositivo y el método de investigación, que exige el estudio de los procesos inconscientes.

Para Freud (1916-17 [1915-17]1976b) las manifestaciones del inconsciente, a saber, los actos fallidos, los sueños y las neurosis son una *formación de compromiso* que se evidencia cuando estos procesos se producen. Son formaciones de compromiso pues pueden expresar dos cosas al mismo tiempo, incluso completamente contradictorias, y que revelan el lugar del sujeto.

Lacan (1965/2003), retomando a Freud, precisa que el sujeto es efecto del lenguaje; es decir, que para conservar su condición de sujeto, éste requiere mantenerse como un ser parlante en un lazo social con los otros mediante el efecto de las palabras. Este planteamiento de una realidad construida mediante el lenguaje nos acerca al universo del que se ocupa la investigación psicoanalítica de la que nos interesa ocuparnos y que queda claramente diferenciada de la que se expone a continuación.

El segundo modelo es la investigación hecha por psicoanalistas, que utiliza otros métodos que no los propios del psicoanálisis y que tienen como ambición satisfacer criterios científicos exteriores con el objetivo de mantener un intercambio de ideas y pruebas con otras disciplinas acerca de la eficacia terapéutica del psicoanálisis. En este abordaje se destacan las ideas de Fonagy (2003), ex presidente de la Comisión Permanente de Investigación (*Stading Research Committee*) de la *International Psychoanalytical Association* (IPA), quien defiende una sistematización de “nuestros conocimientos de base de tal modo que una integración con la nuevas ciencias de la mente vengan a ser una posibilidad, pero también para comunicar con los otros científicos acerca de nuestros descubrimientos y mostrar que nuestro tratamiento es eficaz” (p.335).

Hay también otras formas de investigación que buscan fundamentos psicoanalíticos para sostener una metodología de revisión de literatura, como es el caso de Bento (2007), que propone una metodología de investigación de la llamada semiología psicoanalítica.

La investigación psicoanalítica planteada por nosotros en este trabajo sigue la propuesta apuntada por C. Botella y S. Botella (2003) a la que llaman “*investigación fundamental en el psicoanálisis*” (p.438), y es la investigación que se dedica a profundizar los conocimientos relativos a los fundamentos del psicoanálisis.

Por lo tanto, reiteramos el modelo descrito por Freud (1923 [1922] 1976c), en el que el tratamiento y la investigación psicoanalítica caminan juntos y uno es consecuencia del otro. Según Freud: “Psicoanálisis es el nombre de: a) un procedimiento para la investigación de los procesos mentales que son inaccesibles por otros medios, b) un método (basado en esta investigación) para el tratamiento de los disturbios neuróticos y c) una colección de informaciones psicológicas obtenidas a lo largo del transcurso y que gradualmente se acumula en una nueva disciplina científica” (p.287).

Por lo tanto, consideramos que el psicoanálisis es un procedimiento de investigación que tiene como objeto de estudio los procesos psíquicos inconscientes originarios de la sesión analítica. El modelo que propuso Freud es el guión de la práctica, y ésta permite reconstruir el modelo que, a su vez, se vincula con algunos conceptos básicos de la teoría psicoanalítica. Freud (1923 [1922] 1976c) definió los pilares de la teoría analítica, a

saber, el inconsciente, la doctrina de la resistencia y de la represión, la sexualidad infantil y el Complejo de Edipo. Éstos son los fundamentos básicos del psicoanálisis, y alrededor de ellos se suscriben los temas de investigación.

Es decir, la investigación en psicoanálisis se ubica desde la situación analítica del tratamiento: lo buscado tiene un carácter de perdido y no es evidente incluso al encontrarse, pues lo que se encuentra es algo olvidado. En el psicoanálisis, *lo olvidado* y luego *(re)encontrado* es lo inconsciente, obtenido a través del método de las asociaciones libres en una sesión en la que el discurso se dirige a un analista que polariza la transferencia.

Según Nogueira (2004), la metodología científica en psicoanálisis se funde con la propia investigación, es decir, que el psicoanálisis en sí mismo es una investigación. Entonces, la investigación psicoanalítica es originaria de la situación psicoanalítica de tratamiento. La clínica psicoanalítica se produce a partir de la transferencia establecida entre el paciente y el analista y de un supuesto hipotético, a saber, la existencia de lo inconsciente. Freud, a través de la transferencia con sus pacientes, estableció los casos clínicos. Esos casos no son apenas un relato de la experiencia, una tentativa de reproducir lo que paso entre él y sus pacientes, sino una construcción teórica mediante la cual da cuenta de lo que subyacía a esas relaciones.

En la construcción de los casos hay dos niveles: el nivel de la descripción y el de la conceptualización. Es lo que ubicamos en el caso Dora; allí, Freud (1905/1976a) fue tejiendo el caso a partir de su relación con ella, lo que ella dijo, la forma en que él intervino y, finalmente, la conceptualización de sus intervenciones y sus pensamientos sobre lo acontecido.

Por lo tanto, la investigación psicoanalítica se revela como una mostración - no una demostración, ni una comprobación - a posteriori, a partir de la escucha psicoanalítica de los pacientes. Mostración que no intenta probar una teoría, sino que es en sí misma la construcción de una teoría.

Por lo anterior, no es nodal la prueba de la falsación, el saber obtenido en una sesión analítica no es susceptible de ser comparado con una hipótesis porque al interior de la sesión analítica esto carece de sentido y mucho menos tiene sentido probar si el saber obtenido tiene un carácter de falso o verdadero, puesto

que es un saber del sujeto sobre sí mismo que se produce en el acto analítico y que no puede ser generalizado en otros contextos o con otros sujetos.

Esta búsqueda por lo velado es llevada a cabo por el analista y el analizado. De este modo podemos hablar de investigación en psicoanálisis, pero en el marco de una investigación que incluye justamente el saber del sujeto del inconsciente. El saber del inconsciente no es *buscado* como se busca conocer a los objetos de estudio en el planteamiento de las ciencias cartesianas, el inconsciente es *encontrado* y la forma de hacerlo no se establece siguiendo metodologías positivistas, por lo cual es un saber que no es factible controlar o cuantificar.

El contexto universitario y la investigación psicoanalítica

La investigación psicoanalítica, entretanto, no termina al finalizar la sesión o la jornada del psicoanalista, pues dicha investigación implica también la formación del analista, su propio análisis personal, y la supervisión y el estudio sistemático de la teoría psicoanalítica.

Estas investigaciones psicoanalíticas, hoy en día, ocurren en la universidad. El punto crítico es que dentro de la universidad la actividad de investigación cobra otro sentido y requiere irremediamente una formalización que le otorgue un carácter académico. La posición más simple podría ser negarse a la formalización para no contravenir o desviar el interés del psicoanálisis; sin embargo, la formalización de la investigación psicoanalítica no la invalida, siempre y cuando no se pretenda traducirla a un lenguaje de demostración formal y comprobatoria o de descripción de eventos que han de hacerse corresponder a una hipótesis o comprobación teórica.

La formalización de la investigación psicoanalítica surge como una construcción del clínico a posteriori de su trabajo, y se concreta en la escritura que el analista puede producir en términos de textos a partir de su práctica de escucha del inconsciente. Por lo tanto, así como lo hizo Freud, en la investigación psicoanalítica se trata de la investigación y la construcción de una teoría para explicar las descripciones de la clínica psicoanalítica. En nuestros días ya tenemos un conjunto teórico conceptual para sostener la relación analítica. Eso es universal, puede ser aplicado a cualquier ser hablante. Sin embargo invitamos al paciente a asociar libremente, y la forma en que lo

haga tendrá un carácter singular, por lo tanto no sabemos de antemano cómo el sujeto va a plantear sus hallazgos. Entonces, en la formalización, en la construcción del caso clínico buscamos lo que pasa por la mediación del lenguaje del analista, es decir, como lo que pasó por el lenguaje de Freud y que le permitió construir un cuerpo de conceptos universales a partir de la experiencia singular.

Aún así, entre la clínica psicoanalítica y la universidad existe todavía una larga distancia, que normalmente es recorrida a través de los protocolos universitarios; podemos citar como ejemplo la circunstancia de que sea requisito un proyecto de investigación presentado por el candidato para ingresar en un programa de maestría ó doctorado.

La elección de un tema de investigación es un primer paso, que sin duda debe partir de la clínica, pero que debe ser formulado como un enigma a develarse. El problema de la investigación es un enigma que el investigador plantea desde su práctica clínica, es un enigma para el investigador, y no coincide necesariamente con los cuestionamientos que se hace el paciente en la situación del tratamiento.

Por lo tanto, la formulación de un problema de investigación en el ámbito de la universidad surge a partir de una situación clínica que produce interrogantes con relación a su manejo o a su manifestación, y que por lo tanto se constituye como una situación problemática para el investigador, es decir, para el clínico, y se insiste en que no coincide con lo que el paciente se pregunta o se cuestiona como verdad respecto a sí mismo a partir de su malestar.

Retomando el tema de la formalidad de los productos de investigación en psicoanálisis, es importante apuntar que es un asunto que con cierta frecuencia se descuida, al creer que el no seguir una metodología positivista es sinónimo de falta de rigor.

La escritura de una tesis que esté soportada por la experiencia clínica desde el psicoanálisis debe incluir, en primer lugar, la sustentación teórica que otorgue condiciones de posibilidad para mostrar lo que de la práctica clínica se haya elegido como eje de la investigación, para, en un segundo momento, mostrar el material clínico no como el dato empírico que ha de compararse con la teoría expuesta en el marco teórico, sino como el material que la transferencia hizo posible que sugiera como lenguaje y del cual el investigador podrá dar cuenta como una construcción teórica.

Consideraciones Finales

Desde este planteamiento podemos mostrar la importancia de hacer una diferenciación entre investigación científica e investigación en psicoanálisis. Se trata de apuntar las distintas postulaciones epistemológicas y metodologías que componen los campos diferentes en los que se pretenden diferentes objetivos, se tienen diferentes fines y se utilizan diferentes métodos, lo que sí se puede postular es que ambas actividades investigativas tienen posibilidades de realizarse con el rigor que sus propias metodologías acotan.

La investigación psicoanalítica se justifica siempre que se considere que además de los fenómenos del comportamiento humano hay formaciones del inconsciente. Para la investigación de estas formaciones no hay otro método que el propio del psicoanálisis. Por lo tanto, el método de investigación en el psicoanálisis ocurre en el tratamiento del paciente a través de las condiciones que son exigidas para que un tratamiento psicoanalítico se lleve a cabo. La transferencia es la condición *si ne qua non* para que un tratamiento psicoanalítico ocurra, con la consecuente investigación de los procesos inconscientes.

La formalización de la investigación surge *a posteriori* del tratamiento psicoanalítico como una construcción del analista/investigador. Este trabajo se concreta a través de la escritura que el psicoanalista produce a partir de su trabajo de escucha del inconsciente. La formalización, hoy en día, ocurre en la universidad y esto implica grandes dificultades, pues se trata de hacer uso de la teoría para dar cuenta del acto analítico sin caer en el equívoco de usar el caso clínico para ratificar la teoría.

Referencias

- Bento, V. E. S. (2007). Totem e tabu: uma "semiologia psicanalítica" em Freud? *Estudos de Psicologia* (Campinas), 24 (3), 397-406. doi: 10.1590/S0103-166X2007000300011.
- Botella, C., & Botella, S. (2003). A pesquisa em psicanálise. In A. Green (Org.), *Psicanálise contemporânea*. Rio de Janeiro: Imago.
- Fernández, S. (1999). Epistemología y psicoanálisis ¿Ciencia, hermenéutica o ética? *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 5. Recuperado agosto 2, 2008, disponible en línea: <http://www.moebio.uchile.cl/05/psicoanalisis.htm>
- Fonagy, P. (2003). Apanhar urtigas e mancheias, ou porque a pesquisa psicanalítica é tão irritante. In A. Green (Org.), *Psicanálise contemporânea*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976a). Fragmento da análise de um caso de histeria. In S. Freud, *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1905).
- Freud, S. (1976b). Conferências introdutórias sobre psicanálise. In S. Freud, *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1916-17).
- Freud, S. (1976c). Dois verbetes de enciclopédia. In S. Freud, *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1923[1922]).
- Gerber, D. (2007). *Discurso y verdad: psicoanálisis, saber creación*. México: Editorial Grijalva.
- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología*. Ciudad de México: Thomson Editores.
- González Rey, F. (2005). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Editores.
- Guerra, A. M. C. (2001). A lógica da clínica e a pesquisa em psicanálise: um estudo de caso. *Ágora (Rio J)*, 4 (1). Recuperado em fevereiro 17, 2010, disponível em <http://www.scielo.br>, doi: 10.1590/S1516-14982001000100006.
- Jardim, L. L. (2008). A pesquisa fundamental em psicanálise: um modelo para o tratamento da Esquizofrenia. In *Anais da Segunda Jornada Internacional de Pesquisa em Psicanálise e Fenomenologia*. Campinas: PUC-Campinas.
- Jardim, L. L. & Rojas, M. C. (2007). Conocimiento y saber, investigación y universidad. *Erinias. Revista de Psicología, Psicoanálisis y Cultura*, 2 (7) 150 - 165.
- Lacan, J. (1992). *El Reverso del psicoanálisis: libro 17*. Buenos Aires: Paidós. (Originalmente publicado em 1969-1970).
- Lacan, J. (2003). La Ciencia y la verdad: *escritos 2*. México: Siglo Veintiuno. (Publicado originalmente en 1965).
- Mezan, R. (1993). Que significa pesquisa em psicanálise. In M.E.L Silva (Coord.), *Investigação e psicanálise* (pp.49-89). Campinas: Papirus.
- Mezan, R. (1998) *Escrever a clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nogueira, L.C. (2004). A pesquisa em psicanálise. São Paulo: Edinsp.
- Safra, G. (1993). O uso de material clínico na Pesquisa Psicanalítica. In M.E.L Silva (Coord.), *Investigação e psicanálise* (pp.119-132) Campinas: Papirus.
- Sauret, M-J. (2003). A pesquisa clínica em psicanálise. *Psicologia USP*, 14 (3):89-104.
- Silva, J. F. R., Yazigi, L. Fiore, M. L. M. (2008). Psicanálise e universidade: a interface possível por meio da pesquisa psicanalítica clínica. Alice quebra-vidros. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30 (2). Recuperado em fevereiro 17, 2010, disponível em <http://www.scielo.br/scielo>, doi: 10.1590/S1516-44462008005000011.

Recibido el: 14/11/2008

Versión final re-presentada el: 15/3/2010

Aprobado el: 25/5/2010

Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa

Revisiting the phases of the person centered approach

Virginia **MOREIRA**¹

Resumo

Os interesses de Carl Rogers assumiram focos diferentes ao longo de seu pensamento, de maneira que seus comentadores dividiram sua teoria em distintas fases. Mais de 20 anos após sua morte, o que se observa atualmente é uma enorme diversidade de vertentes que se denominam Abordagem Centrada na Pessoa ou se dizem vinculadas a ela. Visando a contribuir para uma melhor compreensão do panorama atual da abordagem criada por Rogers, este artigo tem como objetivo visitar as chamadas fases da Abordagem Centrada na Pessoa, propondo uma nova fase - a fase Pós-Rogeriana - consistente de vertentes atuais que, partindo de distintas fases daquela teoria, assumem distintos caminhos criando novas teorizações contemporâneas.

Unitermos: Carl Rogers. Psicologia humanística. Terapia centrada no cliente.

Abstract

Carl Rogers' interests took on different focuses over the period of his thinking, such that his commentators divided his theory into different phases. More than 20 years after he passed away, what can be seen at the present time is a huge diversity of streams which call themselves Person Centered Approach or which are related to it. With the objective of contributing to a broader, present-day understanding of the approach created by Rogers, this article aims to revisit the so called phases of the Person Centered Approach and proposes a new phase - the Post-Rogerian Phase - which consists of present streams which, emerging from different phases of the Rogerian theory, assume different paths and create new, contemporary theorizations.

Uniterms: Carl Rogers. Humanistic psychology. Client centered therapy.

O pensamento de Carl Rogers sofreu uma evolução ao longo de sua carreira profissional, de tal maneira que a própria denominação de sua proposta teórica também foi se modificando. Em 1940, quando, segundo ele mesmo, nasce sua nova proposta teórica de psicoterapia, Rogers a nomeia de Psicoterapia Não-Diretiva ou Aconselhamento Não-Diretivo, tal como publicado em 1942 em seu livro *Psicoterapia e consulta psicológica*. Posteriormente passa a denominá-la Terapia Centrada na Pessoa, Ensino Centrado no Aluno, Liderança Centra-

da no Grupo e, por último, Abordagem Centrada na Pessoa, que, segundo ele, é a denominação mais adequada a sua teoria (C. Rogers, 1983). Essas mudanças na denominação de sua teoria devem-se aos diferentes interesses que Rogers foi assumindo como foco de seu trabalho ao longo da vida.

O ponto de partida foi seu trabalho clínico com crianças, publicado em 1939 no livro *O tratamento clínico da criança problema*, em que observa nelas o potencial positivo de desenvolvimento, que o levará a propor o

▼▼▼▼▼

¹ Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, APHETO: Laboratório de Psicopatologia e Psicoterapia Humanista-Fenomenológica. Av. Washington Soares, 1321, 60811-341, Fortaleza, CE, Brasil. E-mails: <virginiamoreira@unifor.br>; <virginia_moreira@hms.harvard.edu>.

conceito de *tendência atualizante*, definido como uma tendência inerente, presente em todos os seres humanos, a desenvolver-se em uma direção positiva (C. Rogers, 1973; 1975; 1977a; 1977b; 1978a; 1978b; 1983). Esta passa a ser a ideia central ao longo de todo o seu pensamento, independentemente da denominação ou do foco de trabalho que venha a assumir.

O que ocorreu é que o primeiro Rogers, o psicoterapeuta, foi se ampliando no Rogers professor, facilitador de grupos, e o Rogers preocupado com processos sociais e questões como a paz mundial, fazendo com que ele buscasse ampliar sua teoria a esses vários campos. A denominação Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) configura-se apenas em 1977, com a publicação de *Sobre o poder pessoal*. Para John Wood, um dos colaboradores mais próximos de Rogers, o período dos primeiros 30 anos - da Abordagem Centrada no Cliente - tinha como foco o desenvolvimento de um sistema de mudança na personalidade, concentrando-se no mundo subjetivo do indivíduo, enquanto os 30 anos seguintes - da Abordagem Centrada na Pessoa - voltaram-se prioritariamente para interações sociais. Wood (1994) descreve a história da Abordagem Centrada na Pessoa através da seguinte evolução do foco teórico do pensamento rogeriano, com suas respectivas obras de referência: Atitudes do terapeuta (*Psicoterapia e consulta psicológica*, 1942), Métodos de terapia (*Terapia Centrada no Cliente*, 1951), Experiência ou processos internos (*Tornar-se pessoa*, 1961), Facilitação do aprendizado (*Liberdade para aprender*, 1969), Relacionamentos interpessoais (*Grupos de encontro*, 1970) e Processos sociais, formação e transformação de cultura (*Sobre o poder pessoal*, 1977 e *Um jeito de ser*, 1980).

A partir da evolução do foco teórico e metodológico ao longo do percurso intelectual de Carl Rogers, comentadores e colegas de trabalho (Hart & Tomlinson, 1970; Huizinga, 1984; Puente, 1970; Wood, 1983) passaram a dividir seu pensamento em fases, ainda que ele mesmo nunca tenha se preocupado com isso. Segundo Holanda (1998), existe certa divergência entre as definições dessas fases: Puente, por exemplo, sugere: 1) A fase do *Insight* (1940-1945); 2) A fase da Congruência (1946-1957); 3) A fase do *Experiencing* (1957-?). Já Huizinga refere-se a: 1) Terapia Não-Diretiva (que para Hart & Tomlinson ocorre em 1940-1950); 2) Terapia Centrada no Cliente (1950-1957 segundo Hart & Tomlinson), e 3) Terapia

Experiencial (1957-1964). Ou ainda, segundo Puente: 1) Início e meio da década de 1930, período em que o aconselhamento com crianças consistia na manipulação das condições do meio externo; 2) Fim da década de 1930 e início de 1940, quando Rogers desenvolveu o método não-diretivo, a partir de seu interesse na mudança terapêutica; 3) Fim da década de 1940, com a ênfase nas atitudes (aceitação positiva incondicional e compreensão empática); 4) Final da década de 1940 e início da década de 1950, com a inclusão da atitude de congruência.

A divisão em fases mais adotada tem sido a originalmente formulada por Hart & Tomlinson (1970), citada por Cury (1987), colocada por Wood (1983) em seu esquema das tendências em meio século da Terapia Centrada na Pessoa e ampliada por Moreira (1990; 2001; 2007) e, posteriormente, por Holanda (1998): três fases referentes à psicoterapia; Fase Não-Diretiva (1940 - 1950), Fase Reflexiva (1950 - 1957), Fase Experiencial (1957 - 1970) e uma fase referente à ACP; Fase Coletiva (Moreira, 1990, 2001 e 2007) ou Inter-Humana (1970 - 1987).

Fase não-diretiva (1940-1950)

A primeira fase refere-se à Psicoterapia Não-Diretiva, durante o período em que Rogers estava na Universidade de Ohio, entre 1940 e 1950. A principal obra de referência desta fase é *Counseling and psychotherapy*, publicada em 1942 nos Estados Unidos, e em 1973 no Brasil, com o título *Psicoterapia e consulta psicológica*. A obra desenvolve as ideias que Rogers apresentara em sua palestra de 11 de dezembro de 1940, que ele define como o momento do nascimento de sua proposta inovadora de psicoterapia.

A Psicoterapia Não-Diretiva parte de conceitos que têm como base o impulso individual para o crescimento e para a saúde. Dá maior ênfase aos aspectos de sentimento do que aos intelectuais, enfatiza o presente do indivíduo em vez de seu passado, tem como maior foco de interesse o indivíduo e não o problema, e toma a própria relação terapêutica como uma experiência de crescimento. Essas ideias, por sua vez, eram provenientes de sua prática clínica com crianças no final da década de 1930.

Nessa fase, as atitudes do terapeuta privilegiam a técnica da permissividade, através de uma postura de

neutralidade em que o profissional deveria intervir o mínimo possível (Holanda, 1998). Segundo Wood (1994), o psicoterapeuta (ou “conselheiro”, termo mais utilizado nessa etapa) renuncia ao papel de especialista, tornando mais pessoais as relações com o cliente e conduzindo a sessão a partir da orientação ditada por este último (denominado “paciente” em *Psicoterapia e consulta psicológica*). Ou seja, é o cliente quem conduz o processo, e não o psicoterapeuta, que, intervindo minimamente, pretende não dirigir a sessão, deixando que o primeiro o faça.

A ideia de não-diretividade teve severos críticos, principalmente na França (Moreira, 1990; 2001; 2007), ocasionando mitos e mal-entendidos de *laissez-faire* sobre a atuação do terapeuta que não fala na sessão, quando, na verdade, o esforço de Rogers era no sentido de desconstruir a figura de autoridade do psicoterapeuta (Holanda, 1998). Ainda que o próprio Rogers tenha deixado de usar esta denominação desde a década de 50, por entender que não era uma denominação adequada, ainda hoje, eventualmente escuta-se falar em “não-diretividade” quando se fala no pensamento de Carl Rogers, possivelmente pela popularidade do termo, que acabou contribuindo para imagens frequentemente negativas dessa abordagem (Moreira, 2001; 2007).

Fase reflexiva (1950-1957)

Nesta fase, entre 1950 e 1957, o reflexo de sentimentos é muito utilizado, daí sua denominação. É a fase da Terapia Centrada no Cliente, sendo a função do terapeuta promover o desenvolvimento do cliente em uma atmosfera desprovida de ameaça, isto é, sob condições facilitadoras (Gobbi & Missel, 1998). Aqui a noção de “não-direção” é substituída pela de “centramento no cliente”, sugerindo um papel mais ativo por parte do terapeuta e transformando o cliente no foco maior de sua atenção (Cury, 1987), enquanto na fase anterior a ênfase recaía sobre a não-direção do processo, com um psicoterapeuta mais passivo.

Essa fase corresponde ao período em que Rogers esteve em Chicago e tem como obra de referência o livro *Psicoterapia Centrada no Cliente*, de 1951 (Holanda, 1998; Gobbi & Missel, 1998), no qual a renúncia a teorias rígidas é parte importante do pensamento rogeriano, e a psicoterapia pode ser entendida como um grupo de

duas pessoas (Wood, 1983). É desenvolvida a teoria das atitudes facilitadoras, segundo a qual o psicoterapeuta deve apresentar três condições para que ocorra o crescimento do cliente: empatia, aceitação positiva incondicional e congruência. Através da empatia, o psicoterapeuta busca perceber e compreender o mundo do cliente na perspectiva dele. A aceitação positiva incondicional consiste no respeito incondicional, por parte do psicoterapeuta, à individualidade do cliente. A congruência, ou autenticidade, é descrita como o grau de correspondência entre o que o terapeuta experimenta e o que comunica ao cliente, sendo ele mesmo na relação terapeuta-cliente. Em um de seus artigos seminais, “As condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica de personalidade”, publicado em 1957, Rogers (1994) desenvolve a teoria das atitudes facilitadoras do processo terapêutico, assim resumindo o que, para ele, são as condições necessárias e suficientes para que ocorra uma mudança construtiva de personalidade:

- 1) Que duas pessoas estejam em contato psicológico;
- 2) Que a primeira, a quem chamaremos cliente, esteja num estado de incongruência, estando vulnerável ou ansiosa;
- 3) Que a segunda pessoa, a quem chamaremos de terapeuta, esteja congruente ou integrada na relação;
- 4) Que o terapeuta experimente consideração positiva incondicional pelo cliente;
- 5) Que o terapeuta experimente uma compreensão empática do esquema de referência interno do cliente e se esforce por comunicar esta experiência ao cliente;
- 6) Que a comunicação ao cliente da compreensão empática do terapeuta e da consideração positiva incondicional seja efetivada, pelo menos num grau mínimo (p.157).

Com base no desenvolvimento teórico das atitudes facilitadoras por parte do psicoterapeuta, Rogers enfatiza o abandono do interesse diagnóstico, sempre priorizando a capacidade de desenvolvimento inerente à pessoa.

Fase experiencial (1957-1970)

É a fase da Terapia Experiencial, ou período de Wisconsin, compreendida entre 1957 e 1970, e iniciada com o livro *On becoming a person*, de 1961, publicado no Brasil em 1976 sob o título *Tornar-se pessoa*, sua obra de referência. Foi classificada como experiencial devido

à mudança da conduta rogeriana que, influenciada pelo conceito de experiência, de Eugene Gendlin, passou a focalizar a experiência vivida do cliente, do psicoterapeuta e entre ambos (Cury, 1987; 1988). A partir dessa influência, que priorizou o foco do processo terapêutico na experiência, a intervenção do profissional passa a ter lugar no espaço da relação intersubjetiva terapeuta-cliente, ainda que Rogers, em sua prática clínica, em muitos momentos voltasse a colocar como centro o cliente, em lugar da experiência intersubjetiva (Moreira, 2001; 2007).

Nessa fase, o objetivo da psicoterapia é ajudar o cliente a usar plenamente sua experiência no sentido de promover uma maior congruência do self e do desenvolvimento relacional. Ou seja, a ênfase recai sobre a vida inter e intrapessoal, e a relação terapêutica passa a adquirir significado enquanto encontro existencial (Gobbi & Missel, 1998; Holanda, 1998). Aqui é enfatizada a autenticidade do terapeuta enquanto atitude facilitadora. O psicoterapeuta deve confiar em seus próprios sentimentos, sendo congruente com a própria experiência; ou seja, a sua experiência passa a ser entendida como parte da relação terapeuta-cliente. É nesse sentido que a relação deixa de ser entendida como centrada no cliente, para ser compreendida como bicentrada, visto que consiste em um esforço para explorar dois mundos fenomênicos, fazendo-os interatuar em benefício do cliente através da criação de novos significados a partir do espaço experienciado por ambos. O psicoterapeuta utiliza-se de seus sentimentos como movimentos dirigidos ao cliente, ocorrendo um diálogo íntimo e intersubjetivo entre ambos (Cury, 1987; 1988; Moreira, 2001; 2007). Nessa fase, Rogers trabalha mais intensamente com colegas colaboradores, deles aceitando sugestões e críticas. Entre eles encontra-se Gendlin, que, segundo Spiegelberg (1972), influencia teoricamente Rogers no sentido da passagem do positivismo lógico para uma orientação existencialista, possibilitando a reinterpretação do termo "experiência".

Em sua análise da evolução das formulações sobre a relação terapeuta-cliente na Psicoterapia Centrada na Pessoa, Cury (1987) assinala a contribuição especial de Gendlin, entre outros colegas de Rogers, para a descrição dessa fase. Gendlin (1970a,b) criou uma ramificação importante da Abordagem Centrada na Pessoa, com uma proposta psicoterapêutica baseada

em uma teoria experiencial, que priorizava a vivência da relação terapeuta-cliente, estando mais voltada para a experiência dessa relação do que para o conteúdo verbal em si mesmo. Essa experiência é considerada responsável pelo processo de mudança do cliente (Moreira, 2001; 2007).

No entanto, o próprio Rogers não chegou à teorização do processo psicoterapêutico entendido como um fluxo experiencial. A fase experiencial de seu pensamento passa a ser descrita a partir da ênfase no conceito de autenticidade do terapeuta, na experiência imediata da relação com o cliente (Cury, 1987) - e aqui vale lembrar a importância da definição do conceito de autenticidade como estar presente na experiência da relação terapêutica. Esse conceito é frequentemente confundido, levando a pensar que ser autêntico significa falar de si. Nas palavras de Rogers (1976):

Descobriu-se que a transformação pessoal era facilitada quando o psicoterapeuta é aquilo que é, quando as suas relações com o paciente são autênticas e sem máscara nem fachada, exprimindo abertamente os sentimentos e as atitudes que nesse momento lhe ocorrem. Escolhemos o termo "congruência" para tentar descrever esta condição. Com este termo procura-se significar que os sentimentos experimentados pelo terapeuta lhe são disponíveis, disponíveis à sua consciência, e que ele é capaz de vivê-los, de ser esses sentimentos e estas atitudes, que é capaz de comunicá-los se surgir uma oportunidade disso (p.63).

Essa é a fase em que a prática clínica rogeriana mais se aproxima das abordagens de tradição fenomenológica, com a passagem da focalização na pessoa do cliente para a focalização na experiência intersubjetiva. É o que mostra pesquisa (Moreira, 2001; 2007) que analisou sessões de psicoterapia de Rogers em diferentes fases, apontando, no entanto, que a direção fenomenológica, que enfatiza a experiência intersubjetiva na relação psicoterapêutica, acaba se perdendo na fase posterior do autor estudado. A pesquisa conclui que:

a concepção de pessoa como centro, impede Rogers de realizar uma psicoterapia fenomenológica. Mais do que isso, o centramento na pessoa direciona, restringe, e pela mesma razão, empobrece o processo terapêutico, tal como se observou no exemplo mais ortodoxo - a entrevista de Bryan - e na entrevista aparentemente menos centrada - de Jan. A análise

da prática clínica rogeriana mostra que esta caminha em direção à fenomenologia; da pessoa como centro para a experiência, o que se pôde ver na entrevista com Glória, durante a fase experiencial. Entretanto, para que o modelo de psicoterapia que nos deixou Carl Rogers possa assumir todo seu potencial de contribuição fenomenológica, é necessário que deixe, definitivamente, a busca de um suposto homem interno - a pessoa - voltando-se para uma terapia do fenômeno emergente que, como demonstra o mesmo Rogers, já existe potencialmente embrionária em sua proposta (Moreira, 2007, p.218).

Esta ideia, no entanto, não foi assumida por Rogers, que continuou a falar de abordagem centrada na pessoa até o fim da vida.

Fase coletiva ou inter-humana (1970-1987)

Moreira (1990; 2001; 2007) propõe a inclusão dessa quarta fase, às anteriormente propostas por Hart & Tomlinson (1970), Wood (1983) e Cury (1987), observando que nos últimos 15 anos de sua vida Rogers voltou seu interesse para questões mais amplas, concernentes às atividades de grupo e à relação humana coletiva, abandonando definitivamente a atividade de terapia individual no consultório e assumindo em seu trabalho a definição de abordagem, em vez de psicoterapia (Wood, 1994; 2008). A necessidade de descrever o que acontece nos últimos anos do trabalho de Rogers é corroborada por Wood (1983) e retomada por Holanda (1998), que, utilizando-se de uma linguagem buberiana, em lugar de "fase coletiva", tal como proposta originalmente por Moreira (1990), propõe a denominação "fase inter-humana", por considerar que "coletiva privilegia demasiado uma outra dimensão da existência humana, a social, representada pelo grupo onde temos a realização desse coletivo, mas que, em geral, suprime o elemento pessoal individual, justamente o elemento mais importante" (p.110).

Holanda (1998) justifica a denominação "inter-humana", argumentando que esta é uma fase de transcendência de valores e de ideias, em que Rogers trabalha com conceitos que coexistem em outras áreas da ciência, tais como a física, a química ou a biologia, expressando sua preocupação com o futuro do homem e do mundo. "Seria uma fase mais mística, holística em seu sentido amplo, em que Rogers se voltaria para a

consideração de uma relação mais transcendental, ou para a transcendência da existência humana" (p.110). Tal ponto de vista pode ser ilustrado através da seguinte afirmação de C. Rogers (1983):

Defendo a hipótese de que existe uma tendência direcional formativa no universo, que pode ser rastreada e observada no espaço estelar, nos cristais nos microrganismos, na vida orgânica mais complexa e nos seres humanos ... Na espécie humana, essa tendência se expressa quando o indivíduo progride de seu início unicelular para um funcionamento orgânico complexo, para um modo de conhecer e de sentir abaixo do nível da consciência, para um conhecimento consciente do organismo e do mundo externo, para uma consciência transcendente da harmonia e da unidade do sistema cósmico, no qual se inclui a espécie humana (p.50).

Faz sentido, portanto, a leitura de Holanda (1998), com relação a esse período. É o momento em que Rogers assume a denominação de Abordagem Centrada na Pessoa, a partir de 1976, formalizada na publicação de *On personal Power*, de 1977, editado em português sob o título *Sobre o poder pessoal*. Poder-se-ia nomear como obra de referência dessa fase *A way of being*, publicado em 1980 nos Estados Unidos, e em 1983 publicado parcialmente no Brasil, sob o título *Um jeito de ser*. Nesta obra, C. Rogers (1983) afirma: "O que entendo por abordagem centrada na pessoa? ... Sorrio quando penso nos diversos rótulos que dei a esse tema no decorrer da minha carreira - aconselhamento não-diretivo, terapia centrada no cliente, ensino centrado no aluno, liderança centrada no grupo. Como os campos de aplicação cresceram em número e variedade, o rótulo 'abordagem centrada na pessoa' parece ser o mais adequado" (p.38).

Quinta fase pós-rogeriana ou neorrogeriana

Revisitar o pensamento de Carl Rogers na contemporaneidade, mais de 20 anos após sua morte, levamos a retomar questões importantes: "Sabe-se que a Psicoterapia Centrada na Pessoa tem sido utilizada por outros profissionais além de Rogers e continua existindo. Como está sendo praticada e pensada por esses profissionais?" (Moreira, 2007, p.218).

Nos últimos 20 anos, desde a morte de Carl Rogers em 1987, a Abordagem Centrada na Pessoa tem se desenvolvido através uma grande diversidade de

vertentes, em distintos lugares do mundo. Na Inglaterra, Sanders (2007) refere-se às escolas de terapia relacionadas à Abordagem Centrada na Pessoa: clássica, focalização, experiencial, existencial, integrativa. Segrera (2002) descreve alguns dos desenvolvimentos atuais da Abordagem Centrada na Pessoa em vários outros lugares do mundo: 1) a versão clássica, atualmente desenvolvida pelo *Center for Studies of the Person*, onde Rogers passou a última fase de sua vida; 2) a linha experiencial fundada por Gendlin (1988; 1990), com ênfase na experiência e focalização, na University of Chicago; 3) a linha experiencial processual, representada por Laura Rice, no Canadá e Robert Elliot, nos Estados Unidos (Greenberg, Rice & Elliot, 1993; Rice & Greenberg, 1990), com interesse principal no estudo detalhado dos elementos do processo; 4) a linha existencial-fenomenológica, embasada na fenomenologia existencial, desenvolvida principalmente por autores brasileiros e, segundo Segrera (2002), representada por Moreira (2001) - a quem podem-se acrescentar outros representantes no Brasil, como Advíncula (1991), Amatuzzi (1989), Belém (2004), Boris (1987; 1990), Cury (1987; 1988; 1993), Fonseca (1988; 1998) e Holanda (1998), entre outros; 5) a linha transcendental, que abarca interesses espirituais, religiosos e transpessoais, trabalhada por autores como Curran (1952) nos Estados Unidos, Saint-Arnaud (1967) no Canadá, Thorne (1993) na Inglaterra, Schmid (1995) na Áustria, González (1995) no México, Boainain Jr. (1999) no Brasil; 6) a linha expressiva, que integra elementos de arte e movimento corporal, estabelecendo pontes com a gestalt-terapia e o psicodrama, sendo representada principalmente pela filha de Carl Rogers, N. Rogers (1993); 7) a linha analítica, com interesse na relação entre a psicologia do si mesmo de Heinz Kohut e outros elementos analíticos, representada por Kahn (1985); 8) a linha comportamental-operacional, com ênfase no desenvolvimento de habilidades, representada por Tausch (1990), na Alemanha e Ernest Meadows (Meadows & Stillwell, 1998), na Califórnia; Moreira (2008; 2009) acrescenta um nono desenvolvimento contemporâneo: 9) a linha do *curriculum* centrado na pessoa, realizado na área de educação, no Chile, representado por Eric Troncoso e Ana Repetto (Moreno, Troncoso & Videla, 1999; Troncoso & Repetto, 1997). Recentemente é possível, ainda, observar outros desenvolvimentos que podem vir a constituir novas linhas.

É interessante observar que essas diferentes vertentes pós-rogerianas partem de fases diferentes do pensamento de Carl Rogers. Por exemplo, a linha existencial-fenomenológica - ou humanista-fenomenológica (Moreira, 2008; 2009) - parte da fase experiencial da psicoterapia de Carl Rogers (1957-1970), acentuando seu caráter fenomenológico através de contribuições da tradição da Psicopatologia Fenomenológica e da Análise Existencial. Utiliza-se do potencial eminentemente compreensivo dessa abordagem para o desenvolvimento teórico e metodológico de uma clínica ampliada crítica, ou mundana, que tem como fundamento as filosofias existenciais de autores como Heidegger, Merleau-Ponty e Buber, entre outros. Já a linha transcendental toma como base especialmente os escritos do último Rogers, da fase inter-humana (1970-1987), quando ele deixa de ser psicoterapeuta e se volta para questões mais transcendentais do ser humano.

Esse fato tem sérias implicações tanto metodológicas como epistemológicas, pois a fundamentação que será adotada por cada uma das linhas variará segundo seu desenvolvimento depois de Rogers. Nesse sentido é que elas passam a ser neorrogerianas, assumindo identidade própria. Assim, ainda tomando o mesmo exemplo, a linha humanista-fenomenológica terá como base a ideia de homem mundano e do trabalho clínico voltado para a compreensão do *Lebenswelt* (mundo vivido), enquanto a linha transcendental terá uma fundamentação espiritual, com trabalho clínico norteado por valores religiosos ligados aos aspectos transpessoais do ser humano.

Considerações Finais

Revisitar o pensamento de Carl Rogers na contemporaneidade traz à tona a necessidade de uma atualização das fases da Abordagem Centrada na Pessoa, que podem então ser assim descritas: três fases referentes à psicoterapia; Fase Não-Diretiva (1940 - 1950), Fase Reflexiva (1950 - 1957), Fase Experiencial (1957 - 1970), e duas fase referentes à ACP; Fase Inter-Humana (1970-1987) e Fase Pós-Rogeriana ou Neorrogeriana (1987-atual)

Uma análise mais detalhada dos vários desdobramentos atuais do pensamento de Rogers em tantas

vertentes diversas, com diferentes bases epistemológicas, mostra que diferentes vertentes atuais partem de fases distintas do pensamento rogeriano. De qual Rogers está se falando? Do psicoterapeuta? Do professor? Do homem mais preocupado com questões transcendentais? Do que tem como foco uma tendência atualizante ou do que se refere a uma tendência formativa do universo?

Na medida em que pensar a Abordagem Centrada na Pessoa na atualidade inclui tamanha diversidade, é importante não perder de vista as distintas fases desse pensamento, no sentido de compreender as aproximações e as divergências entre as várias vertentes que constituem a fase Pós-Rogeriana ou Neorogeriana.

Observa-se que são várias as vertentes atuais, provenientes direta ou indiretamente do pensamento de Carl Rogers. Chama atenção a diversidade dessas vertentes, todas elas configurações contemporâneas da Abordagem Centrada na Pessoa ou, pelo menos, originadas dela. Não se trata mais do pensamento de Rogers puro, mas de novas teorizações variadas, que partem dele. Na verdade, o próprio Rogers não se pretendeu purista nem cristalizado em nenhuma teoria, nem mesmo a dele, afirmando durante sua última visita ao Brasil, em 1985, que não era rogeriano Nesse sentido, é importante não apenas não ignorar os significativos desdobramentos em andamento nos últimos 20 anos após sua morte, como estabelecer um diálogo entre as diferenças que preserve a proposta original de Carl Rogers em seu caráter humanista, de respeito pelo ser humano e suas potencialidades. Seu pensamento continua vivo em cada uma das vertentes atuais, mesmo que seus distintos desenvolvimentos - originados de fases diversas do pensamento rogeriano e, portanto, passando a assumir diferentes caminhos epistemológicos na continuidade de sua construção teórica - as tornem tantas vezes tão diferenciadas entre si.

O potencial fenomenológico da teoria de Carl Rogers é, sem dúvida, um eixo denso, que merece especial atenção no que se refere à continuidade de sua construção teórica, na direção de uma clínica humanista-fenomenológica crítica e ampliada, que priorize o acolhimento da alteridade. Mas esse não é o único caminho. Ignorar a pluralidade e as diferenças seria perder-se da proposta original do próprio Rogers.

Referências

- Advíncula, I. (1991). Tendência atualizante e vontade de potência: um paralelo entre Rogers e Nietzsche. *Psicologia: Terapia e Pesquisa*, 7 (2), 201-214.
- Amatuzzi, M. (1989). *O resgate da fala autêntica: filosofia da psicoterapia e da educação*. Campinas: Papirus.
- Belém, D. (2004). *Abordagem centrada na pessoa: um olhar contemporâneo*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
- Boanain Jr., E. (1999). *Tornar-se transpessoal: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers*. São Paulo: Summus.
- Boris, G. (1987). Uma reflexão acerca da consistência teórica das psicoterapias humanistas. *Revista de Psicologia*, 5 (1), 69-75.
- Boris, G. (1990). Abordagem centrada na pessoa e Gestalt-Terapia. *Revista de Humanidades*, 7 (5), 111-124.
- Curran, C. (1952). *Counseling in catholic life and education*. New York: MacMillan.
- Cury, V. (1987). *Psicoterapia centrada na pessoa: evolução das formulações sobre a relação terapeuta-cliente*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Cury, V.E. (1988). ACP: encruzilhada de perspectivas. *Boletim da Abordagem Centrada na Pessoa*, (Edição Especial).
- Cury, V.E. (1993). *A Abordagem centrada na pessoa: um estudo sobre as implicações dos trabalhos com grupos intensivos para a terapia centrada no cliente*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas.
- Fonseca, A. (1988). *Grupo fugacidade, ritmo e forma: processo de grupo e facilitação na psicologia humanista*. São Paulo: Ágora.
- Fonseca, A. (1998). *Trabalhando o legado de Rogers: sobre os fundamentos fenomenológicos existenciais*. Maceió: Pendang.
- Gendlin, E. (1970a). A theory of personality change. In J. Hart & T. Tomlinson (Eds.), *New directions in client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gendlin, E. (1970b). Existentialism and experimental psychotherapy. In J. Hart & T. Tomlinson (Eds.), *New directions in client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gendlin, E. (1988). *Focusing: proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao: Mensajero.
- Gendlin, E. (1990). The small steps of the therapy process: how they come and how to help to come. In G. Lietaer, J. Rombauts & R. Van Balen. *Client-centered and experiential psychotherapy in the nineties* (pp.205-224). Leuven: Leuven University Press.
- Gobbi, S., & Missel, S. (1998). *Abordagem centrada na pessoa: vocabulário e noções básicas*. Tubarão: Universitária.
- González, A. M. (1995). *De la sombra a la luz: desarrollo humano transpersonal*. México: Editorial Jus & Universidad Iberoamericana.

- Greenberg, L., Rice, L., & Elliot, R. (1993). *Facilitating emotional change: the moment by moment process*. New York: Guilford.
- Hart, J. T., & Tomlinson, T. M. (1970). *New directions in client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Holanda, A. (1998). *Diálogo e psicoterapia: correlações entre Carl Rogers e Martin Buber*. São Paulo: Lemos.
- Huizinga, J. (1984) Developments in life and work of Carl Ransom Rogers. In A. Segrera (Ed.), *Proceedings of the First International Forum on the Person Centered Approach*. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- Khan, E. (1985). Heinz Kohut and Carl Rogers: toward a constructive collaboration. *Psychotherapy*, 26 (4), 555-563.
- Meadows, E., & Stillwell, W. (1998). Voicing congruence [interview]. In W. Stillwell (Ed.), *Questing voices: interviews with person-centered practitioners* (pp.5-52). La Jolla: Center for Studies of the Person.
- Moreira, V. (1990). *Para além da pessoa: um estudo crítico da psicoterapia de Carl Rogers*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Moreira, V. (2001). *Más allá de la persona: hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*. Santiago: Editorial Universitario Universidad de Santiago de Chile.
- Moreira, V. (2007). *De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa mundana em psicoterapia*. São Paulo: Annablume.
- Moreira, V. (2008). Psicologia humanista fenomenológica. In A. Kaulino & A. Stecher (Eds.), *Cartografía de la psicología contemporánea* (pp.167-191). Santiago de Chile: LOM-Serie Universitaria.
- Moreira, V. (2009). *Clínica humanista fenomenológica: estudos em psicoterapia e psicopatologia crítica*. São Paulo: Annablume.
- Moreno, A. Troncoso, R., & Videla, A. (1999). *Del profesor tradicional hacia un facilitador centrado en la persona*. Tesis non-publicación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.
- Puente, M. (1970). *Carl Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement*. Paris: EPI Editeurs.
- Rice, L., & Greenberg, L. (1990). Fundamental dimensions in experiential therapy: new directions in research. In G. Lietaer, J. Rombauts & R. Van Balen. *Client-centered and experiential psychotherapy in the nineties* (pp.397-414). Leuven: Leuven University Press.
- Rogers, C. (1973). *Psicoterapia e consulta psicológica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. (1975). *A terapia centrada no cliente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. (1976). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers C. (1977a). Definições das noções teóricas. In C. Rogers & M. Kinget (Eds.), *Psicoterapia e relações humanas* (Vol 1, pp.157-179). Belo Horizonte: Interlivros.
- Rogers C. (1977b). O funcionamento ótimo da personalidade (Vol. 1, pp.255-272). In C. Rogers & M. Kinget. (Eds.), *Psicoterapia e relações humanas*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Rogers, C. (1978a). *O tratamento clínico da criança problema*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. (1978b). *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: E.P.U.
- Rogers, C. (1994). As condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica da personalidade. In J. Wood et al. (Orgs.), *Abordagem centrada na pessoa* (pp.155-177). Vitória: Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida.
- Rogers, N. (1993). *The creative connection: expressive arts as healing*. Palo Alto: Science & Behavior.
- Sanders, P. (Ed.) (2007). *The tribes of the person-centered nation*. Trowbridge: Cromwell.
- Saint Arnaud, Y. (1967). *La consultation pastorale d'orientation rogérienne*. Bruxelles: Desclée de Brower.
- Schmid, P. (1995). *Personale begegnung: der personzentrierte ansatz in psychotherapie: beratung, gruppenarbeit und seelsorge* (2nd ed.) Würzburg, Bayern: Echter.
- Segrera, A. (2002). El enfoque centrado en la persona: reflexiones en el centenario de su fundador Carl Rogers. *Miscelánea Comillas*, 60 (117), 399-419.
- Spiegelberg, H. (1972). *Phenomenology in psychology and psychiatry*. Evanston: Northwestern University Press.
- Tausch, R. (1990). The supplementation of client-centered communication therapy with other valid therapeutic methods (pp.447-456). In G. Lietaer, J. Rombauts & R. Van Balen. *Client-centered and experiential psychotherapy in the nineties*. Leuven: Leuven University Press.
- Thorne, B. (1993). *Person-centered counselling: therapeutic and spiritual dimensions*. London: Whurr.
- Troncoso, E., & Repetto, A. (1997). *Curriculum centrado en la persona: el milagro de creer en las capacidades del niño*. Santiago: The Angels School.
- Wood, J. K. (1983). Terapia de Grupo Centrada na Pessoa. In C. Rogers, J. K. Wood, M. M. O'Hara & A. Fonseca. *Em busca de vida: da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa* (pp.45-90). São Paulo: Summus.
- Wood, J. K. (1994). Prólogo. In J. K. Wood et al. (Orgs.), *Abordagem centrada na pessoa* (pp.I-XIV). Vitória: Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida.
- Wood, J. K. (2008). *Carl Rogers' person-centered approach: toward an understanding of its implications*. Herforshire: PCCS Books.

Recebido em: 31/8/2009

Versão final reapresentada em: 12/4/2010

Aprovado em: 20/5/2010

Violência, dependência química e transtornos mentais em presidiários

Violence, drug dependence and mental disturbances in prisoners

Gislaine Pereira **TAVARES**¹

Rosa Maria Martins de **ALMEIDA**¹

Resumo

O presente trabalho realizou uma análise de artigos científicos selecionados nas fontes eletrônicas SciELO, *PubMed* e *Web of Science*, no período entre 1998 e 2008. Na elaboração da revisão e na discussão de dados, foram utilizados os descritores: violência (*violence*); dependência de drogas (*drug dependence*), transtornos mentais (*mental disturbs*) e prisioneiros (*prisoners*). No total, foram encontrados 408 artigos sobre a temática, tendo sido utilizados 60 deles, juntamente com 23 livros e teses que abordam a problemática em questão. A revisão teve por objetivo analisar a relação entre violência, dependência química e transtornos mentais na população carcerária masculina. Os resultados mostraram que o uso abusivo de drogas é um importante fator de risco para a violência e que os transtornos mentais, muitas vezes, acompanham atos violentos. Conclui-se que a violência e a dependência de drogas estão diretamente relacionadas em prisioneiros.

Unitermos: Crime. Drogas. Homens. Prisões. Violência.

Abstract

The present article is an analysis based on scientific articles from internet sources such as SciELO, PubMed and Web of Science, between 1998 and 2008. For the search, the keywords used were: violence, drug dependence, mental disturbances and prisoners, in order to produce this review and discuss the data. A total of 408 articles were found, of which 60 were considered suitable for this discussion and 23 books were also found related to this topic. The aim of this study was to analyze the relationship between violence, drug abuse and mental disturbances in male prisoners. The results showed that drug abuse is an important risk factor in engendering violence and that mental disturbances often go hand in hand with aggressive behavior. It may be concluded that violence and drug dependence in prisoners are directly interrelated.

Uniterms: Crimes. Drugs. Men. Prisons. Violence.

A violência é um problema social e de saúde pública que ameaça o desenvolvimento social e afeta as relações e a qualidade de vida das pessoas e da sociedade como um todo. Constitui-se num fenômeno

mundial que independente de raça, grupo político, idade, condição socioeconômica, educação, credo ou religião, orientação sexual ou atividade ocupacional (Marzial 2004).

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, Laboratório de Psicologia Experimental, Neurociências e Comportamento. R. Ramiro Barcelos, 2600, Santa Cecília, 90035-003, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R.M.M. ALMEIDA. E-mails: <rosa_almeida@yahoo.com>; <rosa.almeida@ufrgs.br>.

O consumo de drogas é um importante facilitador de situações de violência, pois não faltam evidências do envolvimento das drogas nos homicídios, suicídios, violência doméstica, crimes sexuais, atropelamentos e acidentes de trânsito (Laranjeira, Duailibi & Pinsky, 2005; Moraes, 2001; Tavares, 2008).

A violência e a agressão são consideradas as maiores causas de morte e ferimentos, pois são “problemas primários de saúde pública”, acarretando gastos de bilhões de dólares para toda a sociedade (Liu & Werker, 2005; Siegel, Bhatt, Bhatt & Zalcman, 2007).

São fatores de risco as desigualdades sociais e o uso abusivo e/ou tráfico de drogas, bem como a disponibilidade de armas de fogo, que ocasionam consequências desastrosas no âmbito social, psicológico, político e econômico (Almeida, 2002; Briceño-León, Villaveces & Concha-Eastman, 2008; Meneghel, Giugiani & Falceto, 1998).

Essa revisão teve por objetivo analisar a relação entre violência, dependência química e transtornos mentais na população carcerária masculina.

O presente trabalho realizou uma análise de artigos científicos selecionados nas fontes eletrônicas SciELO, PubMed e Web of Science, no período entre 1998 e 2008. Na elaboração da revisão e na discussão dos dados, foram utilizados os descritores: violência (*violence*); dependência de drogas (*drug dependence*), transtornos mentais (*mental disturbs*) e prisioneiros (*prisoners*). No total foram encontrados 408 artigos sobre a temática, tendo sido utilizados 60 deles, juntamente com 23 livros e teses que abordam a problemática em questão.

Resultados e Discussão

A Organização Mundial da Saúde (OMS) (2002) define violência como o uso intencional da força, ou poder, em forma de ameaça contra si mesmo, outra pessoa, grupo ou comunidade, que ocasiona (ou tem grandes probabilidades de ocasionar) lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento e privações. Também pode ser compreendida como uma ação, sendo considerada um fenômeno natural e civilizatório (Soethe, 2006).

A violência é um comportamento mal adaptativo, envolvendo a agressão que é direcionada inadequadamente a um foco individual ou mesmo coletivo (Bobbio, 1998; Gauer, 2001; Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackmann, 2003). A agressividade é parte integrante e natural do processo evolutivo, pois cumpre o importante papel de garantia da sobrevivência das espécies (Marzial, 2004; Soethe, 2006). Ainda pode ser considerada um comportamento social que está relacionado às atitudes em busca da realização de um objetivo específico, ou às ações direcionadas contra estímulos ameaçadores, com intenção de causar dano, tanto para o ataque como para a defesa. É, também, uma disposição para agredir ou desenvolver condutas hostis e destrutivas, que podem gerar danos à integridade física, moral ou psicológica de outrem, por meio da utilização de força física ou verbal (Corsi, 1997; Kristensen et al., 2003; Niehoff, 1999; Rasia-Filho, Giovenardi & Almeida, 2008).

Os conceitos de violência, agressão e agressividade envolvem diferentes enfoques e podem estar inseridos dentro da biologia, do estudo do comportamento, da psiquiatria ou de abordagens mais amplas, como da violência estrutural (Maldonado, 1997; Meneghel et al., 1998).

O comportamento violento ou antissocial pode ter suas origens na genética, no funcionamento cerebral alterado e/ou também no meio ambiente. Assim, o comportamento humano deve ser compreendido a partir de uma perspectiva biopsicossocial, em que qualquer transtorno apresentado pelo sujeito deve ser percebido, levando-se em consideração sua história, suas predisposições constitucionais, a etapa de vida que vivência, a presença ou não de doenças associadas e sua relação com a família e o meio social em que está inserido (Gauer, 2001; Raine, 2002).

É preciso reconhecer a existência provável de laços entre determinadas realidades que tendem a conviver, como violência, pobreza, baixa escolaridade, falta de oportunidade de trabalho, angústia, insegurança, depressão, baixa autoestima e alcoolismo. Porém, Santos, Barcellos, Carvalho e Flores (2001) ressaltam que a violência não é um fenômeno exclusivo das diferenças de classes, tornando-se perversa sua associação com a pobreza, pois acaba atingindo as populações mais carentes com uma dupla violência: já punidas pela violência gerada pela própria pobreza, sofrem por serem

consideradas classes perigosas (Soares, Almeida-Filho, Coutinho & Mari, 2004).

A violência aparece nas relações humanas através dos comportamentos e ações que as pessoas têm nos seus relacionamentos do dia a dia. Para entender as razões de um comportamento, tem-se que levar em consideração que ele é consequência do movimento de diversos fatores que se interligam, gerando condicionamentos mútuos e complexos (Kusnetzoff, 1982).

Há três formas de desempenhar papéis em atos violentos, segundo Koller (1999): como vítima, como ator ou como testemunha. Mas essa divisão é apenas didática, pois na prática tais formas não são separadas umas das outras e podem ocorrer paralelamente. Segundo a mesma autora, o agressor expressa sua violência pela transgressão de normas de convivência na sociedade, ou pelo rompimento de uma regra moral que protege o patrimônio e a vida.

A origem do comportamento violento é multifatorial, não estando até agora completamente esclarecida. Porém, para que haja um controle dos impulsos agressivos, é necessário que o sistema nervoso esteja sintonizado com os requisitos do meio ambiente, tendo capacidade de avaliar a realidade, por meio de um juízo crítico preservado. Sendo assim, não pode estar comprometido por doenças ou uso de drogas (Gauer, 2001).

As drogas podem ser estímulos, motivos, respostas ou elementos mediadores de comportamentos sociais violentos. As evidências apontam que as drogas apresentam papel relevante nos contextos em que são usadas. Por exemplo, o abuso do álcool pode aumentar a possibilidade de haver comportamento agressivo, porém isso não ocorre de forma generalizada, já que as consequências do uso abusivo do álcool e outras drogas dependem de fatores individuais, sociais e culturais (Borders, Barnwell & Earleywine, 2007; Laranjeira et al., 2005; Minayo & Deslandes, 1998).

Cabe ressaltar que nem todo usuário de drogas evoluirá para a dependência, pois a atitude do indivíduo frente à substância varia de acordo com sua história de vida, seu caráter, seus objetivos e dificuldades, bem como de acordo com suas motivações e desejos conscientes e inconscientes (Lourenço, 2001).

A irritabilidade, as frustrações e a carência afetiva presentes na rotina diária podem gerar depressão e ansiedade insuportáveis, que levam a buscar alívio de várias maneiras, entre elas através de atitudes autoagressivas, como o uso abusivo de drogas (Lourenço 2001). O consumo de substâncias psicoativas, com finalidades as mais diversas, existe inserido em todas as culturas desde os primórdios da história. Como fatores desencadeantes do uso das drogas, podem-se citar o desejo de transcendência, a cura de doenças, o alívio da ansiedade, a busca da imortalidade e do prazer, a fuga da dor, a inclusão social e o reconhecimento (Sanceverino & Abreu, 2004; Moraes, 2001; Tavares, Béria & Lima, 2001).

A relação drogas-violência é muito complexa, podendo ter suas origens em fatores como personalidade, antecedentes familiares de dependência, fatores genéticos, características de temperamento, relacionamento familiar fragilizado, transtornos de personalidade e todas as circunstâncias sociais que predisporiam ao crime e à dependência química. Porém, em ambientes onde houver maior aceitação da violência e menor receio de suas consequências sociais, físicas e legais, poderá existir um índice maior de criminalidade e de dependência a substâncias psicoativas. Assim, provavelmente, os indivíduos que cometem crimes estariam mais expostos a situações socioculturais em que o uso de drogas pode ser perdoado ou encorajado (Laranjeira et al., 2005; Lavine, 1997; Moraes, 2001)

O uso da cocaína, dos barbitúricos, das anfetaminas e/ou dos esteroides podem motivar atitudes e comportamentos violentos. Os usuários de cocaína têm problemas de supressão das atividades neurotransmissoras, podendo ser vítimas de depressão, paranoia e irritabilidade. Já o abuso de álcool pode acarretar mudanças de personalidade e de comportamento, que prejudicam as interações sociais e pessoais, destacando-se a negligência, a impulsividade, a falta de empatia e controle emocional, sintomas esses que aumentariam o risco de conduta agressiva (Brun & Andersson, 2001; Laranjeira et al., 2005; Minayo & Deslandes, 1998; Mitchell, Fields, D'Esposito & Boettiger, 2005; Monnot, Nixon, Lovallo & Ross, 2001; Sanceverino & Abreu, 2004).

O consumo de drogas está presente em grande parte dos atos violentos, sendo que nos casos de estupro e atentado ao pudor sua frequência é de 13% a 50%. Existe uma relação entre a violência e a impossibilidade

de controle, em situações de abuso de droga, que tanto pode ser usada antes como depois do evento violento (Babor et al., 2000; Guareschi, Weber, Comunello & Nardini, 2006; Minayo & Deslandes, 1998).

Em 2005, o II Levantamento Domiciliar de Drogas e Álcool, realizado pelo CEBRID, apresentou números alarmantes em relação ao uso de drogas no Brasil, com estimativa de dependentes de álcool em 12,3% e de tabaco em 10,1%. O uso da maconha aparece em primeiro lugar entre as drogas ilícitas, sendo uma das mais citadas, com 8,8% dos entrevistados, seguido pelos solventes (6,1%) e pela heroína (0,09%), não havendo relato do consumo de drogas injetáveis. A prevalência do uso de outras drogas foi de 3,8%. Ainda, segundo a pesquisa, 19,5% do total de homens entrevistados mostraram dependência do álcool e 9,1% relataram perda de controle ao beber. A faixa etária na qual aparecem as maiores porcentagens de dependentes (19,3%) foi de 18 a 24 anos de idade (Carlini, Galduróz, Noto & Nappo, 2006).

Quanto à distribuição de dependentes entre os gêneros, constatou-se, ainda conforme o Levantamento do CEBRID, que a porcentagem de dependentes do gênero masculino é três vezes maior que do feminino. O gênero masculino esteve mais exposto aos riscos físicos associados à bebida e relatou mais problemas associados ao uso de álcool que o feminino. Apenas 11,4% dos entrevistados apontaram desejo de parar ou diminuir o consumo de bebidas alcoólicas. Nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, o álcool e o tabaco são as drogas mais utilizadas pela população e, excetuadas essas duas drogas, o uso das demais foi de 14,8%. A maconha foi a terceira droga mais usada, com 9,7% de uso na vida e 1,1% de dependência, considerando a dependência química conforme os critérios do DSM-IV (Carlini, Galduróz, Noto & Nappo, 2006).

Entre os principais problemas de saúde pública no Brasil, o mais grave é o consumo de álcool, por sua relação com a violência e por ser fator determinante de mais de 10% de toda a morbidade e mortalidade ocorrida no país. As drogas e o álcool degradam física e moralmente os indivíduos. Quanto aos prejuízos sociais, perpassam por perdas de ordem material, aumento da insegurança e da violência, bem como deterioração do relacionamento humano (Laranjeira & Romano, 2004; Minayo & Deslandes, 1998; Serrat, 2001).

A relação entre comportamento violento e transtornos mentais vem sendo analisada de forma cada vez mais criteriosa. Porém, ainda não há comprovação científica da existência de associação entre violência e transtornos mentais (Abdalla-Filho 2004). Conforme Webster e Bailes (2000), houve um grande exagero, nos anos 60, referente à predisposição de periculosidade nos indivíduos que apresentavam transtornos mentais (Gostin, 2008).

Há grande probabilidade de se encontrar um número significativo de presidiários portadores de transtornos mentais que não estão recebendo acompanhamento adequado, embora anteriormente já tenham feito algum tratamento para esquizofrenia, transtorno bipolar, depressão ou ansiedade (Fonseca, 2006; Blitz, Wolff & Shi, 2008).

Os transtornos mentais são alterações do funcionamento cerebral que interferem no desempenho familiar, social e na capacidade de autocrítica, tolerância e possibilidade de ter prazer na vida em geral. Estudos com sociopatas e criminosos constataram o diagnóstico de personalidade antissocial e outros transtornos de personalidade (Gauer, 2001; Raine, 2002). O comportamento antissocial é considerado o mais abrangente, por estar associado a violência, suicídio e comportamento de risco; refere-se a condutas condenadas pela sociedade, com ou sem a transgressão às leis do Estado (Abdalla-Filho, 2004; Guy, Poythress, Douglas, Skeem & Edens, 2008).

Apesar das várias pesquisas sobre o funcionamento cerebral diferenciado encontrado em sociopatas, ressalta-se o cuidado em não estigmatizar sujeitos que apresentam padrões de ativação cerebral diferentes. O que deve ser proposto são intervenções precoces, capazes de evitar situações extremas de violência, que podem ocorrer quando os aspectos genéticos, sociais e neurofuncionais se juntam (Raine, 2002).

O transtorno psiquiátrico, se avaliado de forma isolada, é um critério pobre de avaliação de risco, pois deve-se considerar também a presença de outros fatores biopsicossociais que representam riscos significativos, como o uso abusivo de drogas, a inexistência de vínculos sociais e familiares e a não-aderência a tratamento psiquiátrico (Abdalla-Filho, 2004; Harris & Rice, 1997; Thomson, 1999).

É necessário investir em pesquisas mais aprofundadas, que adotem uma postura equilibrada no sentido de não supervalorizar nem tampouco negligenciar a relação dos transtornos mentais ao comportamento violento. Nos casos de transtorno mental, a sociedade não pode julgar o preso como único responsável pela ação violenta, em razão da ausência de autocrítica e da incapacidade de compreender o caráter criminoso de sua atitude. Entre os transtornos mentais, considera-se importante abordar também a depressão e a ansiedade vinculadas ao comportamento violento, tendo em vista a restrita literatura científica brasileira sobre o tema (Abdalla-Filho, 2004; Dallari, 2007).

A impulsividade e os transtornos emocionais, muitas vezes, acompanham atos violentos, sendo que indivíduos com diagnóstico pregresso de transtorno de ansiedade e depressão são considerados de três a quatro vezes mais propensos a apresentar comportamento violento do que aquelas sem distúrbios (Badawy, 2003; Corrigan & Watson, 2005).

Bandura (1997), seguindo a abordagem cognitiva, ressalta que a depressão é causada por três fatores principais: ambientais, cognitivos e comportamentais. Os sintomas depressivos podem se manifestar de várias formas, principalmente com modificações de humor e alterações motoras, somáticas, sociais, emocionais e cognitivas. As alterações de humor podem ser: tristeza, perda de interesse por qualquer atividade, falta de prazer, crises de choro, irritabilidade. As alterações motoras incluem inibição ou retardo dos movimentos e agitação. As mudanças somáticas aparecem como alterações no sono, variações do apetite e peso, perda de libido e fadiga. As alterações sociais incluem apatia, isolamento e incapacidade para o desempenho de tarefas cotidianas. As alterações emocionais relacionam-se com desesperança, desamparo, ideia de culpa e de suicídio, indecisão e perda de *insight*, isto é, do reconhecimento da doença. Já as alterações cognitivas... (desenvolver, já que elas foram anunciadas acima). A depressão pode ainda ser mascarada por sintomas como dependência ou uso abusivo de drogas, obesidade ou agitação psicomotora (Rezende & Derchain, 2005; Soares et al., 2004).

Os comportamentos antissociais e violentos são comuns na "depressão mascarada" e podem ser considerados como grandes fatores de risco para o suicídio. Frequentemente, sintomas como a irritabilidade e a

intolerância acompanham o quadro depressivo. Nesses casos, podem surgir sentimentos de culpa no agressor, porém, devido à impulsividade característica desse transtorno, há grande dificuldade em conseguir o controle de seus gestos e atitudes em situações que lhe despertem raiva (Conner, Cox, Tian, Nisbet & Conwell, 2001; Rezende & Derchain, 2005; Soares et al., 2004).

Há uma interação recíproca que mantém o transtorno depressivo, sendo esse círculo vicioso movido pela retração do sujeito depressivo, que influencia o comportamento das pessoas de seu convívio, que passam a excluí-lo, realimentando sua retração e autorrejeição (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1997; Rutter, 1995).

Cabe ressaltar que o aparecimento de alguns sintomas depressivos não significa necessariamente que se trata de uma disfunção psicológica, pois a depressão pode ser compreendida como um contínuo, podendo variar desde uma resposta adaptativa até a incapacitação e ideação suicida. Assim, os sintomas depressivos são respostas normais ao stress cotidiano, sendo psicopatológicos somente quando se apresentam de forma desproporcional ao evento causador e por um período considerável de tempo (Soethe, 2006; Beck, Steer & Garbin, 1988).

Entre os transtornos psiquiátricos mais frequentes na população em geral, encontra-se, além da depressão, a ansiedade, com prevalência de 12,5% a 15% ao longo da vida (Castillo & Recondo, 2000). Além de muito frequentes, os sintomas ansiosos estão entre os mais comuns, podendo ser encontrados em qualquer pessoa em determinados períodos de sua vida (Andrade & Gorenstein, 2001).

A ansiedade é considerada um estado emocional que parte da experiência subjetiva de medo, ou de uma emoção relacionada, como terror e pânico. É uma emoção desagradável, podendo ser uma sensação de morte ou colapso iminente, e está sempre direcionada ao futuro. Porém, não há necessariamente um risco real e, quando ele existe, a emoção é intensamente desproporcional ao fato. Os desconfortos físicos principais durante o estado de ansiedade são aperto no peito, na garganta, dificuldade para respirar e fraqueza nas pernas (Andrade & Gorenstein, 2001).

O transtorno de ansiedade apresenta componentes psicológicos e fisiológicos que fazem parte das

emoções humanas normais, configurando-se como impulsor do desenvolvimento. Ele se torna patológico quando é desproporcional à situação que o desencadeia, ou quando não existe um objeto específico ao qual se relacione (Andrade & Gorestein, 2001; Biaggio, 1998). A ansiedade é um sentimento de medo e apreensão, decorrente da antecipação de perigo de algo desconhecido ou estranho que gera tensão ou desconforto.

A ansiedade e a raiva estão associadas com sobreposição e padrões distintos de atividade cerebral. A maneira prática de se diferenciar ansiedade normal de ansiedade patológica é basicamente avaliar se a reação ansiosa é de curta duração, autolimitada e relacionada ao estímulo do momento, ou não (Amen, Stubblefield, Camicheal & Thisted, 1999; Castillo & Recondo, 2000).

Ao apresentar comportamento violento, o homem demonstra também ansiedade intensa e irritabilidade. Indivíduos agressivos, geralmente, experimentam dificuldades em controlar os impulsos emocionais, o que prejudica sua relação social e familiar. Porém, a ocorrência de agressão depende de fatores individuais, bem como do contexto social em que o sujeito se encontra. A ocorrência de experiências estressoras e ansiosas potencializa a diminuição da autoestima e o surgimento de sentimentos de desamparo e rejeição. A autoestima elevada tem um impacto positivo no bem-estar, na qualidade de vida e, principalmente, na maneira de resolver conflitos (Andrade & Gorenstein, 2001; Badawy, 2003; Coopersmith, 1989).

Considerações Finais

A relação entre o consumo de álcool ou outras drogas e o comportamento violento é um fenômeno complexo, que vem sendo estudado por diferentes abordagens acadêmicas e desafia pesquisadores e formuladores de políticas na área de segurança pública. Há constatação da alta proporção de atos violentos, quando o álcool ou as drogas ilícitas estão presentes entre agressores, suas vítimas ou em ambos. Por outro lado, o processo de redemocratização do Estado brasileiro não foi suficientemente acompanhado de medidas que reduzissem o elevado índice de exclusão social, o que contribui para que haja cada vez mais internos em instituições carcerárias (Chermack & Giancola, 1997; Chalub & Telles, 2006; Oliveira, 2003).

Difilmente os homens se consideram agressores e, mesmo quando alguém os reconhece como tal, a violência em seu cotidiano continua sendo tratada de forma irrelevante. Conforme Hamberger e Patel (2001), características isoladas já foram descritas a respeito de homens agressores, tais como impulsividade, isolamento social, ciúme, abuso/dependência de substâncias psicoativas e baixa autoestima. A dependência do álcool ou de outras drogas encontra-se, muitas vezes, em comorbidade com outros transtornos, destacando-se ansiedade, depressão e personalidade antissocial. Essa visão possibilita novas formas de acompanhamento, bem como o direcionamento a tópicos que envolvam desde o controle da raiva até o tratamento da dependência química (Enoch, 2003; Guareschi et al., 2006).

O estudo das características emocionais de homens agressores e do contexto social no qual estão inseridos é de grande relevância para se obter sucesso no rompimento do ciclo de violência. Apenas com a reclusão, sem o adequado acompanhamento, avaliação e tratamento, as chances de o sujeito reingressar na instituição do sistema prisional são 80% maiores (Gonzaga, Santos & Bacaarin, 2002). A punição não gera transformação se não houver investimento também nos cuidados com todos os demais aspectos envolvidos nas situações de violência na contemporaneidade (Gonzaga, Santos & Bacaarin, 2002; Parker & Auerhahn, 1998; Patto, 2000).

Embora se acredite que o comportamento violento possa ser modificado, de acordo com Gauer (2001), é imprescindível que todos os fatores envolvidos também sofram transformações. Atuar no âmbito biopsicossocial de forma conjunta e interdisciplinar impede que um dos fatores continue desviando o comportamento para atos violentos. Assim, tornam-se de grande relevância as iniciativas de pesquisas nessa área, que sejam direcionadas ao conhecimento do homem preso, como forma de viabilizar sua reinserção social, no intuito de diminuir os índices de reingresso no sistema penitenciário.

Referências

Abdalla-Filho, E. (2004). Avaliação de risco de violência em psiquiatria forense. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 31 (6), 279-284

- Almeida, S. (2002). Violência e subjetividade. In C. Rauter, E. Passos & R. Benevides-de-Barros (Eds.), *Clínica e política: subjetividade e violação dos direitos humanos* (pp.45-50). Rio de Janeiro: TeCorá.
- Amen, D., Stubblefield, M., Camicheal, B., & Thisted, R. (1999). *Brain SPECT findings and aggressiveness*. *Annual Clinical Psychiatry*, 8 (3), 129-37.
- Andrade, L., & Gorenstein C. (2001). Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25 (6), 285-290.
- Babor, T. F., Caetano R., Caswell S., Edwards G., Giesbrech N., Graham K., et al. (2003). *Alcohol: no ordinary commodity: research and public policy* (pp.57-92). Oxford: Oxford University Press.
- Badawy, A. (2003). Alcohol and violence and the possible role of serotonin. *Criminal Behavior Mental Health*, 13 (1), 31-44.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beck, A., Steer, R., & Garbin, M. (1988). Psychometric properties of the beck depression inventory: twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, 8, 77-100.
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1997). *Terapia cognitiva da depressão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Biaggio, A. (1998). Ansiedade, raiva e depressão na concepção de C. D. Spielberger. *Revista Psiquiatria e Clínica*, 25 (6 Edição Especial), 291-293.
- Blitz, C.; Wolff, N., & Shi, J. (2008). Physical victimization in prison: the role of mental illness. *International of Journal Law Psychiatry*, 31 (5), 385-393.
- Bobbio, N. (1998). *Dicionário de política* (Vol. 2, 11ª ed.). Brasília: Universidade de Brasília.
- Borders, A., Barnwell, S., & Earleywine, M. (2007). Alcohol-agression expectancies and dispositional rumination moderate the effect of alcohol consumption on alcohol-related Aggression and hostility. *Aggressive Behavior*, 33 (4), 327-338.
- Briceño-León, R., Villaveces, A., & Concha-Eastman, A. (2008). Understanding the uneven distribution of the incidence of homicide in Latin America. *International Journal of Epidemiology*, 37 (4), 751-7.
- Brun, A., & Andersson, J. (2001). Frontal dysfunction and frontal cortical synapse loss in alcoholism-the main cause of alcohol dementia? *Dementia Geriatric Cognitive Disorder*, 12 (4), 289-294.
- Carlini E., Galduróz J., Noto A., & Nappo S. (2002). *Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas no Brasil: estudo envolvendo as 107 maiores cidades do país - 2001*. São Paulo: Unifesp.
- Castillo, A., & Recondo R. (2000). Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (Supl. 2), 20-23.
- Conner, K., Cox, C., Tian, L., Nisbet, P., & Conwell, Y. (2001). Violence, alcohol, and completed suicide: a case-control study. *American Journal of Psychiatry*, 158 (10), 1701-1705.
- Coopersmith, S. (1989). *Coopersmith self-esteem inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Corrigan, P., & Watson, A. (2005). Findings from the National Comorbidity Survey on the frequency of violent behavior in individuals with psychiatric disorders. *Psychiatry Research*, 136 (2-3), 153-162.
- Corsi, J. (1997). *Violência familiar: uma mirada interdisciplinaria sobre um grave problema social* (3ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Dallari, S. (2007). Direitos das pessoas com transtorno mental autoras de delitos. *Cadernos de Saúde Pública*, 23 (9), 1995-2012.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Enoch, M. (2003). Pharmacogenomics of alcohol response and addiction. *American Journal of Pharmacogenomics*, 3 (4), 217-232.
- Fonseca K. (2006). (Re)Pensando o crime como uma relação de antagonismo entre seus autores e a sociedade. *Psicologia: Ciência & Profissão*, 26 (4), 532-547.
- Gauer, G. (2001). Personalidade e conduta violenta. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, 1 (2), 45-65.
- Gonzaga, M., Santos H., & Bacarín. (2002). *A cidadania por um fio: a luta pela inclusão dos apenados na sociedade*. Maringá: Dental Press.
- Gostin, L. (2008). "Old" and "new" institutions for persons with mental illness: treatment, punishment or preventive confinement? *Health*, 122 (9), 906-913.
- Guareschi, N., Weber, A., Comunello, L., & Nardini, M. (2006). Discussões sobre violência: trabalhando a produção de sentidos. *Psicologia Reflexão Crítica*, 19 (1), 122-130
- Guy, L., Poythress, N., Douglas, K., Skeem, J., & Edens, J. (2008). Correspondence between self-report and interview-based assessments of antisocial personality disorder. *Psychological Assessment*, 20 (1), 47-54.
- Hamberger, L. K., & Patel, D. (2001). Domestic violence assessments and prevention. *Clinics in Family Practice*, 3 (1), 93-111.
- Harris, G., & Rice, M. (1997). Risk appraisal and management of violent behavior. *Psychiatric Services*, 48 (9), 1168-75.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado em janeiro 10, 2008, disponível em: <http://www.ibge.gov.br>
- Koller, S. (1999). Violência doméstica: uma visão ecológica. In AMENCAR. (Org.), *Violência doméstica* (pp.32-42). Brasília: Unicef.
- Kristensen, C., Lima, J., Ferlin, M., Flores, R., & Hackmann, P. (2003). Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 175-184.
- Kusnetzoff, R. (1982). *As áreas do saber*. São Paulo: Cortez.
- Laranjeira, R., Duailibi, S., & Pinsky, I. (2005). Álcool e violência: a psiquiatria e a saúde pública. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27 (3), 176-177.
- Laranjeira, R., & Romano, M. (2004). Brazilian consensus on public policies on alcohol. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26 (1), 68-77.

- Lavine, R. (1997). Psychopharmacological treatment of aggression and violence in the substance using population. *Journal of Psychoactive Drugs*, 29 (4), 321-329.
- Liu, J., & Werker, A. (2005). Biosocial bases of aggressive and violent behavior: implications for nursing studies. *International Journal of Nursing Studies*, 42 (2), 229-241.
- Lourenço, R. (2001). *Drogas e álcool prevenção e tratamento*. São Paulo: Komedi.
- Maldonado, M. (1997). *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. São Paulo: Moderna.
- Marzial M. (2004). A violência no setor saúde. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 12 (2), 147-148.
- Meneghel, S., Giugliani, E., & Falceto, O. (1998). Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. *Cadernos de Saúde Pública*, 14 (2), 327-335.
- Minayo, M. C., & Deslandes, F. (1998). Drogas e mudanças bio-psico-sociais que possibilitam a violência: por um enfoque mais amplo das condutas individuais. *Cadernos de Saúde Pública*, 14 (1), 35-42
- Mitchell, J., Fields, H., D'Esposito, M., & Boettiger, C. (2005). Impulsive responding in alcoholics. *Alcoholism: Clinical & Experimental Research*, 29 (12), 2158-2169.
- Monnot, M., Nixon, S., Lovallo, W., & Ross, E. (2001). Altered emotional perception in alcoholics: deficits in affective prosody comprehension. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 25 (3), 362-369.
- Moraes, R. (2001). *Drogas e álcool prevenção e tratamento*. São Paulo: Komedi.
- Niehoff, D. (1999). *The biology of violence*. Nova York: Free Press.
- Oliveira, A. (2003). A violência e a criminalidade como entraves à Democratização da sociedade brasileira. *Caderno CRH*, 38, 239-265
- Organização Mundial da Saúde. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y salud*. Genebra: Autor.
- Patto, M. (2000). *Mutações do cativo: escrito de psicologia e política*. São Paulo: Edusp.
- Raine, A. (2002). Biosocial studies of anti-social and violent behavior in children and adults: a review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 311-326.
- Rasia-Filho, A., Giovenardi, M., & Almeida, R. (2008). Drugs and aggression. *Recent Patents CNS Drug Discov*, 3 (1), 40-9.
- Rezende, V., & Derchain, S. (2005). Depressão e ansiedade nos cuidadores de mulheres em fase terminal de câncer de mama e ginecológico. *Revista Brasileira Ginecologia e Obstetricia*, 27 (12), 737-743
- Rutter, M. (1995). Clinical implications of attachment concepts: Retrospect and prospect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 549-571.
- Sanceverino, S. & Abreu, J. (2004). Aspectos epidemiológicos do uso de drogas entre estudantes do ensino médio no município de Palhoça. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9 (4), 1047-1056.
- Santos, S., Barcellos, C., Carvalho, M., & Flores, R. (2001). Detecção de aglomerados espaciais de óbitos por causas violentas em Porto Alegre. Rio Grande do Sul, Brasil, 1996. *Cadernos de Saúde Pública*, 17 (5), 1141-1151.
- Serrat, S. (2001). *Drogas e álcool prevenção e tratamento*. São Paulo: Komedi.
- Siegel, A., Bhatt, S., Bhatt, R., & Zalzman, S. (2007). The neurobiological bases for development of pharmacological treatments of aggressive disorders. *Current Neuropharmacol*, 5 (2), 135-47.
- Soares, K., Almeida-Filho, N., Coutinho, E., & Mari, J. (2004). Sintomas depressivos entre os adolescentes e adultos de uma amostra populacional de três centros urbanos brasileiros: análise dos dados do Estudo Multicêntrico de Morbidade Psiquiátrica. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 26 (5), 218-224
- Soethe, J. (2006). *Conexões para uma nova civilização*. São Leopoldo: Oikos.
- Tavares, F. (2008). Das Lágrimas à esperança: o processo de fortalecimento das mulheres em situação de violência doméstica. Disponível em http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1378
- Tavares, B., Béria, J., & Lima, M. (2001). Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. *Revista de Saúde Pública*, 35 (2), 150-158.
- Thomson, L. (1999). Clinical management in forensic psychiatry. *Journal of Forensic Psychiatry*, 10 (2), 367-90.
- Webster, C., & Bailes, G. (2000). Assessing violence risk in mentally and personality disordered individuals. In C.R. Hollin (Ed.), *Handbook of offender assessment and treatment* (pp.71-84). New York: John Wiley & Sons.

Recebido em: 12/11/2008
 Versão final reapresentada em: 14/7/2010
 Aprovado em: 18/8/2010

Campo psicossocial e jurídico: relações de poder nas decisões de conflito familiares

Juridical and psychosocial field: relations of power in the decisions of family conflicts

Marcia Regina Ribeiro dos **SANTOS**¹

Liana Fortunato **COSTA**²

Resumo

Este artigo discute, a partir da experiência adquirida por profissionais psicossociais do Serviço de Atendimento a Famílias com Ação Cível do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, as relações de poder presentes nos campos familiar, psicossocial e jurídico, com base em autores da Terapia Familiar, da Psicologia Jurídica e da Sociologia que fundamentem as questões apresentadas. O caso de Lorena ilustra o poder que existe nessas relações e nas inter-relações dos diferentes campos sociais, quando os avós materno e paterno disputam sua guarda na Justiça. Embora haja interesse da equipe psicossocial em compartilhar conhecimento com os profissionais do Direito, observou-se que o poder que perpassa pelos campos aqui referidos, apenas em parte atendeu à resolução do pleito. Ao final, questiona-se quanto ao futuro da família, à eficácia do trabalho dos profissionais do setor psicossocial e à participação da Justiça na disputa.

Unitermos: Família. Fatores psicossociais. Justiça social. Poder.

Abstract

This article discusses, based on the experiences of psychosocial professionals from the "Family Support Services with Civil Action of the Court of Justice in the Federal District and Territories", the relations of power that exist in the family, psychosocial and juridical fields, based on authors of Family Therapy, Juridical Psychology and Sociology that underpin the issues presented. The Lorena case illustrates the power that exists in these relations and in the interrelationships of different social fields, when her maternal and paternal grandparents dispute her custody in court. Even though the psychosocial team has an interest in sharing knowledge with the Legal professionals, it was seen that the power that permeates the fields mentioned here only partially addressed the decision in the litigation. In terms of the future of the family, the effectiveness of the psychosocial workers and the participation of Justice in these disputes are addressed at the end of the paper.

Uniterms: Family. Psychosocial factors. Social justice. Power.

▼▼▼▼▼

¹ Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, Serviço Psicossocial Forense. Palácio da Justiça, Praça Municipal, Lote 1, 70094-900, Brasília, DF, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.R.R. SANTOS. E-mail: <marciarsantos@gmail.com>.

² Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura. Brasília, DF, Brasil.

Poder em relação a quem?
Poder de quem?
Poder em ação de quem para quem?

Por mais contraditório que pareça,
para alcançar o equilíbrio do poder, que é o ideal,
vivencia-se o desequilíbrio do poder, que é o real.
Considera-se que a tônica aqui abordada não é surreal,
sendo possível praticá-la sem fazer nenhum mal.

Nessa perspectiva, a sabedoria está
em compreender e em reconhecer
o importante papel que o poder
desempenha em nossas vidas.
Além disso, o poder causa tanto males
e dissabores quanto benefícios e prazeres.
O fato é que o poder existe e existirá,
enquanto vida houver!
Pois é...

(Marisa Regato)

As Ciências Políticas, a Economia, a Sociologia, a Filosofia e a Psicologia têm procurado compreender a influência do poder, nos vários aspectos da vida social, abordando-o de diferentes maneiras sem, todavia, esgotar o assunto.

A definição de poder, segundo Enriquez (2007), é bastante delicada de ser formulada, pois inclui aspectos ambíguos em seu âmbito. O poder pode ser uma posse - ter poder; pode ser uma concessão - delegar poder; um ato - tomar poder; uma renúncia - submeter-se ao poder. Para uma conceituação de poder, vários elementos devem ser considerados, tais como: o poder é apreendido na relação; o poder castiga; o poder define o que deve ser feito; o poder admite a transgressão; o poder ordena; o poder tende a durar.

Em virtude da amplitude de significados existentes sobre o poder, este artigo tem por objetivo efetuar reflexões e abrir espaço para ampliar a discussão sobre as relações de poder, nos campos familiar e psicossocial jurídico, levando em conta a ética que permeia tais relações.

Sua fundamentação se apoia no posicionamento de estudiosos sobre o assunto e na observação de inúmeras famílias que buscam a Justiça, após uma separação conjugal, separação de união estável e/ou separação de relacionamento amoroso que resultou

em filhos. Chama atenção o fato de as relações familiares, após a separação, serem marcadas por intensa disputa, que pode levar ao acirramento da contenda, na definição da guarda e na regulamentação de visitas dos filhos, sendo necessária a intervenção de terceiros para solucionar a questão. Esse contexto de disputa, relativo a funções conjugais/maritais, via de regra, atinge e configura o exercício dos papéis parentais.

O poder nos campos familiar e psicossocial jurídico

Para Bourdieu (1997), a noção de campo está vinculada a um espaço social de dominação e de conflito. Cada campo tem certa autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social, sendo estruturado por posições e relações entre as mesmas.

Na sociedade brasileira, o Poder Judiciário tem na figura do juiz de direito o representante do poder, estando ele autorizado pelo Estado a intervir no destino dos componentes das famílias em litígio, por meio das decisões que profere. Portanto, a Justiça é a instituição para a qual os indivíduos recorrem no intuito de obter respostas que solucionem suas contendas.

No caso específico do Direito de Família, o indivíduo que ajuíza uma ação vê seu pleito de forma diferente do outro, contra quem está disputando. Para decidir o litígio, ambos vão até um local - foro - em princípio, justo e neutro, ou, pelo menos, assim deveria ser, e buscam um terceiro - o juiz - que em seu papel supostamente neutro deverá decidir com base em elementos interpretativos da lei. No entanto, ele necessita de provas, isto é, de documentos que compõem o processo judicial e que atestem a veracidade e factibilidade das afirmações apresentadas a favor ou em desfavor de um ou do outro. Logo, para o Direito tem valor somente aquilo que consta no processo judicial, em decorrência da regra processual segundo a qual "O que não está nos autos, não está no mundo jurídico" (Granjeiro, 2006, p.70).

A pessoa que inicia uma ação judicial é denominada requerente, e a outra, contra a qual litiga, é denominada requerido. Ambas devem ter um representante legal - advogado constituído ou defensor público - conhecedor das leis e das normas jurídicas e, além

disso, treinado para utilizar o código linguístico próprio do Judiciário (Granjeiro, 2006).

Entretanto, esse código linguístico se constitui em linguagem tão formal e hermética, que muitas famílias que recorrem à Justiça se sentem alijadas das decisões judiciais, em virtude de não compreenderem seu funcionamento Redação ambígua. Na linguagem jurídica, “ordenamento” quer dizer legislação. Seria “funcionamento do sistema”? “Andamento do processo”? “Determinações judiciais”? Além disso, há casos em que os conflitos entre as famílias se intensificam, dependendo da forma como o advogado ou o defensor público expõe a situação em questão (Costa, Penso, Almeida & Ribeiro, 2008). E o processo decisório pode se configurar para os disputantes como a escolha de quem tem razão ou de quem possui a “verdade”.

Atualmente, os profissionais que atuam no setor psicossocial, quais sejam, os psicólogos e os assistentes sociais que avaliam as famílias a pedido dos juízes, buscam nas contribuições da vertente teórica do construcionismo social os subsídios para a elaboração de relatórios mais claros e consistentes, bem como para a intervenção junto às famílias. Hoffman (1998) afirma que, para essa vertente do construcionismo, não há “verdades sociais irrefutáveis, apenas histórias sobre o mundo que contamos a nós mesmos e aos outros” (p.27).

Os construcionistas sociais utilizam recursos conversacionais para enriquecer o potencial de comunicação e negociação entre as pessoas, fazendo uso de observações sobre o modo de processamento da conversa e da construção de perguntas “curiosas”, a partir da posição do “não saber”, uma vez que há diferentes versões narradas sobre um mesmo fato (Anderson & Goolishian, 1998).

Frente a esse contexto, os profissionais do setor psicossocial buscam sair do discurso trazido pelos envolvidos no processo, cujo conteúdo envolve verdade/mentira, tendo em vista que tal dicotomia mais aprisiona do que liberta, além de acirrar o litígio. Questiona-se a “verdade” até então apresentada, pois se considera que essa contém significação que é própria e pessoal. Acredita-se, pois, que o construcionismo social traz, para o campo jurídico, novos paradigmas para ampliar as possibilidades de julgamento, a partir das relações, pois quem tem a melhor narrativa, consequentemente, tem mais poder.

De acordo com Grandesso (2000), narrativa é “a organização por meio do discurso, por meio de termos, símbolos ou metáforas, de um fluxo de experiência vivida, em uma sequência temporal e significativa. ... cada relato se apresenta como um ato de (re)criação isolado” (p.199). Nesse sentido, existem diferenças entre o conteúdo escrito nos autos processuais, a que os profissionais têm acesso antes de entrar em contato com a família, e as histórias narradas no momento das entrevistas realizadas diretamente com os envolvidos. Ao ouvir as famílias, os profissionais buscam apreender o significado, para aquela pessoa, da história que está sendo contada, sem, no entanto, perder de vista o campo em que tanto as famílias quanto os profissionais do Direito estão inseridos - campo jurídico - e as relações de poder nele constituídas.

Vale dizer que o campo familiar nem sempre é um local de proteção e segurança e pode ser espaço para conflitos, conforme apontam Falcão e Salomão (2005). Além disso, incluem-se os sentimentos de tristeza, dor e sofrimento que encorajam as pessoas a recorrer à Justiça, a fim de solucionar os desentendimentos nos quais estão paralisados. Nesse contexto de disputa, a Psicologia busca resgatar o sofrimento e a subjetividade contida na descrição dos fatos que necessitam de um ajuizamento (Brito, 2005). Surgem, então, as questões: com relação aos distintos contextos - familiar e judicial - qual poder está em jogo? Qual a característica do exercício do poder entre os profissionais e entre os cidadãos que buscam a intervenção de um terceiro para resolver seus conflitos? Qual o papel do profissional do setor psicossocial em relação ao poder, nos campos jurídico e familiar?

Nichols e Schwartz (2007) indicam que o campo de um indivíduo é formado pelo que ele consegue perceber. Assim, uma família é um campo formado por um feixe de relações intercambiáveis entre si. A família, grupo composto por seus membros, além de ser espaço de convivência importante para o desenvolvimento destes (Neves & Romanelli, 2006), é constituída por tudo o que cada indivíduo percebe em si e de si mesmo, no outro e do outro, em relação ao meio/contexto ao qual pertence. Nesse sentido, o campo familiar é um aspecto particular do campo social.

Intervenções com famílias, na perspectiva sistêmica, enfatizam que o trabalho deve privilegiar as

interações do grupo familiar, e não os indivíduos *per se*. O conceito de campo apresentado se refere ao que os terapeutas de família afirmam: “A família é mais do que uma coleção de indivíduos separados: é um sistema, um todo orgânico cujas partes funcionam de uma maneira que transcende suas características separadas” (Nichols & Schwartz, 2007, p.26). Assim sendo, ao se realizarem intervenções em um sistema familiar, consideram-se não apenas os indivíduos, mas também as dimensões das experiências pessoais de cada um e o contexto social ao qual o indivíduo e os sistemas estão inseridos.

Atualmente, a Psicologia Jurídica está voltada para as intervenções realizadas nas Varas da Infância e Juventude, Varas de Família e Varas Criminais, cujos profissionais utilizam diferentes recursos teóricos e metodológicos das abordagens clínicas para realizar suas observações, visando à elaboração de relatórios que possibilitem reflexões sobre a dinâmica do sujeito e de sua família. Essa perspectiva de construção do trabalho ainda está se consolidando, tendo em vista os diferentes e, às vezes, controversos olhares na consecução dos objetivos, no atendimento às solicitações dos juízes, sem perder de vista o apoio às famílias em seu sofrimento.

No Distrito Federal, a Psicologia Jurídica teve início na década de 1990 e desde então tem expandido sua área de atuação. De acordo com informações prestadas pela psicóloga Renata Leporate Farret, profissional do Conselho Regional de Psicologia da 1ª Região/CRP/01³, os profissionais da Psicologia Jurídica marcam presença com atuações em órgãos da União e do Governo do Distrito Federal, tais como Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), Ministério Público da União e do Distrito Federal e Polícia Civil, mais especificamente no Instituto de Medicina Legal Leonídio Ribeiro.

Uma particularidade que merece destaque é o crescente número de profissionais liberais - psicólogos clínicos - que se mostram interessados em realizar trabalhos que forneçam subsídios aos juízes das Varas de Família e Criminais em suas decisões, efetuando perícias às expensas dos envolvidos nas ações processuais.

Outra característica marcante no Distrito Federal, principalmente quanto aos profissionais do setor psicossocial que atuam junto às Varas de Família do TJDFT, é que esses buscam compreender a dinâmica relacional existente entre os diferentes sistemas em que estão inseridos os indivíduos que recorrem à Justiça. Com isso evita-se análise restrita dos sujeitos envolvidos em um trabalho centrado no indivíduo, o que possibilita fazer conexões entre indivíduo e sociedade e deixa de lado a dicotomia que fatalmente o apresentaria como bom ou mau (Nery & Costa 2008).

Ainda no que concerne à Psicologia Jurídica, nota-se que o trabalho dos profissionais requer a investigação nos diferentes níveis de complexidade, ou seja, o entendimento dos fenômenos psicológicos no contexto da Justiça e em interface com o Direito, além do assessoramento direto e indireto às organizações judiciárias e às instituições que cuidam dos direitos dos cidadãos. Para tanto, os referidos profissionais se empenham em ampliar sua qualificação, recorrendo a formações que possam contribuir para melhor atendimento aos cidadãos que chegam até eles por meio do sistema judicial (Cruz, Maciel & Ramirez, 2005).

O poder do juiz de direito e dos profissionais do setor psicossocial

O juiz tem o poder de fazer sanções e julgamentos (Granjeiro, 2006), proferindo-os a partir do conhecimento que tem da lei, poder que lhe é conferido social e legalmente em razão de sua investidura no cargo (acrescentei). Em várias ocasiões, o magistrado envia os autos processuais para a equipe psicossocial com o intuito de inserir, no “mundo jurídico”, um documento - o relatório - cujo conteúdo deverá contribuir para uma decisão mais ampla e compreensiva dos conflitos presentes na ação judicial. Os profissionais do setor psicossocial, por sua vez, se manifestam e intervêm, apoderando-se do objeto que lhes é passado - o processo -, que envolve seres humanos, suas dores, sofrimentos e histórias contadas com a percepção que cada um tem, a partir do campo em que se situa, com suas crenças e suas “verdades”. Nesse sentido, entende-

-se que, no momento em que o juiz envia o processo ao setor psicossocial, ele está interessado em conhecer a opinião de seus profissionais. Tal interesse evidencia sua motivação e preocupação em ampliar a visão que tem do campo jurídico, no qual está inserido, para melhor decidir.

Nessa perspectiva, entende-se que o poder de decisão do magistrado está sendo compartilhado com os profissionais do referido setor, que procuram dar uma visão mais humanista à letra fria da lei. Estes, por sua vez, ao aceitarem compartilhar tal poder, que é de ordem legal, realizam intervenções junto às famílias, com base no conhecimento teórico adquirido e na capacidade de apreender as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Nessa ótica, há aceitação do *status* profissional que o saber oriundo das ciências humanas propicia, tendo o aval, tanto da família quanto do juiz. Percebe-se, portanto, que as áreas que atuam no âmbito judicial buscam criar espaços consensuais de conhecimento, sem que haja, entre os profissionais, “um espaço da verdade, mas um espaço de consenso, de acoplamento estrutural” (Vasconcellos, 2002, p.140).

Os profissionais do setor psicossocial de varas de família

Antes de apresentar um caso ilustrativo das relações de poder discutidas neste artigo, é importante fazer alguns comentários acerca de como se elabora o estudo avaliativo. A equipe que realiza os atendimentos é composta por profissionais de Psicologia e de Serviço Social, tendo como objeto de estudo as famílias que buscam as Varas de Família para resolver seus conflitos. O enfoque teórico utilizado é o da perspectiva sistêmica, que considera a família como um todo, enfatizando as interações no sistema e nos subsistemas (Calil, 1987).

As atividades desenvolvidas pelos profissionais, as quais proporcionam condições para a realização da avaliação da dinâmica familiar, se constituem de entrevistas com os vários membros da família. São realizadas observações com as crianças e/ou adolescentes, com os genitores e com as famílias de origem. Tais entrevistas e observações podem ser efetuadas nas salas destinadas aos atendimentos, onde a equipe trabalha, ou em visita à residência dos dois genitores ou dos avós - se estes forem os participantes principais no processo judicial -,

ou ainda de outro familiar envolvido no processo (Brandão & Costa, 2004).

A finalidade dessas ações é compor um quadro de informações que privilegiem as interações e a dimensão transgeracional dos conflitos (Penso, Costa & Ribeiro, 2008). Essa dimensão é captada de forma mais dinâmica pela construção do Genograma, definido por Miermont (1987) como um mapa que estrutura graficamente a família ao longo de várias gerações, assim oferecendo a visualização das etapas do ciclo de vida familiar e dos movimentos emocionais ligados a elas (Lima & Fonseca, 2008). Ademais, dependendo da situação encontrada junto ao grupo familiar estudado, podem ser feitas visitas a instituições públicas e privadas a que a família esteja vinculada, assim como podem ser estabelecidos contatos com profissionais que a acompanhem ou a tenham acompanhado.

O estudo psicossocial não tem caráter resolutivo, mas, sim, avaliativo. Daí, ao final das intervenções, serem realizados encaminhamentos para que as famílias procurem os recursos da comunidade, a fim de serem tratados os conflitos que estão gerando sofrimento, especialmente às crianças e adolescentes, os quais dependem da proteção e afeto dos adultos. Após a finalização do estudo psicossocial, é redigido um relatório, que se constitui em subsídio para a decisão do magistrado (Costa, Penso, Legnani & Sudbrack (2009); Granjeiro & Costa, 2008). A elaboração desse relatório, que muitas vezes se constitui em peça fundamental na decisão judicial, reveste-se da necessária preocupação ética, pois seu conteúdo pode transformar definitivamente a organização familiar e instaurar rupturas afetivas.

Assim, os profissionais do setor psicossocial têm consciência de que o seu saber significa poder (Enriquez, 2007; Foucault, 1998). Trata-se de conhecimento específico e restrito, que traz à evidência uma triangulação, como assinala Shine (2005), quando chama atenção sobre a conduta utilizada pela família em estudo, momento em que cada um vai tentar influenciar os profissionais para ter a resposta judicial a seu favor. A triangulação diz respeito à presença dos componentes antagônicos das famílias em litígio, do profissional do setor psicossocial e do profissional do Direito, que podem protagonizar disputa de poder a partir do conhecimento que têm do/no campo em que estão inseridos.

O conflito familiar de Lorena

A história da dinâmica familiar aqui descrita⁴ ilustra como os vários aspectos do poder estão inseridos nesse contexto. As informações apresentadas caracterizam grande número de avaliações psicossociais realizadas nos tribunais, representando um estudo de caso no sentido clássico de pesquisa. A família foi objeto de observação nos seguintes aspectos: a força dos legados transgeracionais presentes na geração em disputa e as questões de gênero, com foco na prevalência do patriarcado. Ainda, no presente texto, a abordagem diz respeito apenas ao que se refere ao poder, nos campos psicossocial jurídico e familiar. Assim sendo, foi feito um recorte na história das famílias materna e paterna de Lorena, criança em questão.

O pedido de guarda judicial de Lorena foi efetuado pela avó materna, Geovana (43 anos), dando início, assim, ao processo que resultou em um pedido de estudo psicossocial, feito pelo juiz responsável. Geovana, solteira, balconista, teve três filhos: Vilma (falecida aos 20 anos), Fábio (18 anos) e Mirian (14 anos), sendo os dois últimos estudantes, residentes com ela. Segundo Geovana, quando seus filhos eram menores, contou com o apoio de seus pais, Joaquim (61 anos) e Eliete (59 anos), que também apoiaram Vilma na ocasião em que teve os filhos - Lara e Pedro (6 e 5 anos) -, de dois relacionamentos distintos, ajudando a cuidar dos bisnetos. Vilma, posteriormente, envolveu-se com Luiz, com quem teve uma filha, Lorena (1 ano na ocasião do estudo). O casal residiu (ou residia?) com os familiares maternos, tanto antes de Vilma engravidar, quanto durante a gestação e após o nascimento de Lorena. De acordo com o depoimento de Geovana, o relacionamento entre sua filha e o companheiro era permeado pela violência, e considerava ambos imaturos para assumir as responsabilidades de uma família.

Quanto aos pais de Luiz, Roberto (58 anos de idade, aposentado) e Joana (46 anos, do lar), estavam casados há cerca de 30 anos. Tiveram dois filhos, Luiz (24 anos, motorista de transporte alternativo) e Tônia (12 anos, estudante). Os pais de Luiz, assim como a mãe de Vilma, discordavam do relacionamento do casal e entendiam que ambos não estavam preparados para desempenhar os papéis materno e paterno, já que

priorizavam a diversão, em detrimento dos cuidados com a filha.

Diante da constatação de que os dois não dispensavam à filha a atenção devida, o avô paterno resolveu ajuizar Ação de Guarda contra eles, pedindo a guarda da criança. Ainda, antes de o juiz proferir a sentença, Vilma foi assassinada por Luiz, com seis tiros disparados de uma arma de fogo que ele portava. Na ocasião, eles estavam separados. Segundo relato do próprio Luiz, o crime aconteceu em meio a uma discussão, em razão de ele discordar das amizades que ela tinha, por ciúmes.

Após esse fato, o avô paterno teve, por escrito, a anuência do filho para ser o guardião legal de Lorena, já que ele se encontrava preso, em virtude do crime cometido. Com a cópia da certidão de óbito de Vilma, o avô obteve a guarda judicial da neta. Em várias ocasiões anteriores, ela ficara em sua casa para a mãe trabalhar, uma vez que a avó materna também trabalhava fora o dia todo. Assim, beneficiou-se da lei que possibilita a guarda aos avós quando os pais estão impedidos de ficar com a criança. Nessa ação judicial, Geovana não era parte integrante na disputa pela guarda da neta e, por isso, estava excluída do processo.

A partir da decisão judicial, foi efetuado acordo verbal entre Roberto e Geovana para que os contatos entre os familiares maternos e Lorena continuassem ocorrendo. No entanto, na prática, esses passaram a acontecer raramente e, por isso, insatisfeita, Geovana ajuizou uma ação de transferência de guarda contra Roberto. Foi a partir dessa ação que a equipe psicossocial conheceu a história de Lorena. O estudo foi realizado com o objetivo de informar ao juiz qual dos avós tinha melhores condições para exercer a guarda da neta.

A avó materna argumentou que acompanhou a gravidez da filha, o nascimento da neta e o desenvolvimento desta até a determinação de guarda para os avós paternos, a qual, segundo ela, foi obtida de forma incorreta. Geovana declarou sentir-se enganada por Roberto, haja vista ter ele utilizado a certidão de óbito de Vilma para a obtenção da guarda da criança e, com isso, excluir a família materna. Após o deferimento da guarda, a referida senhora disse que o descumprimento

do acordo verbal por parte de Roberto, no que diz respeito às visitas entre a família materna e a neta, fez com que, mais uma vez, ela se visse enganada por ele. Além do mais, sentia intensa mágoa de Luiz por tê-lo acolhido em sua casa e ele ter assassinado sua filha, reconhecendo-o como traidor de sua confiança. Em razão de Luiz aguardar em liberdade a decisão judicial, ele mantinha contato com Lorena durante esse período.

Os profissionais que realizaram o estudo entenderam que Lorena deveria ser cuidada pela família materna e manter contato com a paterna, pois nada havia que justificasse o contrário. No entanto, o processo retornou ao setor alguns meses depois sem alteração de guarda, permanecendo Geovana em situação desfavorável, pois os contatos com a neta continuavam reduzidos. O juiz havia determinado o retorno do processo para avaliar a condição emocional da avó materna para cuidar da neta e, para tanto, a equipe deveria observar o comportamento das duas durante atendimentos que seriam realizados no setor responsável.

As relações de poder no campo familiar de Lorena

O nascimento de Lorena trouxe ao casal esperança de uma nova vida e novas possibilidades. Os pais tentaram se manter juntos por algum tempo, porém as dificuldades relacionais permaneceram. Geovana ajudava-os o quanto podia, amenizando os desentendimentos existentes, apoiando-os. Roberto, insatisfeito com o comportamento de Luiz e Vilma em relação à neta, e percebendo que as orientações que dava ao filho não eram por ele consideradas, sentiu-se desafiado por Luiz, recorrendo ao poder judicial. Com essa atitude, que evidencia proteção à sua descendente, reafirma a desqualificação do papel de Luiz como pai, denuncia judicialmente o despreparo dos pais nos cuidados e proteção de sua neta e tenciona buscar em sua família contexto harmonioso e socialmente produtivo, conforme mencionam Falcão e Salomão (2005).

De acordo com Foucault (1998), o poder está nas relações sociais e é uma prática social. Para o terapeuta de família Ausloos (1996), no caso das famílias litigantes, "o poder está no jogo do sistema e, portanto, cada elemento participa na sua distribuição, na sua gestão, na sua utilização" (p 54).

A experiência com as famílias que são atendidas no Serviço Psicossocial tem mostrado que a busca à

Justiça pode significar tanto um pedido de ajuda a um terceiro, que detém o poder para decidir sobre as contendas não-resolvidas, quanto o fortalecimento de seu posicionamento, que pode evidenciar um enrijecimento na posição assumida.

As relações familiares são intrincadas, e cada ator envolvido em uma disputa se coloca como detentor da "verdade". Também, aquele que vencer o processo será visto como o que possui a "verdade" dos fatos, obtendo um ganho pessoal e também social, pois a "verdade" vencedora será apresentada à criança, à família de origem e à sociedade. Ademais, a obtenção do pedido judicial em favor daquele que se encontra enrijecido no posicionamento o fortalece e lhe dá poder de argumentação, enquanto o outro, que não conseguiu ter a prevalência de seus interesses, tem sua autoestima diminuída, assim como também reduzida a crença na Justiça, ou melhor, acredita que não se fez justiça.

Lorena nasceu e cresceu em um contexto de desentendimentos entre seus avós e seus pais. Os avós não conseguiam qualificar positivamente os filhos, tanto no que se refere às escolhas afetivas que fizeram, quanto à assunção do papel parental. Os filhos, por sua vez, não conseguiam se autoafirmar nas tentativas que faziam para se tornar independentes e autossuficientes em seus novos papéis. Nesse sentido, os conflitos de poder entre os participantes desses subsistemas são evidentes, alternando-se e sobrepondo-se momentos de expressões desse mesmo poder. Por conseguinte, é exatamente em situações como essa que as famílias, não encontrando em seu âmbito de negociação respostas que atendam aos interesses dos seus membros e, muito menos, aos das crianças/adolescentes envolvidos, buscam a Justiça, como último recurso para resolver a contenda e aliviar o sofrimento.

Pesquisadores da área de família dizem que, quando os membros do grupo familiar estão em conflito, não há disposição para que haja diálogo que favoreça a libertação dos problemas por eles vivenciados. No caso dos profissionais que atuam no contexto jurídico, estes são permanentemente desafiados a sentir diferentes emoções quando atendem famílias litigantes, pois acabam se identificando com a dor e o sofrimento delas (Ribeiro & Costa, 2007). Por essa razão, necessitam desenvolver habilidade e competência para lidar com o alto grau de tensão expressa pela violência trazida pelas referidas famílias, que constantemente os convoca a tomar partido e a julgar suas "verdades".

Roberto, com o assassinato da mãe de Lorena por seu filho, a partir do campo em que está inserido, excluiu da vida da neta a família materna, sendo apoiado pela Justiça, ao ter atendido o seu pleito. A partir desse momento, sentiu-se vitorioso, tanto sobre o filho quanto sobre a família de Vilma e perante a sociedade, pois passou a ser detentor do poder legal de Lorena. Geovana, por sua vez, sentiu-se triplamente desapara-da: teve a filha assassinada, foi impedida de conviver com a neta e foi desconsiderada pela Justiça, que não a ouviu. Na percepção dessa senhora, o poder da Justiça estava favorecendo e fortalecendo a injustiça, pois, na sua percepção, o juiz havia tomado partido, julgando com parcialidade a “verdade” contida no discurso escrito.

Nessa perspectiva, ela visualizava a violência na família paterna como sendo explícita e, além disso, corroborada pela Justiça. Por sua vez, evitava a exposição da violência em forma de revide pela morte de um de seus integrantes, e buscava agir de acordo com a lei socialmente aceita, a fim de retomar o poder, para ela, enfraquecido, com o ajuizamento de uma nova ação judicial. Nessa família, a violência estava implícita, contida pelo sentimento misto de raiva e de medo, tanto pelo que a família paterna ainda poderia fazer contra ela, quanto pelo que sua própria família poderia fazer contra a outra.

Os profissionais compreenderam que a dinâmica relacional existente evidenciava o poder do mais forte no discurso argumentativo escrito e falado. Em sendo assim, ao realizarem o estudo, efetuaram intervenções por meio da linguagem discursiva junto à família, e textual, junto ao juiz. A equipe, avaliando que Roberto teve o respaldo da Justiça no exercício do poder de decisões acerca do bem-estar da neta, buscou oferecer um contexto de reflexão para Geovana. Concluiu que ela tinha plenas condições para exercer o papel de cuidadora de Lorena, podendo ser responsável pela guarda da neta, não se observando impeditivo para a convivência entre elas.

Considerações Finais

As dinâmicas relacionais apresentadas pelas famílias em litígio, que objetivam a guarda de filhos ou netos, envolvem disputas de poder. Percebe-se que tais

interações fazem parte não apenas das instâncias do grupo familiar em estudo, mas se dão também entre os profissionais do setor psicossocial e os membros da família, e entre esses profissionais e os do Direito, levando em conta os diferentes paradigmas teóricos utilizados pelos diversos ramos do conhecimento.

Acredita-se que cada membro da família tem o poder e a competência de encontrar alternativas menos litigantes para suas dificuldades, porém, no momento em que buscam a ajuda da Justiça, estão todos tão implicados na disputa, que não conseguem enxergar possibilidades diferentes e que gerem menos sofrimento. Aliás, frequentemente, quando os membros de uma família encontram caminhos para solucionar as contendas existentes, a dinâmica de beligerância agrava-se, e a saída consiste em delegar a um terceiro - juiz - o poder de decidir o destino de todos a partir da sentença judicial.

A trajetória das famílias que passam por uma avaliação psicossocial na Justiça mostra, e o caso aqui ilustrado confirmou, quão intensa é a disputa pelo poder. Os componentes das famílias, envolvidos no processo, muitas vezes entendem que se faz “justiça” quando a autoridade judicial decide em favor de quem consegue provar a incapacidade do outro. Tal situação parece ter sido evidenciada na família de Lorena.

Com relação ainda ao caso apresentado, entendeu-se que havia dúvidas por parte do juiz sobre a capacidade da avó materna de cuidar e proteger a neta, haja vista o retorno dos autos para nova avaliação psicossocial. Acredita-se que a linguagem utilizada no relatório não conseguiu demonstrar o potencial de proteção e de acolhimento que Geovana poderia oferecer a Lorena. Depreendeu-se também que o avô, apoiado pelo discurso escrito de seu advogado, conseguiu manter-se no poder de ser o guardião legal de Lorena, pelo menos durante a realização dos dois estudos psicossociais.

Assim, o compartilhamento de conhecimento da equipe psicossocial jurídica com os profissionais do Direito, nesse caso, não ocorreu, demonstrando que sua prática encontra-se ainda distante. O poder, que perpassa por todas as instâncias dos campos aqui referidos - familiar, psicossocial e jurídico -, com ênfase na decisão judicial, apenas em parte atendeu à resolução da contenda, uma vez que avó e neta mantiveram-se distanciadas, agora com o aval da Justiça.

Nesse sentido, alguns questionamentos se tornam procedentes: no campo familiar, que envolve os sistemas familiares materno e paterno, que histórias seriam contadas a Lorena, em relação a seus pais, tios e avós? Teria a família materna chance de contar a sua versão? E a convivência entre a família materna e a criança? Estariam ambas “condenadas” a se manterem separadas? No campo psicossocial jurídico, teria o trabalho realizado pela equipe sido ineficaz para fornecer os subsídios necessários para o equilíbrio na tomada de decisão pelo magistrado quanto ao pedido formulado pela avó? Não havendo nada que a desabonasse para assumir a guarda da neta, a sua concessão não revelaria um viés humanitário da Justiça, no sentido de compensar a perda sofrida? Haveria questões relativas aos gêneros masculino e feminino implícitas no aspecto decisório?

Tais questionamentos, só o tempo poderá responder. Ficam para reflexão.

Referências

- Anderson, H., & Goolishian, H. (1998). O cliente é o especialista: a abordagem terapêutica do não-saber. In S. McNamee & J. K. Gergen (Orgs.), *A terapia como construção social* (pp.34-50). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ausloos, G. (1996). *A competência da família: tempo, caos e processo*. Coleção sistemas, famílias e terapias. Lisboa: Climepsi editores.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brandão, S. N & Costa, L. F. (2004). Visita domiciliar como proposta de intervenção comunitária. In M. A. Ribeiro & L. F. Costa (Orgs.), *Família e problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius* (pp.157-179). Brasília: Universa.
- Brito, L. M. T. (2005). Reflexões em torno da psicologia jurídica. In R. M. Cruz, S. K. Maciel & D. C. Ramirez (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no campo jurídico* (pp.9-17). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Calil, V. L. L. (1987). *Terapia familiar e de casal*. São Paulo: Summus.
- Costa, L. F., Penso, M. A., Almeida, T. M. C, & Ribeiro, M. A. (2008). A justiça é demorosa, burra e cega, percepções de famílias sobre a dimensão jurídica dos crimes de abuso sexual. *Boletim de Psicologia*, 58 (128), 85-102.
- Costa, L. F., Penso, M. A., Legnani, V. N. & Sudbrack, M. F. O. (2009). As competências da Psicologia Jurídica na avaliação psicossocial de famílias em conflito. *Psicologia & Sociedade*, 21 (2), 233-241.
- Cruz, R. M., Maciel, S. K. & Ramirez, D. C. (2005). Apresentação. In R. M. Cruz, S. K. Maciel, & D. C. Ramirez, (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no campo jurídico* (pp. 7-8). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Enriquez, E. (2007). *As figuras do poder*. São Paulo: Via Lettera
- Falcão, D. V. S & Salomão, M. N. R. (2005). O papel dos avós na maternidade adolescente. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 22 (2). Recuperado em junho 2, 2010, disponível em <http://www.scielo.br>. doi: 10.1590/S0103-166X2005000200010.
- Foucault, M. (1998). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Grandesso, M. A. (2000). *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Granjeiro, I. A. C. L. (2006). *Psicologia e direito: interdisciplinaridade no conflito familiar violento*. Dissertação de mestrado não-publicado, Universidade de Brasília.
- Granjeiro, I. A. C. L, & Costa, L. F. (2008). O estudo psicossocial forense como subsídio para a decisão judicial na situação de abuso sexual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), 161-169.
- Hoffman L. (1998). Uma postura reflexiva para a terapia de família. In S. McNamee & J. K Gergen (Orgs.), *A terapia como construção social* (pp.13-33). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lima, H. G. D. & Fonseca, M. A. M. (2008). O Estudo psicossocial e a “Nova justiça”. In L. F. Costa & H. G. D. de Lima (Orgs.), *Abuso sexual. a justiça interrompe a violência* (pp.19-32). Brasília: Liber Livros.
- Miermont, J. (1987). *Dictionnaire des Thérapies Familiales*. Paris: Payot.
- Nery, M. P. & Costa, L. F. (2008). A pesquisa em psicologia clínica: do indivíduo ao grupo. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 25 (2). Recuperado em junho 2, 2010, disponível em <http://www.scielo.br>, doi: 10.1590/S0103-166X2008000200009.
- Neves, A. S., & Romanelli, G. (2006). A violência doméstica e os desafios da compreensão interdisciplinar. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 23 (3), Recuperado em junho 2, 2010, disponível em <http://www.scielo.br>, doi: 10.1590/S0103-166X2006000300009.
- Nichols, M. P. & Schwartz, R. C. (2007). *Terapia familiar conceitos e métodos* (7ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Penso, M. A., Costa, L. F., & Ribeiro, M. A. (2008). Aspectos teóricos da transmissão geracional e do genograma. In M. A. Penso & L. F. Costa (Orgs.), *A transmissão geracional em diferentes contextos; da pesquisa à intervenção* (pp.9-23). São Paulo: Summus.
- Ribeiro, R., & Costa, L. F. (2007). As emoções do profissional psicossocial frente à situação de abuso sexual infantil. *Estilos da Clínica*, 12 (23), 130-147.
- Shine, S. (2005). Avaliação psicológica em contexto forense. In S. Shine (Org.), *Avaliação psicológica e lei: adoção, vitimização, separação conjugal, dano psíquico e outros temas* (pp.1-18). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vasconcellos, M. J. E. (2002). *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. São Paulo: Papyrus.

Recebido em: 6/11/2008

Versão final reapresentada em: 19/7/2010

Aprovado em: 17/8/2010

Índice de Autores

A			
Abad, Francisco José	161, 315	Fernandes, Luan Flávia Barufi	31
Aguiar, Adriana de	343	Fernandes, Débora Cecílio	283
Almeida, Rosa Maria Martins de	545	Fleith, Denise de Souza	457
Amazonas, Maria Cristina Lopes de Almeida	57	Flores-Mendoza, Carmen	35, 161, 315, 457
Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo	215	Freitas, Ana Paula Corrêa de Oliveira	515
Amorim, Katia de Sousa	329	G	
Ancona-Lopez, Marília	75	Gasparelo, Ederli Aparecida	227
Andrade, Celana Cardoso	259	Gauer, Gabriel José Chittó	93
Aquino, Fabíola de Sousa Braz	413	Giacomozzi, Andréia Isabel	343
Aragão, Paulo Ortiz Rocha de	3	Godoy, Sílvia	215
Araújo, Maria Vanderléia Matos	169	Gomes, António Rui	491
Araújo, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de	187	Gorayeb, Ricardo	41
Arcoverde, Renata Lopes	57	Gouveia, Valdiney Veloso	177
B		Guimarães, Flávia Arantes Lopes	133
Barbosa, Rejane Maria	393	H	
Bastos, Claudio Lyra	449	Holanda, Adriano Furtado	259
Belancieri, Maria de Fátima	227	J	
Beluci, Marli Luiz	227	Jardim, Graciane Lopes	161
Bento, Victor Eduardo Silva	109	Jardim, Luciane Loss	529
Boaz, Cristine	93	Jonathan, Eva Gertrudes	49
Bonome-Pontoglio, Carina de Figueiredo	365	K	
Busnello, Fernanda de Bastani	21	Kristensen, Christian Haag	21
C		L	
Caldas, Marcus Túlio	57	Ladeira-Fernandez, Jesus	449
Calvetti, Prisca Ücker	93	Levy, Lídia	49
Camara, Fernando Portela	449	Liberatore, Raphael Del Roio Jr	41
Camargo, Brígido Vizeu	343	Lima, Tiago Jessé Souza de	177
Campos, Érico Bruno Viana	247	Lipp, Marilda Emmanuel Novaes	433
Cardoso, Carmen Lúcia	13, 67	Loos, Helga	293
Cassemiro, Ligia Fernanda Keske	293	Lopes, Jesiane Marins	197
Coelho, Cristina Lúcia Maia	449	Lopes, Rita de Cássia Sobreira	383
Coelho, Nelson Ernesto Jr	247	Lucena, Neide Maria Gomes de	3
Costa, Liana Fortunato	553	Luczinski, Giovana Fagundes	75
Costa, Regina Célia Villa	505	Luiz, Andréia Mara Angelo Gonçalves	41
Costa, Francisco Pereira	479	M	
Cunha, Neide de Brito	305	Mansur-Alves, Marcela	315
D		Marinho-Araújo, Claisy Maria	99, 393
Delgado Ana Rosa	283	Marteletto, Márcia Regina Fumagalli	169
F		Martins, Maria do Carmo Fernandes	133
Faria, Ana Maria Del Bianco	13	Marturano, Edna Maria	365
Faria, Evelise Rigoni de	147		

Medeiros, Emerson Diógenes de	177	Santos, Manoel Antônio dos	467
Menezes, Clarissa Corrêa	383	Santos, Marcia Regina Ribeiro dos	553
Moreira, Virginia	537	Sartori, Fernanda Argentinini	215
Mourão, Luciana	197	Sathler, Thaís Cardoso	457
N		Schaefer, Luiziana Souto	21
Natário, Elisete Gomes	355	Schoen-Ferreira, Teresa Helena	169
Navarousckas, Heloise de Bastos	505	Scorsolini-Comin, Fabio	467
Neubern, Maurício da Silva	235	Silva, Leonardo Machado da	93
Noronha, Ana Paula Porto	215	Silva, Renata Raimundo da	57
O		Silva, Henrique Salmazo da	207
Oliveira, Zélia Maria Freire de	83	Silva, Daniela Vitti Ribeiro da	227
Oliveira, Cynthia Bisinoto Evangelista de	99	Silva, Isabela Machado da	383
P		Soares, Ana Karla Silva	177
Padovani, Ricardo da Costa	375	Soares, Daniele de Almeida	3
Piccinini, Cesar Augusto	147,515	Soares, Luciana Maria de Morais Martins	3
Pimentel, Carlos Eduardo	177	Soares, Marcelo	31
Porto, Madge	479	Souza, Juciléia Rezende	187
Prieto, Gerardo	283	Souza, Laura Vilela e	467
R		T	
Ravagni, Eduardo		Tavares, Gislaine Pereira	545
Reis, Maria de Jesus Dutra dos	375	U	
Ribeiro, Marinalva Lopes	403	Urbini, Marcela Pereira	505
Rodrigues, Larissa Assunção	161	W	
Rodríguez María Clara	437	Wachelke, João Fernando Rech	343
Rojas-Hernández, María del Carmen	529	Waeteman, Christiane Maia	31
Roriz, Ticiane Melo de Sá	329	Witter, Geraldina Porto	269
Rossetti-Ferreira Maria Clotilde	329	Y	
S		Yassuda, Mônica Sanches	207
Salomão, Nádia Maria Ribeiro	413	Z	
Sampaio, Íris Barreto	505	Zaine, Isabela	375
Santana, Jeanny Joana Rodrigues Alves de	31	Zanin, Carla Rodrigues	31
Santos, Acácia Aparecida Angeli dos	305,355		
Santos, Ana Flávia de Oliveira	67		

Índice de Assuntos

A			
Adolescência	21	Diferenças individuais	197
Adolescentes	93,343	<i>Distress</i>	187
Adolescentes em conflito com a lei	375	Distúrbios de aprendizagem	3,305
Aids	343	Drogas	545
Ambiente em sala de aula	403	E	
Ambiente familiar	57	Educação	99
Anorexia	467	Educação a distância	457
Aprendizagem	283,355	Educação afetiva	403
Aptidão	83	Educação Infantil	169,515
Atitudes	197,343	Educação superior	133
Atitudes parentais	293,515	Enfermagem	227
Atletas	491	Envelhecimento	207
Autoconceito	293	Escolares do ensino fundamental	315
Autoestima	293	Escolaridade	449
Auto-imagem	67	Escrita	305
Avaliação	93,315	Esgotamento profissional	67
Avaliação neuropsicológica	449	Estudantes universitários	457
Avaliação psicológica	215	Estratégias de enfrentamento	21
B		Estrutura de parentesco	57
Bulimia	467	Experiência religiosa	235
<i>Bullying</i>	375	F	
C		Família	553
Carl Rogers	537	Fatores psicossociais	553
Casamento	383	Fenomenologia	75,259
Ciências	529	Filhos únicos	515
Cirurgia torácica	31	Fobia social	93
Cognição social	413	G	
Comportamento de escolha	383	Gênero	449
Compreensão da leitura	305	Grupos de apoio	467
<i>Coping</i>	187	Grupos de convivência	207
Creche	365	Grupos étnicos	343
Crianças	93	H	
Criatividade	83,457	Hermenêutica	247
Crime	545	Hipnose	235
Cuidadores	13	História da psicologia	393
D		HIV	147,343
Demência	449	Homens	545
Depressão	41	I	
Desempenho no trabalho	197	Idosos	207
Desenvolvimento infantil	3,365	Imaginário	49
Desenvolvimento psicossocial	83	Impacto psicossocial	31
Dialogismo	467	Informação	161

Instrução em grupo	31	Psicologia educacional	187,437
Inteligência	161	Psicologia escolar	99,393
Intenção	413	Psicologia humanística	537
Interação professor-aluno	403	Psicólogo educacional	393,437
Interesse ocupacional	215	Psicometria	305
Irmãos	505	Psicoterapia	75,235
		Psicoticismo	161
J		Q	
Justiça social	553	Qualidade de vida	187
L		R	
Lateralidade	3	Reconhecimento	283
Linguagem	413	Recreação	365
Linguagem infantil	169	Relacione familiares	437
M		Relações familiares	293,505
Maternidade	147	Relação mãe-criança	413
Memória	283	Relação trabalho-família	49
Métodos de ensino	457	Relacionamento mãe-filho	147
Métodos de pesquisa em psicanálise	247	Relações com pares	375
Métodos empíricos	259	Relações familiares	49
Motivação	491	Relações pais-escola	99
N		Representações	479
Narcisismo	109	Resiliência psicológica	227
Neoplasias	13	S	
Neuroticismo	315	Satisfação pessoal	207
O		Saúde mental	67
Obesidade	41	Similaridade do estímulo	
Oncologia	187	Socialização	329
Orientação ocupacional	215	Sofrimento	133
P		<i>Stress</i>	13,21
Padrões transgeracionais	383	Subjetividade	49,235
Pais	491	T	
Paralisia cerebral	329,505	Tatuagem	177
Percepção	491	Teoria de resposta ao item	283
Personalidade	161	Terapia centrada no cliente	537
Pesquisa qualitativa	259	Teste de Cloze	305
Prazer	133	Toxicomanias	109
Precisão de teste	177	Trabalho	133
Problemas de comportamento	41	Transtorno obsessivo-compulsivo	57
Poder	553	Treinamento de pessoal	197
Poder judiciário	479	U	
Prisões	545	Universidades	355,529
Problemas de comportamento	437	V	
Professores	355	Validade	177
Profissionais de saúde	329	Valores	133
Psicoanálise	529	Violência	545
Psicanálise	109,247	Violência contra as mulheres	479
Psicologia	227	Vocabulário	169
Psicologia clínica	75		

Dissertações e teses em Psicologia defendidas em 2010

Master theses and doctoral dissertations defended in Psychology in 2010

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas

Mestrado

- 3/2/2010 Priscila Toscano de Oliveira Marchioli
Orientador: Leopoldo Pereira Fulgêncio Júnior
Análise do conceito de complexo de Édipo em Melanie Klein e D. W. Winnicott
- 3/2/2010 Renata Mara Alves dos Reis
Orientador: Leopoldo Pereira Fulgêncio Júnior
A atitude antissocial de crianças adotadas como um caso particular de reação à privação
- 12/2/2010 Henri Karam Amorim
Orientador: Mauro Martins AmatuZZi
Vivência comunitária católica e crescimento pessoal
- 3/2/2010 Ana Carolina Cipriano Castelli
Orientador: Marilda E. Novaes Lipp
Stress e raiva em mulheres com síndrome metabólica
- 10/2/2010 Fernanda Belluzzo Guedes Ferreira
Orientador: Leopoldo Pereira Fulgêncio Júnior
Uma compreensão winnicottiana sobre as noções de soma, psique e mente como referência para o entendimento da integração psicossomática
- 5/2/2010 Ariane Vicinanza Fornasin
Orientador: Marilda E. Novaes Lipp
O esporte como pilar da redução do stress em militares
- 2/2/2010 Sandra Vieira Braz
Orientador: Marilda E. Novaes Lipp
Stress, qualidade de vida e mitos conjugais
- 10/2/2010 Lucas Cortelletti Uchôa
Orientador: Leopoldo Pereira Fulgêncio Júnior
Um estudo sobre a drogadição como problema relativo a falhas na fase da transicionalidade
- 2/2/2010 Marília Conceição da Silva Doria
Orientador: Marilda E. Novaes Lipp
O uso da acupuntura na sintomatologia do stress
- 8/2/2010 Joanna Marcos de Carvalho
Orientador: Raquel Souza L. Guzzo
Violência doméstica contra a criança e adolescente: uma análise desta questão a partir de 12 trabalhos brasileiros na área

- 9/2/2010 Adriana Satomi Horiguchi
Orientador: Marilda E. Novaes Lipp
Alzheimer: stress e qualidade de vida de cuidadores informais
- 17/11/2010 Carolina Grespan Pereira Souza
Orientador: Leopoldo Pereira Fulgêncio Júnior
Um estudo winnicottiano sobre a integração psico-somática para compreensão das doenças de pele
- 7/12/2010 Giovanna Corte Honda
Orientador: Elisa Medici P. Yoshida
Avaliação de mudança em pacientes de clínica-escola
- 10/12/2010 Claudiane Aparecida Guimarães
Orientador: Marilda E. Novaes Lipp
Um olhar sobre o cuidador de pacientes oncológicos em cuidados paliativos
- 7/12/2010 Ana Paula Gomes Moreira
Orientador: Raquel Souza L. Guzzo
Situação-limite na educação infantil: contradições e possibilidades de intervenção
- 9/12/2010 Sandra Büll
Orientador: Márcia Hespanhol Bernardo
Histórias de trabalho e outras histórias no trecho
- 9/12/2010 Laudemir Alves
Orientador: Raquel Souza L. Guzzo
Psicologia & direito: um olhar da perspectiva histórico-cultural

Doutorando

- 10/2/2010 Claudia Gomes
Orientador: Vera Lúcia Trevisan De Souza
O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação
- 5/2/2010 Maria Angélica Sadir Prieto
Orientador: Marilda E. Novaes Lipp
A influência do treino de controle do stress nas relações interpessoais no trabalho
- 19/2/2010 Thais de Assis Antunes Baungart
Orientador: Mauro Martins AmatuZZi
Grupo de crescimento psicológico na formação sacerdotal: pertinência e possibilidades
- 18/2/2010 Karine Cambuy
Orientador: Mauro Martins AmatuZZi
Experiências comunitárias em saúde mental: repensando a clínica psicológica no SUS
- 8/2/2010 Adinete Sousa da Costa
Orientador: Raquel Souza L. Guzzo
Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento
- 9/2/2010 Fernando Lacerda Junior
Orientador: Raquel Souza L. Guzzo
Psicologia para fazer a crítica? apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi
- 10/2/2010 Márcia Maria Bignotto
Orientador: Marilda E. Novaes Lipp
A eficácia do treino de controle do stress infantil
- 5/2/2010 Susana de Jesus Fadel
Orientador: Solange Muglia Wechsler
Avaliação de um programa de criatividade para professores no ensino superior
- 5/10/2010 Antonio Euzébios Filho
Orientador: Raquel Souza L. Guzzo
Sujeito e consciência: entre a alienação e a emancipação

Agradecimentos

Acknowledgements

A revista Estudos de Psicologia contou com a colaboração de especialistas *ad hoc* para a avaliação dos trabalhos a ela submetidos em 2010.

Ademir de Marco	Unicamp
Aginaldo Garcia	UFES
Albenise De Oliveira Lima	Unicap
Alberto Olavo Advincula Reis	USP
Alessandra Turini Bolsoni Silva	Unesp
Alexandra Cleopatre Tsallis	UFRJ
Almir Del Prette	UFSCar
Alysson Massote Carvalho	UFMG
Ana Alayde Werba Saldanha	UFPB
Ana Carolina La Bianco Clementino	UFRJ
Ana Elisa de Villenor Amaral	USF
Ana Lúcia Galinkin	UnB
Ana Luiza Bustamante Smolka	Unicamp
Ana Paula Porto Noronha	USF
Andrea Máris Campos Guerra	PUC-MG
Andrea P. de Arruda Botelho	Consultório Particular
Andréa Vieira Zanella	UFSC
Andrés Eduardo Aguirre Antúnez	USP
Anelize Terezinha Da Silva Araújo	UFF
Anita Liberalesso Neri	Unicamp
Antonio Celso de Noronha Goyos	UFSCar
Bernard Pimentel Rangé	UFRJ
Bernardo Jablonski	PUC-RJ
Carla Witter	USJT
Carlos Eduardo Pimentel	UFPB
Carmem Elvira Flores Mendoza Praço	UFMG
Carmen Leontina Ojeda Ocampo More	UFSC
Carmen Lucia Cardoso	USP
Carmen Maria Bueno Neme	Unesp
Celeste Azulay Kelman	UnB
Célia Vectore	UFU
Celiane Camargo-Borges	USP
Celso Pereira de Sá	UERJ
Ceneide Maria de Oliveira Cervený	PUC-SP
Cinthia Borges de Moura	UFPR
Clarice Gorenstein	USP
Clarisse Corradi Webster	USP
Claudia Amorim Garcia	PUC-RIO
Cristina Maria de Souza Brito Dias	Unicap
Cristina Menna B. Cupertino	USP

Daniel Kupermann
Dayse Maria Borges Keiralla
Débora Silva de Oliveira
Denis Barros de Carvalho
Denise de Souza Fleith
Denise Ruschel Bandeira
Dinorah Fernandes Gioia Martins

Edna Maria Marturano
Edward Goulart Junior
Eliana Aparecida Torrezan da Silva
Eliana Herzberg
Eliane Mary de Oliveira Falcone
Elisa Médici Pizão Yoshida
Elizabeth Abib Pedrosa de Souza
Elizabeth Batista Pinto Wiese
Eulália Maria Chaves Maia
Eunice Maria Lima Soriano de Alencar
Evandro Gomes de Matos
Evely Boruchovitch

Fabiana Cia
Francisco B. Assumpção Junior
Francisco Jose Batista de Albuquerque
Francisco Lotufo Neto

Geraldina Porto Witter
Geraldo Antônio Fiamenghi Junior
Geraldo Romanelli
Gilberto Lima Dos Santos
Gilberto Safra
Giuliano Pimentel
Glauca Mitsuko Ataka da Rocha

Helga Hinkenickel Reinhold
Hélio Alves
Helymar da Costa Machado
Herculano Ricardo Campos

Ines Rosa Bianca Loureiro
Irani Tomiatto de Oliveira
Isabel Cristina Gomes
Istvan de Abreu Dobranszki

Janari da Silva Pedroso
Jane Corrêa
Jeffeson Machado Pint
João Batista Alves De Oliveira
João Carlos Alchieri
João Claudio Todorov
Jorge Tarcisio da Rocha Falcão
José Aloyseo Bzuneck
José Gonçalves Medeiros
José Jacinto Branco Vasconcelos Raposo
José Luiz P. Ribeiro
José Roberto Provenza
Juliana Barros de Oliveira
Jussara Falek Brauer

UFF
PUC-Campinas
Faculdade do Ministério Público
UFPI
UnB
UFRGS
Mackenzie

USP
Unesp
Unicastelo
USP
UERJ
PUC-Campinas
Unicamp
USP
UFRN
UCB
Unicamp
Unicamp

UFSC
USP
UFPB
USP

Unicastelo
Metrocamp/Mackenzie
USP
UEBA
PUC-SP
UEM
Mackenzie

UNIFEOB
Unisantos
Unicamp
UFRN

PUS-SP
Mackenzie
USP
PUC-Campinas

UFPA
UFRJ
UFMG
FUFMS
UFRN
UCG
UFRN
UEL
UFSC
Universidade de Trás-Osmontes e Alto Douro
UNP - Portugal
PUC-Campinas
UFA
USP

Karina Brasio	UFAM
Kely Maria Pereira de Paula	UFES
Kester Carrara	Unesp
Latife Yazigi	UFSP
Leandro da Silva Almeida	Universidade do Ninho de Portugal
Leda Maria Codeço Barone	Unifico
Leila Maria Ferreira Salles	Unesp
Leila Maria Torraca De Brito	UERJ
Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo	USP
Leopoldo Pereira Fulgencio Jr	PUC-Campinas
Lídia Levy Alvarenga	PUC-RJ
Lidio de Souza	UFES
Luc Marcel Adheman Vandenberghe	UCG
Lucas Vieira Dutra	Unifae
Lucia Emmanuel Novaes Malagris	UFRJ
Luis Felipe Rios Do Nascimento	UFPE
Luiz Carlos Avelino Da Silva	UFU
Luiz Cláudio Ferreira Alves	Faculdade de Minas
Makilim Nunes Baptista	USF
Manoel Antonio dos Santos	USP
Manoel Antonio dos Santos	USP
Marcela Casacio Ferreira-Teixeira	FAJ
Márcia Hespanhol	PUC-Campinas
Márcia Maria Bignotto	PUC-Campinas
Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota	UFJF
Maria Abigail de Souza	USP
Maria Adélia Jorge Mac Fadden	Unicamp
Maria Adelina Biondi Guanais	PUC-Campinas
Maria Christina Lousada Machado	USP
Maria Cristina De Oliveira Santos Miyazaki	FAMERP
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly	USF
Maria das Gracas Barbosa Moulin	UFES
Maria Eugênia Scatena Radomile	USF
Maria Helena Cirne de Toledo	PUC-Campinas
Maria Helena Melhado Stroili	PUC-Campinas
Maria Helena Mourão Alves de Oliveira	PUC-Campinas
Maria Helena Novaes Mira	PUC-RJ
Maria Helena Pereira Franco	PUC-SP
Maria Helena Rodrigues Navas Zamora	PUC-RJ
Maria Helena Rodrigues Novaes Zamora	PUC-RJ
Maria Izabel Tarfuri	UnB
Maria Leonor Espinosa Enéas	Mackenzie
Maria Livia do Nascimento	UFF
Maria Margarida Pereira Rodrigues	UFES
Maria Rita Zoéga Soares	UEL
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	PUC-Campinas
Maria Siqueira de Andrade	UFES
Mariane Lima De Souza	UFES
Mariângela Gentil Savoia	Santa Casa de Misericordia
Marilda Emmanuel Novaes Lipp	PUC-Campinas
Marília Ferreira Dela Coleta	UFU
Marineia Crosara de Resende	UFU
Mário Claudio Mautoni	Consultório Particular
Mauro Salviati	USF

Nádia Maria Ribeiro Salomão	UFPB
Neide Aparecida Micelli Domingos	FAMERP
Nelson Iguimar Valério	FAMERP
Nilson Gomes Vieira Filho	UFPE
Orestes Diniz Neto	UFMG
Patrícia Waltz Schelini	UFSCar
Patrícia Waltz Schelini	USF
Paula Inez Cunha Gomide	Facudade Evangélica do Paraná
Pedro de Oliveira Filho	UFPE
Pedro Heliodoro de Moraes Branco Tavares	UFSC
Regina Noto	Unifesp
Regina Sonia Gottas	PUC-SP
Ricardo Gorayeb	USP
Rita de Cássia Sobreira Lopes	UFRGS
Sebastião de Sousa Almeida	USP
Sérgio Antonio da Silva Leite	Unicamp
Sérgio Sheiji Fukusima	USP
Silvia Ancona-Lopez	Unifesp
Silvia de Oliveira Santos Cazenave	PUC-Campinas
Silvia Maria Cury Ismael	HCOR
Silvia Pereira da Cruz	USP
Síntria Labres Lautert	UFPE
Solange Jobim e Souza	PUC-RJ
Solange Wechsler	PUC-Campinas
Sônia Regina Loureiro	USP
Soráia Georgina Ferreira de Paiva Cruz	Unesp
Sueli Maria Pessagno Caro	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
Sueli Terezinha Ferreira Martins	Unesp
Sylvia Beatriz Joffily	UFNF
Tales Vilela Santeiro V. Franca	UFG
Tânia Rudnicki	ULBRA-RS (Canoas)
Tatiana Cristina Vasconcelos	UEPB
Tatiana de Cássia Nakano	PUC-Campinas
Tatiana Slonczewski Caselli Messias	PUC-Campinas
Therezinha Cristina Cavalcanti F. de Araujo	UFF
Vânia Aparecida Leandro Merhi	PUC-Campinas
Vannuzia Leal Andrade Peres	UCG
Vera da Rocha Resende	Unesp
Vera Lúcia Mencarelle	USP
Vera Lucia Pereira Alves	PUC-Campinas
Vera Lúcia Trevisan de Souza	PUC-Campinas
Vera Lucia Trindade Gomes	UERJ
Vera Maria Nigro de Souza Placco	PUC-SP
Vera Regina R. Ramires	Unisinos
Victor Eduardo Silva Bento	UFRJ
William Barbosa Gomes	UFRGS
Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de La Taille	USP



Realização:

Associação Brasileira de Stress - ABS
Instituto Psicológico de Controle do Stress - IPCS
Apoio: CNPq

IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE STRESS

"Pesquisa e Prática"

Dias 31 de março a 2 de abril de 2011, em Campinas (SP)

Presidente: Dra Lúcia N. Malagris

Presidente de Honra: Marilda E. Novaes Lipp

Com a presença dos renomados profissionais:

- Dr. Robert A. Neimeyer (University of Memphis, Tennessee, EUA)
- Dr. Cesar Augusto Burneo (Universidad Catolica del Ecuador, Quito, Ecuador)
- Dr. Juarez Garcia (Universidad Nacional Autonoma do Mexico - AUEM, Mexico)
- Dra. Lucia N. Malagris (UFRJ)
- Dra. Marilda E. N. Lipp (PUC-Campinas e IPCS)
- Dr. Alberto Ogata (ABQV)
- Dr. Bernard Range (UFRJ)
- E outros

O congresso propõe-se a: reunir pesquisadores, especialistas, empresas e estudantes para expor seus dados, debater descobertas e contribuir para o avanço deste campo do saber. Objetiva também reduzir a lacuna entre recentes descobertas das pesquisas realizadas no Brasil e a sua aplicação para o povo em geral e para empresas sensíveis aos fatores relacionados à saúde e bem-estar de seus funcionários.

Destinado a: psicólogos, médicos, diretores e gerentes de empresas, gestores de RH e outros profissionais de áreas afins.

O congresso contemplará as áreas de conhecimento: Corporativo, Político, Saúde, Institucional, Eventos Críticos, Esporte, Segurança Pública, Educacional.

Prêmio Daniel Lipp para o melhor *case* empresarial apresentado

Certificação em Diagnóstico de Stress pela ABQV/ABS/CPCS

Maiores Informações: <http://www.estresse.com.br>

Fone: (19) 3234-0288

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 da 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 cinqüenta. 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 psicologiaindexados 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

Malabrís, 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/registro>

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 CHECKAGEM

- 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: sbi.nerevistas@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

Malagrís, 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

Candiottio, 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/repop>

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

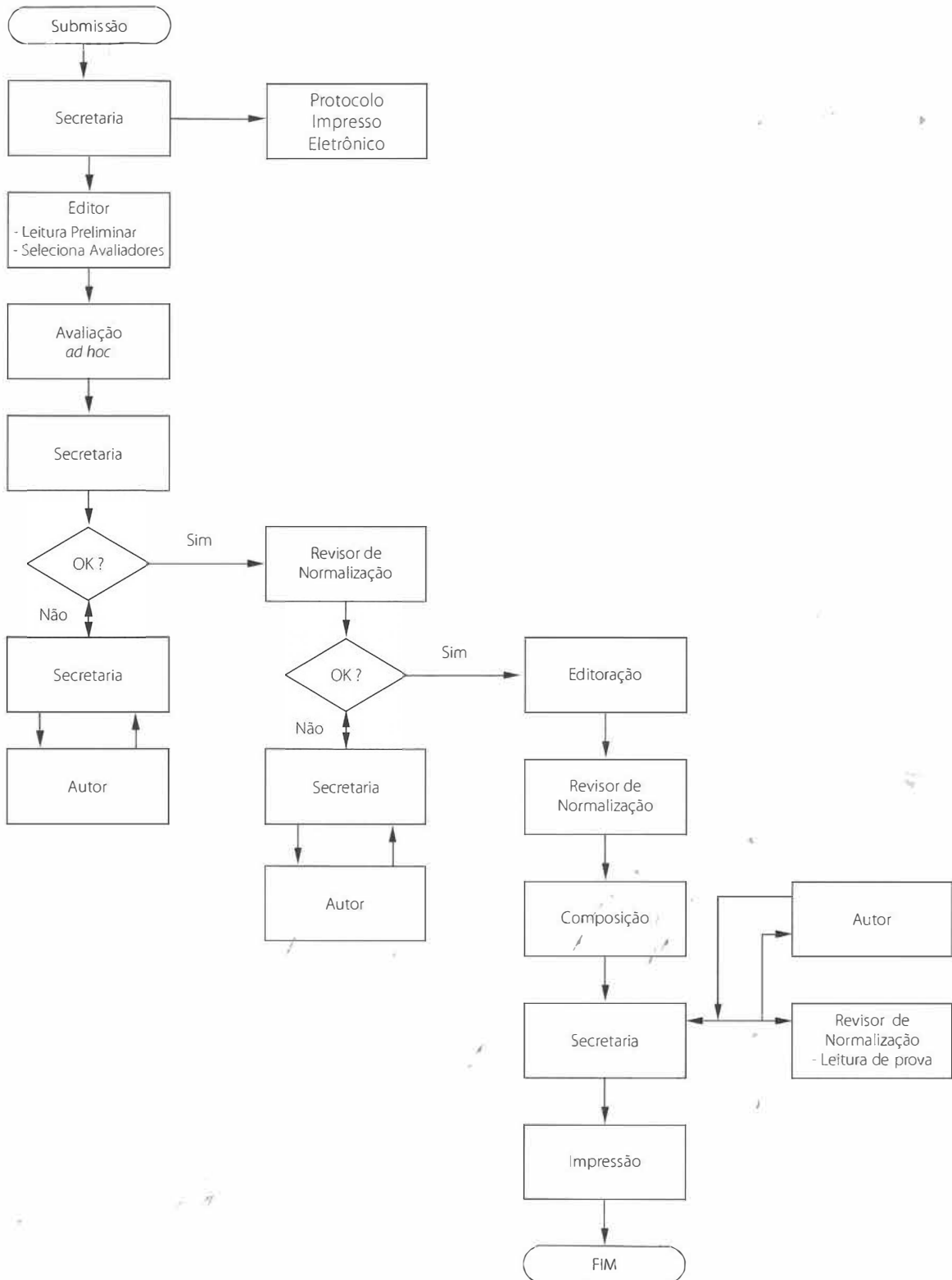
Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama - 13060-904 - Campinas, SP, Brazil

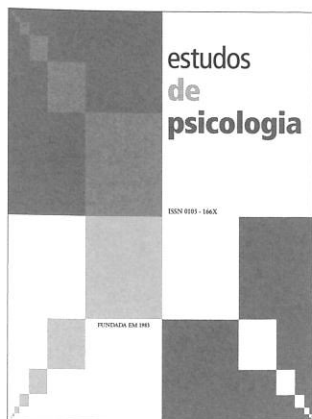
Fone/Fax: +55-19-3343-6875

E-mail: sbi.nerevistas@puc-campinas.edu.br

Web: <http://www.scielo.br/estpsi>

Fluxograma de Artigos





Prezado leitor,

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.

Comissão Editorial

<input type="checkbox"/> ASSINATURA	<input type="checkbox"/> RENOVAÇÃO						
<input type="checkbox"/> Volume 22 (2005)	<input type="checkbox"/> Pessoas Físicas	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Institucional	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 23 (2006)	<input type="checkbox"/> Pessoas Físicas	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Institucional	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 24 (2007)	<input type="checkbox"/> Pessoas Físicas	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Institucional	R\$ 80,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 25 (2008)	<input type="checkbox"/> Pessoas Físicas	R\$ 70,00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Institucional	R\$ 120,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 26 (2009)	<input type="checkbox"/> Pessoas Físicas	R\$ 80,00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Institucional	R\$ 130,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 27 (2010)	<input type="checkbox"/> Pessoas Físicas	R\$ 90,00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Institucional	R\$ 200,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 28 (2011)	<input type="checkbox"/> Pessoas Físicas	R\$ 90,00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Institucional	R\$ 250,00	<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: sbi.neassinaturas@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

Reitora: Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

Vice-Reitor: Prof. Dr. Eduard Prancic

Pró-Reitoria de Graduação: Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Vera Engler Cury

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários: Profa. Dra. Vera Engler Cury

Pró-Reitoria de Administração: Prof. Dr. Ricardo Pannain

Diretora do Centro de Ciências da Vida: Profa. Dra. Miralva Aparecida de Jesus Silva

Diretor-Adjunto do Centro de Ciências da Vida: Prof. Dr. José Gonzaga Teixeira de Camargo

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

Estudos de Psicologia

Com capa impressa no papel supremo 250g/m² e miolo no papel couchê fosco 90g/m²

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

editorial/editorial

Reflexões: prazeres e agruras de um editor

Reflections on being an editor: the rewards and the difficulties

| Marilda Emmanuel Novaes Lipp

artigos/articles

Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños

Personal and familiar factors associated to behavioral problems in children

| María Clara Rodríguez

A influência do gênero e da escolaridade no diagnóstico de demência

The influence of gender and educational level on the diagnosis of dementia

| Cristina Lúcia Maia Coelho | Claudio Lyra Bastos | Fernando Portela Camara | Jesus Landeira-Fernandez

Estímulos e barreiras à criatividade na educação a distância

Incentives and barriers to creativity in the context of distance learning

| Thaís Cardoso Sathler | Denise de Souza Fleith

A construção de si em um grupo de apoio para pessoas com transtornos alimentares

Construction of self in a support group for people with eating disorders

| Fabio Scorsolini-Comin | Laura Vilela e Souza | Manoel Antônio dos Santos

Lei Maria da Penha: as representações do judiciário sobre a violência contra as mulheres

The Maria da Penha Law: representations of the judiciary concerning violence against women

| Madge Porto | Francisco Pereira Costa

Influência parental no desporto: a percepção de pais e jovens atletas portugueses

Parental influence in sport: the perceptions of portuguese parents and young athletes

| António Rui Gomes

"Ei, eu também estou aqui!": aspectos psicológicos da percepção de irmãos frente à presença de uma criança com paralisia cerebral no núcleo familiar

"Hey, I'm here too!": the psychological aspects from the point of view of the siblings of a child with cerebral palsy in the family nucleus

| Heloise de Bastos Navarousckas | Iris Barreto Sampaio | Marcela Pereira Urbini | Regina Célia Villa Costa

Práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito

Parental child-rearing practices in respect of only children and first born

| Ana Paula Corrêa de Oliveira Freitas | Cesar Augusto Piccinini

Investigación psicoanalítica en la universidad

The psychoanalytical research in the university

| Luciane Loss Jardim | María del Carmen Rojas Hernández

Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa

Revisiting the phases of the person centered approach

| Virginia Moreira

Violência, dependência química e transtornos mentais em presidiários

Violence, drug dependence and mental disturbances in prisoners

| Gislaine Pereira Tavares | Rosa Maria Martins de Almeida

Campo psicossocial e jurídico: relações de poder nas decisões de conflito familiares

Juridical and psychosocial field: relations of power in the decisions of family conflicts

| Marcia Regina Ribeiro dos Santos | Liana Fortunato Costa