

estudos de psicologia

Volume 28
Número 3
Julho/Setembro 2011

ISSN 0103 - 166X

FUNDADA EM 1983

Editora Chefe / Editor-in-Chief

Marilda E. Novaes Lipp - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Editores Associados / Associate Editors

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

Editor Financeiro / Financial Editor

Leopoldo Pereira Fulgencio Júnior - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Editor Gerente / Manager Editor

Maria Cristina Matoso - SBI-Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Conselho Editorial / Editorial Board

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

Conselho Editorial Internacional / International Editorial Board

Alberto S. Segre - Universidad Iberoamericana Ciudad de México - 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 - Oropesa - Facultad de Ciencias Sociales - Costa Rica
Jacqueline Barus-Michel - Université de Paris 7 - Denis Diderot - France
José J. B. V. Raposo - Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro - Portugal
Leandro Almeida - Universidade do Minho - Portugal
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. Cabalho - 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.ne_estpsi@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.28 n.3 jul./set. 2011

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

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

CDD 150

sumário CONTENTS

ARTIGOS ARTICLES

- 295 **Fatores de stress e estratégias de coping entre adolescentes no 12º ano de escolaridade**
Stress factors and coping strategies amongst 12th grade adolescents
| Susana Caires | Cândida Silva
- 307 **Validação da escala clima para criatividade em sala de aula**
Validation study of the classroom climate for creativity scale
| Denise de Souza Fleith | Leandro Silva Almeida | Francisco José Brito Peixoto
- 315 **A influência do autoconceito profissional na satisfação com a equipe de trabalho**
The influence of professional self-concept in satisfaction with teamwork
| Maira Gabriela Santos de Souza | Katia Elizabeth Puente-Palacios
- 327 **Estrutura e suporte familiar como fatores de risco de stress infantil**
Family pillar and structure as risk factors to child stress
| Mônica Augusta Mombelli | Jaquiline Barreto da Costa | Sonia Silva Marcon | Cynthia Borges de Moura
- 337 **Efeitos da exposição a estímulos aversivos e apetitivos incontroláveis sobre o comportamento verbal em contingências de reforço positivo**
Effects of exposure to uncontrollable, aversive and appetitive stimuli on verbal behavior under positive reinforcement contingencies
| Tatiany Honório Porto | Maria Beatriz Barreto do Carmo | Reginaldo do Carmo Aguiar | Vanessa Penna-Gonçalves | Gerson Yukio Tomanari
- 345 **Validade da escala de depressão: relação com ansiedade e stress laboral**
Validity of the depression scale related to anxiety and occupational stress
| Makilim Nunes Baptista | Adriana Munhoz Carneiro
- 353 **Adolescente em liberdade assistida e a escola**
Adolescent in assisted freedom and the school
| Ivani Ruela de Oliveira Silva | Leila Maria Ferreira Salles
- 363 **Avaliação da estratégia saúde da família a partir das crenças dos profissionais**
Evaluation of family health strategy based on the beliefs of professionals
| Francisco José Batista de Albuquerque | Cynthia de Freitas Melo | Francisco Elmiro de Souza Filho | João Lins de Araújo Neto

- 371 Controle instrucional e relaxamento como preparo psicológico pré-cirúrgico para portadores de cardiopatia**
Instructional control and relaxation procedure as psychological preparation for pre-surgery patients with heart disease
| Maria Estela Martins Silva | Norma Sant'Ana Zakir
- 381 Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade**
Play activity for all places: thinking about the universality and the diversity from an evolutionary perspective
| Reginalice de Lima Marques | Ilka Dias Bichara
- 389 A noção fenomenológica de existência e as práticas psicológicas clínicas**
The phenomenological notion of existence and psychological clinical practices
| Roberto Novaes de Sá | Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto
- 395 Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura**
Building readership: a reading workshop experience
| Sonia Saj Porcacchia | Leda Maria Codeço Barone

Resenha BOOK REVIEW

- 403 O adolescente e seus dilemas: orientação para pais e educadores**
Adolescent and their dilemmas: guidance for parents and educators
| Andréia Cristina dos Santos Kleinhans
- 405 Instruções aos Autores**
Instructions to Authors

Fatores de *stress* e estratégias de *coping* entre adolescentes no 12º ano de escolaridade

Stress factors and coping strategies amongst 12th grade adolescents

Susana CAIRES¹

Cândida SILVA²

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo realizado com 341 finalistas do ensino secundário do Norte de Portugal, visando à exploração do tipo e níveis de *stress* experienciados pelos alunos, e estratégias de *coping* mais frequentemente utilizadas. Os dados - recolhidos por meio do Inventário de Fatores de *Stress* (12º ano) e do Inventário de Estratégias de *Coping* dos Adolescentes face a Experiências Problemáticas - revelam níveis de *stress* medianos, destacando-se a área acadêmica como a de maior dificuldade. A "Procura de apoio fora da família"; a "Resolução ativa dos problemas" e a "Distração e relativização da situação" surgem como as estratégias de *coping* mais frequentes. Destaca-se o papel diferenciador das variáveis gênero, escolaridade dos pais e rendimento escolar dos alunos nos níveis de *stress* experienciado.

Unitermos: Adolescentes. *Coping*. Ensino secundário. *Stress*.

Abstract

This paper presents a study involving 341 High School final-year students (from the North of Portugal), aimed at the exploration of the type and levels of stress experienced in their day-to-day lives, as well as the coping strategies they most frequently adopt. The data, based on the application of the Inventory of Stress Factors (12th grade) and the Inventory of Coping Orientation for Problem Experiences, reveal medium stress levels and identify the academic factors as the most stressful. The "Search for support outside the family", the "Active problem solving" and the "Distraction and problem minimization" emerge as the most frequent coping strategies. Results also highlight the influence of gender, parents' level of education, and students' school performance on the levels of stress experienced by this group of final-year students.

Uniterms: Adolescents. *Coping*. High school. *Stress*.

A adolescência representa uma etapa do desenvolvimento humano crucial para o crescimento e a maturação física e psicológica dos indivíduos, caracterizando-se pela realização de várias tarefas que

envolvem ações reorganizativas - internas e externas - rumo à idade adulta (Ribeiro, 2008). Segundo Fonseca (2005), são quatro as tarefas centrais dessa etapa: a autonomia diante dos pais e da família; a definição de



¹ Universidade do Minho, Instituto de Educação. Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. Correspondência para/Correspondence to: S. CAIRES. E-mail: <s.caires@sapo.pt>.

² Escola Secundária de Vila do Conde. Vila do Conde, Distrito de Viana do Castelo, Portugal.

projetos futuros; o desenvolvimento da sexualidade e o desenvolvimento de uma autoimagem positiva. Configura-se, portanto, como um período de experimentação de valores, de papéis sociais e de ambiguidade característica da transição entre o ser criança e o vir a ser adulto (Salles, 2005). Nesse contexto, o adolescente vive sob constantes desafios com relação a problemas reais ou a situações imaginárias, sendo esperado que apresente respostas adequadas (Batista & Sisto, 2005).

Dados os múltiplos processos de mudança e adaptação implicados, essa poderá ser uma etapa vivenciada com alguma vulnerabilidade. Os desafios inerentes às mudanças normativas e às exigências decorrentes das tarefas desenvolvimentais da adolescência poderão, pois, originar situações de *stress* (Bizarro, 1999; Silva, 2009; Sprinthall & Colins, 2003). Lazarus e Folkman (1984; 1986) afirmam que a forma como esse confronto é resolvido depende da avaliação que o indivíduo faz das exigências colocadas pela situação e dos recursos de que dispõe para enfrentá-la. Nesse contexto, a percepção de *stress* só ocorre quando a pessoa avalia as exigências do meio como excedendo seus recursos cognitivo-comportamentais (estratégias de *coping*) disponíveis para enfrentar as exigências internas e externas da situação. O *stress* desenvolve-se quando as exigências mostram-se superiores à capacidade do indivíduo de superá-las, impossibilitando-o de resistir e de criar estratégias para lidar com elas (Kristensen, Schaefer & Busnelo, 2010). Determinar a quais estratégias de *coping* (recursos cognitivos, emocionais e comportamentais) os adolescentes, na fase final da sua adolescência e num período de transição, recorrem deverá constituir uma preocupação no âmbito da psicologia, pois o *coping* poderá fazer a diferença em termos de adaptação, pois tais estratégias interferem não apenas na sua saúde mental, mas também na saúde física, no bem-estar social e na aprendizagem (Kristensen et al., 2010).

Especificamente no que se refere aos estudantes do 12º ano, eles representam, entre a população adolescente, um grupo em constante exposição a situações de *stress*, pois, para além das transformações físicas e psicológicas da adolescência, são confrontados com a iminência da realização de uma série de decisões com um impacto significativo no seu percurso atual e futuro.

Assim, quando prestes a concluir o ensino secundário, eles têm que, em primeiro lugar, decidir entre o prosseguimento de estudos e o mercado de trabalho. Caso optem pela primeira alternativa, têm que selecionar um curso superior e instituição correspondente e trabalhar para obter uma média no ensino secundário e para os exames de ingresso que lhes permita o acesso ao ensino superior. A antecipação da mudança de residência e/ou o afastamento da família, dos amigos do(a) namorado(a) poderão constar, também, entre os desafios que se colocam aos adolescentes que ambicionam uma formação de nível superior, alguns dos quais poderão constituir-se em verdadeiros fatores de *stress* (Caires, 2004; Pascarella & Terenzini, 1991; Soares, 2004). Para aqueles que optam pelo mercado de trabalho, tais estressores poderão surgir devido às expectativas de emprego pouco otimistas e algo frustrantes, por serem pouco estimulantes ou devido às baixas remunerações, ou à não integral autonomia em relação à família (Soares, 2004).

O reconhecimento da extensão e do impacto dos estressores na *performance* e bem-estar dos adolescentes suscitou algum interesse (particularmente no final da década de 1980) em determinar os fatores de *stress* entre essa população. Estudos centrados na fase final da adolescência (17-20 anos) apontam as pressões e as expectativas relativas ao meio escolar como as mais frequentes (Armacost, 1989; McGuire & Mitic, 1987; M.M. Omizo, S.A. Omizo & Suzuki, 1988; Sheridan & Smith, 1987; Stark, Spirito, Williams & Guevremont, 1989). Esses estressores reportam-se aos testes, notas, expectativas de desempenho para o presente e o futuro, bem como objetivos futuros (Elkind, 1981; Omizo et al., 1988; Sheridan & Smith, 1987). Outros estudos referem o caráter múltiplo e cumulativo dos estressores ambientais, incluindo dificuldades econômicas (Lempers, Clark-Lempers & Simons, 1989), discussões familiares (Fontana & Dovidio, 1984; Omizo et al., 1988) e relações com os pares (McCubbin & Patterson 1983; Newcombe, Huba & Bentler, 1986).

Método

Tendo por principal objetivo explorar o tipo e os níveis de *stress* experienciados pelos alunos portugueses do 12º ano, e as estratégias de *coping* mais recorrentes

temente utilizadas por esses estudantes no seu cotidiano, os autores desenvolveram um estudo correlacional, cujos método e resultados são apresentados em seguida. No presente trabalho, é também objetivo dos autores analisar a influência das variáveis sexo, média das notas no ensino secundário, e a escolaridade do pai e da mãe no tipo e nos níveis de *stress* experienciados, e nas estratégias de *coping* utilizadas por esses estudantes.

Participantes

O estudo contou com a participação de 341 alunos do 12º ano de escolaridade de três escolas secundárias do Norte de Portugal. Os participantes frequentavam cursos da área Científico-Humanística: Ciências e Tecnologias (CT); Ciências Socioeconômicas (CSE); Ciências Sociais e Humanas (CSH) e Artes Visuais (AV). Na escolha dos participantes, procurou-se garantir sua heterogeneidade socioeconômica.

Tratou-se de um grupo majoritariamente feminino (60,7%), sendo essa predominância evidente em todos os cursos. A idade variava entre 17 e 20 anos, situando-se a média nos 17,5 anos.

Instrumentos

O estudo baseou-se em dois instrumentos: o *Inventário de Fatores de Stress (IFS) - 12º ano* (Silva & Caires, 2009a) e o *Inventário de Estratégias de Coping dos Adolescentes diante das Experiências Problemáticas* (IECAEP) (Silva & Caires, 2009b), uma tradução e adaptação à população portuguesa do *Adolescent - Coping Orientation for Problem Experiences*, de McCubbin e Patterson (1983).

O inventário de fatores de stress - 12º ano

O IFS, a partir de um total de 33 itens, procura medir a intensidade de *stress* entre os estudantes do 12º ano. Os seus itens reportam-se a situações potencialmente geradoras de *stress* e cuja intensidade é avaliada através de uma escala Likert de 6 pontos. A cotação para cada item oscila entre 0 e 5 pontos: as respostas de nível 0 correspondem às situações em que o estressor descrito *Não se Aplica* às vivências do aluno. Os valores restantes da escala traduzem de *Nenhum Stress* a *Muito Stress*.

São quatro as dimensões abarcadas pelo IFS: *tarefas acadêmicas e vocacionais*, *relações interpessoais*, *desafios do ensino superior e compromissos*. Na dimensão *tarefas acadêmicas* (16 itens, $\alpha=0,93$), avaliam-se as exigências percebidas pelos estudantes ao nível da esfera académica e vocacional na fase final do ensino secundário. Na dimensão *relações interpessoais* (6 itens, $\alpha=0,72$) são explorados os conflitos e as exigências percebidas pelo adolescente na sua relação com a família e seus pares (e.g. expectativas, competição). Na dimensão *desafios do ensino superior* (6 itens, $\alpha=0,83$) avaliam-se as mudanças e desafios que esses estudantes antecipam como estando associados ao seu potencial ingresso no ensino superior. Por fim, na dimensão *compromissos* (5 itens, $\alpha=0,76$) avaliam-se os compromissos atuais (tempo para o lazer, divertimento, gestão do tempo) e futuros (taxas no ensino superior, separação do namorado/a) que poderão comprometer a concretização de seus projetos pessoais, escolares ou profissionais.

O inventário de estratégias de coping dos adolescentes diante de experiências problemáticas

O IECAEP visa a identificar os comportamentos a que os adolescentes recorrem no confronto com situações problemáticas do seu quotidiano. Constituído, na sua versão original (*A-COPE*), por 54 itens - organizados em torno de uma escala Likert de 5 pontos, que medem a frequência do recurso às estratégias em análise (de *Nunca a Quase Sempre*) -, este instrumento foi submetido a um processo de tradução, adaptação e validação para a população portuguesa. Nesta nova versão, o instrumento contém 46 itens sendo que, das 12 subescalas/dimensões do instrumento original, passou-se a um total de 8 subescalas: *apoio familiar*; *procura por apoio fora da família*; *consumos*; *evitamento e abstração*; *distração e relativização da situação*; *procura por apoio profissional e religioso/espiritual*; *comportamentos (verbais) agressivos*; e *resolução ativa dos problemas*. A subescala *apoio familiar* (7 itens, $\alpha=0,79$) abarca as tentativas de resolução de situações de dificuldade através do apoio dos membros da família; na subescala *procura de apoio fora da família* (7 itens, $\alpha=0,75$) as estratégias de *coping* contemplam a procura de proximidade e compreensão da parte dos outros (pares, amigos, adultos) e a ajuda mútua na resolução dos problemas e

na expressão de sentimentos. No que se refere aos *consumos* (3 itens, $\alpha=0,81$), explora-se a frequência com que os adolescentes recorrem ao uso de substâncias (bebida, tabaco, drogas ilícitas) como forma de enfrentar seus problemas e dificuldades.

Na subescala *evitamento e abstração* (8 itens, $\alpha=0,69$) incluem-se os esforços em se manter distante (física e psicologicamente) das fontes de *stress*, sendo que na subescala *distração e relativização da situação* (7 itens, $\alpha=0,72$) as estratégias utilizadas vão no sentido de minorar o significado e o impacto da situação, brincando, por exemplo. Na subescala *procura de apoio profissional e religioso/espiritual* (7 itens, $\alpha=0,66$) avaliam-se as estratégias de procura de apoio e aconselhamento junto de profissionais de ajuda ou as estratégias de busca de um suporte de cariz mais religioso/espiritual. Na subescala *comportamentos (verbais) agressivos* (3 itens, $\alpha=0,71$) explora-se o recurso a comportamentos verbais susceptíveis de agredir o outro como forma de expressão de frustrações e de diminuição das tensões vivenciadas. Finalmente, na subescala *resolução ativa dos problemas* (4 itens, $\alpha=0,62$) avalia-se a frequência com que o adolescente se assume como responsável pela resolução dos seus próprios problemas e adota comportamentos ativos e focalizados na situação problemática.

Procedimentos

Ao processo de administração dos instrumentos, precedeu-se uma abordagem à direção das escolas que

iriam acolher o estudo, e a elas foi solicitada a colaboração e a autorização para sua concretização. Contactaram-se, posteriormente - via carta -, os encarregados de educação dos alunos, e foi-lhes explicado os objetivos do estudo e pedido o consentimento para a participação dos seus educandos. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade do estudo.

O IFS e o IECAEP foram aplicados simultaneamente para a turma, com um tempo médio de preenchimento de 15 minutos. Ainda antes da sua aplicação, todos os alunos foram esclarecidos sobre o âmbito e os objetivos do estudo, bem como do seu caráter voluntário, anônimo e confidencial. Optou-se pela aplicação dos instrumentos no início do 2º período, de modo a se evitem potenciais efeitos de contaminação decorrentes da proximidade temporal dos testes, do final de ano letivo e dos exames nacionais, situações que, por si só, são potencialmente estressantes.

Resultados

O Quadro 1 sintetiza as respostas dos alunos ao IFS e ao IECAEP. A informação apresentada considera a Média (M) e Desvio-Padrão (DP) pelas várias dimensões dos dois instrumentos. Valores mais altos nas médias traduzem maiores níveis de *stress*/dificuldade ou maior frequência no recurso às estratégias avaliadas.

Os resultados relativos ao *stress* mostram que os alunos apresentam maiores dificuldades nas “tarefas académicas e vocacionais”. Uma análise mais detalhada

Quadro 1. Resultados globais do *stress* e *coping* entre os participantes.

<i>Stress</i>	Média	Desvio-Padrão
Tarefas académicas e vocacionais (16 itens)	3,24	0,81
Relações interpessoais (6 itens)	2,19	0,72
Desafios do ensino superior (6 itens)	2,58	0,87
Compromissos (5 itens)	2,60	0,91
Total <i>stress</i>	2,59	0,68
<i>Coping</i>		
Apoio familiar (7 itens)	2,39	0,76
Procura apoio fora da família (7 itens)	3,32	0,71
Consumos (3 itens)	1,55	0,92
Evitamento e abstração (8 itens)	2,85	0,66
Distração e relativização da situação (7 itens)	3,04	0,73
Procura de apoio profissional e religioso/espiritual (7 itens)	1,42	0,48
Comportamentos (verbais) agressivos (3 itens)	2,35	0,88
Resolução ativa dos problemas (4 itens)	3,28	0,73

(item a item) revela que os quatro itens mais intensamente cotados - exames nacionais (M=4,11); entrada (ou não) no ensino superior (M=3,77); condições de acesso ao ensino superior (M=3,53); e notas no ensino secundário (M=3,50) - fazem parte dessa dimensão, traduzindo um nível de *stress* médio-alto (M=3,24) associado aos investimentos realizados em torno das suas tentativas de acesso ao ensino superior. Dentre os 341 alunos deste estudo, 322 (94,4%) revelaram sua intenção de ingressar no ensino superior.

Quanto às restantes dimensões do IFS, os *scores* médios em cada uma delas traduzem os baixos níveis de *stress* experienciado, ficando aquém do ponto 3 na escala de 5 pontos utilizada. Considerando as respostas dos alunos a todos os itens do IFS, em apenas 12 dos 34 itens do inventário, os níveis de *stress* atingem ou superam o ponto 3, revelando que, na generalidade das situações avaliadas, o *stress* é relativamente baixo. Esta realidade é verificada pelo valor médio do *score* total das respostas dos alunos (M=2,59). Entre as áreas menos geradoras de *stress*, surgem as *relações interpessoais* (M=2,19), ficando abaixo do nível intermédio. É, aliás, nesta dimensão que se situam os 2 itens menos pontuados: a "Relação com os amigos" (M=1,71) e a "Compreensão no seio da turma" (M=1,80).

Relativamente ao *coping*, as três estratégias mais prevalentes são: a "Procura de apoio fora da família" (M=3,32); a "Resolução ativa dos problemas" (M=3,28) e

o recurso à "Distração e relativização da situação" (M=3,04). Entre as menos recorrentes surgem a "Procura de apoio profissional e religioso/espiritual" (M=1,42) e os "Consumos" (M=1,55). A frequência média registrada nas estratégias restantes é também relativamente baixa (entre 2,35 e 2,85), ficando aquém do ponto 3.

Influência do sexo no *stress* e nas estratégias de *coping*

Exploram-se eventuais diferenças entre rapazes e moças em relação aos níveis de *stress* experienciados nas quatro dimensões do IFS, e na frequência com que utilizam as diferentes estratégias de *coping* em análise.

O Quadro 2 revela a presença de diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de *stress* percebidos por rapazes e moças em todas as dimensões do IFS. Nas quatro áreas, é entre as moças que o *stress* é mais elevado. Dentre os contrastes observados, os que assumem maior amplitude estão relacionados à área académica e vocacional ($t=-8,288$; $g.l.=194,77$; $p<0,001$). Muito embora bastante mais expressivo entre as moças, aparece como o principal estressor entre ambos os sexos ($M_{moças}=3,51$; $M_{rapazes}=2,78$). Tomando a média do *stress* globalmente experienciado pelos alunos, verifica-se que, nos dois sexos, os níveis de *stress* não são muito elevados, situando-se a média dos rapazes no valor 2,31 e nas moças em 2,78.

Quadro 2. Diferenças nos níveis *stress* e estratégias de *coping* em função do sexo.

Stress	Feminino (n= 207)		Masculino (n= 134)		T- test amostras não emparelhadas
	Média	DP	Média	DP	
Tarefas académicas e vocacionais	3,51	0,68	2,78	0,82	$t=-8,288$; $g.l.=294$; $p<0,001$
Relações interpessoais	2,34	0,70	1,94	0,67	$t=-4,278$; $g.l.=239$; $p<0,001$
Desafios do ensino superior	2,80	0,82	2,22	0,83	$t=-5,667$; $g.l.=272$; $p<0,001$
Compromissos	2,72	0,89	2,43	0,92	$t=-2,360$; $g.l.=213$; $p<0,05$
Total Stress	2,78	0,58	2,31	0,72	$t=-4,519$; $g.l.=154$; $p<0,001$
<i>Coping</i>					
Apoio familiar	2,56	0,72	2,11	0,74	$t=-5,565$; $g.l.=338$; $p<0,001$
Apoio fora da família	3,40	0,69	3,20	0,73	$t=-2,574$; $g.l.=339$; $p<0,05$
Consumos	1,42	0,74	1,75	1,12	$t=3,027$; $g.l.=209,256$; $p<0,005$
Evitamento e abstração	2,98	0,64	2,66	0,64	$t=-4,463$; $g.l.=338$; $p<0,001$
Distração e relativização da situação	2,82	0,66	3,36	0,71	$t=7,157$; $g.l.=339$; $p<0,001$
Procura apoio profissional e religioso/espiritual	1,44	0,46	1,38	0,50	$t=-1,044$; $g.l.=339$; $p=0,297$
Comportamentos (verbais) agressivos	2,47	0,87	2,17	0,86	$t=-3,135$; $g.l.=339$; $p<0,005$
Resolução ativa dos problemas	3,36	0,73	3,15	0,70	$t=-2,657$; $g.l.=339$; $p<0,01$

Relativamente ao *coping*, existem discrepâncias significativas em 7 das 8 tipologias avaliadas. Ou seja, rapazes e moças apenas não se diferenciam na “procura de apoio profissional e religioso/espiritual”, estratégia, aliás, muito pouco utilizada por ambos os sexos ($M_{moças}=1,44; M_{rapazes}=1,38$). Olhando as diferenças registradas nas sete dimensões restantes, as estratégias nas quais as moças superam os rapazes, por um uso mais frequente, são: o recurso ao “apoio familiar”, “procura de apoio fora da família”, “evitamento e abstração”, “comportamentos (verbais) agressivos” e “resolução ativa dos problemas”. Por seu lado, as estratégias associadas aos “consumos” e “distração e relativização da situação” são mais recorrentes entre os rapazes.

Nas estratégias “distração e relativização da situação” (mais usada pelos rapazes) e no recurso ao “apoio familiar” (mais comum nas moças), as diferenças entre sexos são maiores. A “distração e relativização da situação” surge, nos rapazes, como a estratégia mais frequente ($M=3,36$), enquanto nas moças são a “procura de apoio fora da família” ($M=3,40$) e a “resolução ativa dos problemas” ($M=3,36$), com frequências muito próximas.

Influência do rendimento acadêmico no stress e no coping

Aqui exploram-se as diferenças entre os alunos, tomando o seu Rendimento Acadêmico (RA) nos dois

primeiros anos do ensino secundário (10º + 11º ano), considerando-se quatro subgrupos: os alunos com nível de desempenho “suficiente” [10-12]; “razoável” [12,1-14]; “bom” [14,1-16] e “muito bom”: >16 (numa escala de 0 a 20 valores) (Quadro 3).

Considerando globalmente esses resultados, verifica-se que os alunos com desempenho “suficiente” são os que experienciam maior *stress*, em todas as dimensões do IFS. Em contraste (mesmo que não assumindo diferenças de relevo estatístico), é entre os alunos de nível “bom” que o *stress* é menor (à exceção da dimensão “compromissos”). Relativamente ao *coping*, tendencialmente, os alunos que mais contrastam entre si nas estratégias utilizadas (mas nem sempre com relevância estatística) são os que se encontram nos extremos das classificações: os alunos de nível “suficiente” *versus* os de “muito bom”.

Apesar das diferenças registradas, os contrastes ao nível do *stress* são apenas significativos na área interpessoal [$F(3,332)=3,36; p<0,05$]. Os testes *post-hoc* (Scheffe) da Análise de Variância Unifatorial (ANOVA) realizada apontam como grupos contrastantes os alunos de nível “suficiente” e os de nível “bom”, sendo superior entre os primeiros ($M_{suficiente}=2,54$ *versus* $M_{bom}=2,05$).

Quanto às diferenças encontradas nas estratégias de *coping* dos alunos, as que assumem significância estatística reportam-se aos “consumos”

Quadro 3. Diferenças nos níveis de *stress* e estratégias de *coping* em função do RA.

Stress	Suficiente (n=50)		Razoável (n=136)		Bom (n=81)		Muito bom (n=65)		ANOVA
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Tarefas acadêmicas e vocacionais	3,28	0,84	3,27	0,80	3,15	0,84	3,24	0,81	$F(3,287)=0,378; p=0,769$
Relações interpessoais	2,54	0,71	2,20	0,67	2,05	0,67	2,17	0,83	$F(3,232)=3,359; p<0,05$
Desafios ensino superior	2,66	0,98	2,55	0,84	2,50	0,84	2,61	0,91	$F(3,265)=0,324; p=0,808$
Compromissos	2,77	0,86	2,68	0,90	2,54	0,97	2,34	0,90	$F(3,207)=0,713; p=0,401$
<i>Coping</i>									
Apoio familiar	2,39	0,75	2,30	0,76	2,41	0,79	2,49	0,74	$F(3,327)=1,05; p=0,373$
Procura apoio fora família	3,46	0,64	3,32	0,71	3,35	0,76	3,13	0,68	$F(3,328)=2,31; p=0,076$
Consumos	1,86	1,13	1,64	1,01	1,39	0,74	1,32	0,64	$F(3,328)=4,57; p<0,005$
Evitamento e abstração	3,03	0,64	2,86	0,64	2,90	0,72	2,66	0,59	$F(3,327)=3,22; p<0,05$
Distração e relativ. da situação	3,06	0,81	3,15	0,71	3,04	0,77	2,81	0,61	$F(3,328)=3,26; p<0,05$
Procura apoio profissional e religioso/espiritual	1,50	0,48	1,44	0,53	1,38	0,40	1,30	0,40	$F(3,328)=2,10; p=0,100$
Comportamentos (verbais) agressivos	2,23	0,81	2,44	0,92	2,35	0,89	2,33	0,85	$F(3,328)=0,74; p=0,529$
Resolução ativa dos problemas	3,13	0,63	3,22	0,65	3,36	0,82	3,40	0,78	$F(3,328)=2,07; p=0,104$

[$F(3,328)=4,57; p<0,005$]; ao “evitamento e à abstração” [$F(3,327)=3,22; p<0,05$]; e à “distração e relativização da situação” [$F(3,328)=3,26; p<0,05$]. Nos “consumos”, os testes *post-hoc* apontam contrastes entre os alunos de nível “suficiente” ($M_{suficiente}=1,86$) e os dois subgrupos com médias mais altas ($M_{bom}=1,39; M_{muito bom}=1,32$). Apesar de o recurso a essa estratégia ser pouco frequente entre todos os alunos, ele é mais elevado entre os de rendimento mais baixo. Nas estratégias de “evitamento e abstração”, os alunos com rendimento mais baixo destacam-se, uma vez mais, como os que maior uso fazem de estratégias que lhes permitem manter-se distantes das fontes de *stress* ($M_{suficiente}=3,03$), contrastando de modo expressivo com os melhores alunos ($M_{muito bom}=2,66$). Relativamente à estratégia “Distração e relativização da situação”, entre os alunos de nível intermediário ($M_{razoável}=3,15$), ela é mais prevalente, diferenciando-se de modo significativo dos melhores alunos ($M_{muito bom}=2,81$).

Influência da formação escolar do pai no *stress* e nas estratégias de *coping*

Procurando averiguar se os níveis de *stress* e tipologia de estratégias de *coping* são influenciados pela

formação escolar do pai desses alunos, procedeu-se a uma nova análise de variância unifatorial, na qual foram tomados cinco subgrupos: os pais com escolaridade ao nível do “1º ciclo” (1-4 anos de escolaridade); “2º ciclo” (5-6 anos); “3º ciclo” (7-9 anos); “ensino secundário” (10-12 anos) e “ensino superior” (≥ 15 anos). Esse último subgrupo abarca, também, pais com pós-graduação [mestrado ($n=5$) ou doutoramento ($n=5$)].

O Quadro 4 revela que a formação escolar do pai têm apenas influência nos níveis de *stress* experienciados pelos seus filhos, observando-se tais diferenças na área “Acadêmica” [$F(4,283)=5,03; p<0,005$], no *stress* associado aos desafios inerentes à transição para o “ensino superior” [$F(4,261)= 6,94; p<0,001$], e ao nível dos “Compromissos” [$F(4,204)= 11,63; p<0,001$]. Nessa última dimensão os contrastes são maiores.

No *stress* académico, os testes *post-hoc* apontam contrastes significativos entre os alunos cujo pai tem formação escolar ao nível do 1º e 2º ciclo ($M_{1ºciclo}=3,40$ e $M_{2ºciclo}=3,46$) e os alunos com pai habilitado ao nível do ensino secundário ($M_{Ens.Secundário}=2,93$). No *stress* associado aos desafios do ensino superior, os contrastes emergem entre os mesmos grupos ($M_{1ºciclo}$ e $M_{2ºciclo}=2,81$ versus $M_{Ens.Secundário}=2,11$). Uma vez

Quadro 4. Diferenças nos níveis de *stress* e *coping* em função da formação escolar do pai.

Stress	1º ciclo (n=79)		2º ciclo (n=82)		3º ciclo (n=62)		Secundário (n=58)		Ensino superior (n=51)		ANOVA
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Tarefas académicas e vocacionais	3,40	0,79	3,46	0,65	3,21	0,91	2,93	0,88	3,04	0,75	$F(4,283)=5,03; p<0,005$
Relações interpessoais	2,35	0,73	2,24	0,63	2,18	0,70	2,04	0,69	2,06	0,75	$F(4,230)= 1,654; p=0,162$
Desafios do ensino superior	2,81	0,88	2,81	0,80	2,57	0,89	2,11	0,68	2,41	0,85	$F(4,261)= 6,94; p<0,001$
Compromissos	3,08	0,96	2,70	0,69	2,86	0,80	2,23	0,83	1,99	0,84	$F(4,204)= 11,63; p<0,001$
<i>Coping</i>											
Apoio familiar	2,30	0,81	2,52	0,68	2,44	0,76	2,22	0,77	2,51	0,78	$F(4,326)=1,987; p=0,096$
Procura apoio fora da família	3,37	0,72	3,23	0,65	3,40	0,70	3,34	0,78	3,29	0,73	$F(4,327)=0,649; p=0,628$
Consumos	1,54	0,93	1,37	0,75	1,75	0,105	1,53	0,88	1,63	1,02	$F(4,327)=1,676; p=0,155$
Evitamento e abstração	2,84	0,73	2,88	0,56	2,95	0,69	2,78	0,67	2,81	0,68	$F(4,326)=0,584; p=0,675$
Distração e relativização da situação	3,05	0,78	2,94	0,68	2,97	0,76	3,15	0,72	3,08	0,67	$F(4,327)=0,894; p=0,468$
Procura apoio profissional e religioso/espiritual	1,50	0,55	1,46	0,49	1,41	0,51	1,31	0,33	1,33	0,40	$F(4,327)=1,959; p=0,101$
Comportamentos (verbais) agressivos	2,45	0,83	2,46	0,90	2,31	0,82	2,20	0,93	2,22	0,86	$F(4,327)=1,320; p=0,262$
Resolução ativa dos problemas	3,26	0,73	3,33	0,68	3,31	0,66	3,29	0,79	3,22	0,80	$F(4,327)=0,219; p=0,928$

mais os alunos cujo pai tem menor formação escolar (1º e 2º ciclo) aparecem mais fragilizados. Relativamente às diferenças na área “Compromissos”, os testes *post-hoc* revelam, essencialmente, a presença de dois grandes “blocos” contrastantes: um formado pelos alunos cujo pai tem como formação escolar o nível do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo) e o outro pelos alunos cujo pai tem nível secundário e superior. Novamente o *stress* é experienciado com maior intensidade entre os alunos com pai com menor formação escolar (especialmente os do 1º e 3º ciclo).

Influência da formação escolar da mãe no *stress* e nas estratégias de *coping*

Procurando explorar se a formação escolar da mãe diferencia os níveis de *stress* e tipologia de estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos, realizou-se nova análise de variância unifatorial, com os mesmos cinco subgrupos: formação escolar ao nível do “1º ciclo”; “2º ciclo”; “3º ciclo”; “ensino secundário” e “ensino superior”. Nesse último surgem mães com pós-graduação [mestrado ($n=7$) e doutoramento ($n=2$)] (Quadro 5).

Os resultados revelam a influência da formação escolar da mãe nas quatro dimensões do IFS. Uma vez

mais, são os alunos com mães menos habilitadas que relatam maior *stress*. A área de maior contraste emerge, novamente, na dimensão “compromissos” [$F(4,208)=10,42; p<0,001$], logo seguida pelas diferenças existentes no *stress* associado à transição para o “ensino superior” [$F(4,264)=8,87; p<0,001$]. Tal influência é menor na área académica [$F(4,326)=6,29; p<0,001$] e no *stress* interpessoal [$F(4,233)=3,76; p<0,05$].

Na dimensão “compromissos”, os testes *post-hoc* apontam, novamente, a presença de dois grandes “blocos”: o dos alunos cuja mãe tem formação escolar ao nível do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo) e o dos alunos com mãe habilitada ao nível do ensino superior. Na dimensão “desafios do ensino superior” as tendências são similares: um “bloco” constituído pelos alunos com mãe habilitada ao nível do 1º e 2º ciclo ($M1^{\circ}ciclo=2,85$ e $M2^{\circ}ciclo=2,79$) *versus* alunos com mães habilitadas ao nível do ensino secundário e superior ($M_{Ens.Secundário}=2,11$ e $M_{Ens.Superior}=2,18$). Na área “académica e vocacional” - dimensão em que, como já referido, os níveis de *stress* são mais elevados na generalidade do grupo - o padrão de diferenças mantém-se, surgindo os contrastes entre os alunos com mãe com formação escolar de 1º ou 2º ciclo ($M1^{\circ}ciclo=3,35$ e $M2^{\circ}ciclo=3,46$) *versus* aqueles cuja mãe tem formação superior

Quadro 5. Diferenças nos níveis *stress* e *coping* em função da formação escolar da mãe.

Stress	1º ciclo (n=71)		2º ciclo (n=99)		3º ciclo (n=54)		Secundário (n=47)		Ensino superior (n=64)		ANOVA
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Tarefas académicas e vocacionais	3,35	0,76	3,46	0,69	3,30	0,91	3,03	0,80	2,83	0,82	$F(4,326)=6,29; p<0,001$
Relações interpessoais	2,21	0,71	2,27	0,59	2,44	0,74	2,05	0,70	1,91	0,74	$F(4,233)=3,76; p<0,05$
Desafios do ensino superior	2,85	0,87	2,79	0,79	2,58	0,92	2,11	0,74	2,18	0,79	$F(4,264)=8,87; p<0,001$
Compromissos	2,85	0,76	2,92	0,78	2,84	0,94	2,19	0,90	2,03	0,86	$F(4,208)=10,42; p<0,001$
<i>Coping</i>											
Apoio familiar	2,33	0,81	2,56	0,80	2,34	0,72	2,19	0,74	2,38	0,69	$F(4,329)=2,24; p=0,064$
Procura apoio fora da família	3,26	0,76	3,43	0,65	3,38	0,66	3,15	0,77	3,26	0,75	$F(4,330)=1,62; p=0,169$
Consumos	1,55	0,95	1,39	0,75	1,56	0,90	1,46	0,90	1,84	1,07	$F(4,330)=2,532; p<0,05$
Evitamento e abstração	2,82	0,71	2,93	0,62	2,90	0,68	2,77	0,73	2,77	0,61	$F(4,329)=0,83; p=0,506$
Distração e relativização da situação	3,09	0,78	2,91	0,69	3,12	0,78	2,96	0,69	3,17	0,68	$F(4,330)=1,67; p=0,157$
Procura apoio profissional e religioso/espiritual	1,55	0,57	1,50	0,52	1,37	0,43	1,24	0,27	1,29	0,39	$F(4,330)=1,18; p=0,232$
Comportamentos (verbais) agressivos	2,57	0,92	2,41	0,87	2,29	0,84	2,16	0,84	2,22	0,88	$F(4,330)=2,33; p=0,065$
Resolução ativa dos problemas	3,26	0,72	3,35	0,71	3,30	0,71	3,32	0,67	3,19	0,82	$F(4,330)=0,55; p=0,702$

($M_{\text{Ens.Superior}}=2,83$). Por fim, na área interpessoal, as diferenças surgem apenas entre os alunos cuja mãe tem o 3º ciclo ($M_{3^\circ\text{ciclo}}=2,21$) e os com mãe de nível superior ($M_{\text{Ens.Superior}}=1,91$).

Quanto à influência da formação escolar da mãe nas estratégias de *coping* utilizadas, as diferenças encontradas verificaram-se apenas na área dos “consumos”, com uma amplitude relativamente baixa [$F(4,330)=2,532; p<.05$] e invertendo o padrão anterior. Ou seja, os testes *post-hoc* revelam que as diferenças se colocam entre os alunos com mãe habilitada ao nível do 2º ciclo ($M_{2^\circ\text{ciclo}}=1,39$) e os alunos com mãe de nível superior ($M_{\text{Ens.Superior}}=1,84$), sendo que os alunos desse último subgrupo recorrem mais aos consumos como forma de lidar com suas dificuldades quotidianas.

Discussão

Os dados apresentados apontam a área acadêmica e vocacional como a geradora de maiores níveis de *stress* entre os alunos, indo ao encontro de estudos congêneres (Armacost, 1989; Sheridan & Smith, 1987; Stark et al., 1989), que referem as pressões e as expectativas relativas ao meio escolar como os estressores mais intensamente vivenciados na adolescência tardia. Entre este grupo, as preocupações do *stress* situam-se num nível médio-alto e estão essencialmente relacionadas com os investimentos e as expectativas associados ao ingresso no ensino superior (avaliação nos exames; média no ensino secundário; escolha de um curso; saídas profissionais), que surge como objectivo da quase totalidade desses alunos (94,4%). Nas restantes dimensões, são baixos os níveis de *stress* relatado, destacando-se a área interpessoal como aquela em que as dificuldades são menores. Apesar do ambiente competitivo que habitualmente se gera nessa etapa do percurso académico dos adolescentes (decorrente da “corrida” ao ensino superior), entre este grupo a “competição no seio da turma” é percebida como baixa ou, pelo menos, reportada como com pouco *stress* associado. A “relação com os amigos” também não parece ser afetada por essas questões. Essa é, aliás, em termos de estratégias de *coping*, a mais recorrente entre o grupo de estudantes, corroborando as múltiplas evidências existentes em torno do desenvolvimento adolescente, que

descrevem o grupo de pares como um espaço privilegiado de exploração, experimentação, partilha, suporte e amizade (Schiemberg, Paulson & Zawachi, 1998; Silva, 2009; Sprinthall & Collins, 2003).

Este estudo salienta, também, as diferenças existentes ao nível do sexo dos estudantes, quer no que se refere aos níveis de *stress* experienciado, quer à frequência com que usam as diferentes estratégias de *coping*. Quanto ao *stress*, é entre as moças que as dificuldades são maiores, tal como, aliás, outros estudos - não meramente com adolescentes e diante de outras tarefas, desafios e contextos - têm revelado (Caires, 2004; Head, Hill & McGuire, 1996).

Em termos de *coping*, quando comparados os dois sexos, as diferenças de prevalência encontram-se em grande parte das estratégias, destacando-se a “distração e relativização da situação” como a mais comumente utilizada pelos rapazes e a “procura de apoio fora da família” e a “resolução ativa dos problemas” como mais recorrentes nas moças. Comparando a qualidade dessas estratégias, salienta-se o carácter mais adaptativo das estratégias femininas. À luz do modelo transaccional de Lazarus e Folkman (1984; 1986), as moças do presente estudo recorrem mais ao *coping* centrado no problema, envolvendo esforços para reduzir ou eliminar as fontes de *stress*, ou expandir os recursos para lidar com elas, enquanto os rapazes recorrem a estratégias predominantemente centradas na emoção, cujo objectivo não é tanto o de modificar diretamente a situação atual, mas o de regular a resposta emocional a um problema, ou seja, os estados emocionais despoletados pelo confronto com o estressor (Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Edwards, 1999; Endler & Parker, 1990), através da reinterpretção ou reenquadramento do evento estressante (Gauvin & Spence, 1998) ou pela atenção seletiva a aspectos positivos do *self* ou da situação (Parkes, 1990). No que toca à eficácia dessas duas grandes tipologias de estratégias, as evidências empíricas enfatizam os efeitos positivos do *coping* centrado no problema e os efeitos negativos do *coping* centrado na emoção (promotores dos níveis de *stress*), especialmente quando a situação ameaçadora pode ser modificada pelos sujeitos (Lazarus & Folkman, 1984; 1986). Segundo Carr (2004), a negação continuada da situação, o recurso a álcool e/ou drogas, os comportamentos agressivos, a autoculpabilização ou o envolvimento em fantasias são comportamentos

que podem levar a um alívio momentâneo, mas que tendem a manter - e não a resolver - os problemas relacionados com o *stress*.

Relativamente à influência do rendimento escolar nos níveis de *stress* e estratégias de *coping* utilizadas, os resultados salientam os alunos com desempenho mais baixo como o subgrupo mais fragilizado, com níveis de *stress* mais elevados nas quatro áreas do IFS. No entanto, é apenas na área interpessoal que essas diferenças assumem relevo estatístico. Quanto às estratégias de *coping*, as áreas de contraste - "consumos", "evitamento e abstração" e "distração e relativização da situação" - colocam os melhores e os piores alunos nos dois extremos em relação às duas primeiras, sendo que os alunos de desempenho mais baixo se demarcam dos melhores alunos pelo maior recurso a estratégias menos eficazes e/ou adaptativas.

Tomando a escolaridade dos pais, os dados do estudo enfatizam o peso significativo da escolaridade do pai e da mãe no *stress* e *coping* dos seus filhos, com a influência dessa variável aparecendo de forma mais evidente ao nível do *stress*. A tendência é para a presença de contrastes entre dois grandes "blocos": o dos alunos cujos pais têm apenas ensino básico e o dos alunos com pais com nível secundário e superior. É entre o primeiro "bloco" que subsistem as maiores dificuldades. Cruzando tais evidências com o estudo de Lempers et al. (1989), que refere as dificuldades econômicas como um estressor ambiental de relevo durante essa etapa do desenvolvimento adolescente e correlacionando negativamente esse estressor com a escolaridade dos pais (i.e. quanto menor a escolaridade dos pais, maiores as dificuldades econômicas), facilmente se antecipam as maiores contrariedades experienciadas pelos alunos com pais detendo escolaridade igual ou inferior ao 3º ciclo. Os encargos e compromissos financeiros que a entrada no ensino superior acarreta (indo além da capacidade média dessas famílias); as elevadas expectativas que alguns pais detêm quanto ao desempenho dos seus filhos (representando um "passaporte" para o ensino superior e, em consequência, o alcançar de um estatuto e de um nível de vida melhor) poderão, pois, constituir-se em fatores de *stress* acrescidos. Além disso, o confronto com as exigências do ensino secundário e as limitações (acadêmicas) dos pais para acompanhar ou dar suporte às suas dificuldades, poderá aumentar o seu sentido de vulnerabilidade.

Olhando globalmente os resultados deste estudo, e antecipando seu impacto no bem-estar, rendimento e consecução dos objetivos (pessoais e académicos) desses estudantes, parece-nos da maior importância uma maior reflexão sobre o tema, com vista a desenhar intervenções que melhor se ajustem às suas necessidades e dificuldades. Dos resultados encontrados (e invocando também algumas evidências de estudos congêneres), pode-se concluir pelos acrescidos desafios e exigências com que os adolescentes se confrontam no final do ensino secundário (momento imediatamente anterior à sua transição para o ensino superior ou para a vida ativa e para o mundo adulto); e pela experiência de algum sentido de vulnerabilidade, em particular entre as moças, os estudantes com pior desempenho académico, e, entre aqueles cujos pais têm menor formação escolar. Salienta-se, também, a adoção de estratégias de *coping* nem sempre ajustadas, quer em termos da sua eficácia na resolução dos problemas, quer sob o ponto de vista desenvolvimental e do bem-estar físico e psicológico do adolescente.

Pensando nas nossas práticas de psicólogos em contexto escolar e formadores de futuros professores, propõem-se maior reflexão e intencionalização de práticas junto dos diferentes membros da comunidade escolar, desde os alunos - os protagonistas desses processos - até os diferentes agentes educativos que lidam diretamente com eles, entre os quais se destacam os pais e professores. Junto desses, a intervenção deverá visar à conscientização da dimensão do problema e suas implicações nas diversas esferas e, a partir disso, à construção de contextos simultaneamente apoiantes e promotores de desafios, capazes de fomentar o bem-estar desses alunos, sua autonomização e crescente eficácia no confronto com as dificuldades inerentes ao seu percurso desenvolvimental (atual e futuro).

Quanto aos alunos, a intervenção poderá traduzir-se em iniciativas promotoras da tomada de consciência, antecipação e gradual confronto e familiarização com alguns dos estressores mais comuns ou, ainda, seu apetrechamento com estratégias que lhes permitam minorar as consequências do convívio com o *stress*. De igual modo poderá ser benéfico promover a autonomia na procura de informação relativa ao processo de acesso ao ensino superior (como, por exemplo, médias de acesso, provas de ingresso, bolsas de estudo

etc.) no sentido de potenciar o sentimento de controlo do aluno em relação ao seu percurso e às suas decisões. Entre os objetivos dessa intervenção, deverá, também, constar a promoção de percepções mais positivas quanto à figura adulta (professores, pais, funcionários da escola e profissionais de ajuda, designadamente o psicólogo escolar) enquanto importantes fontes de suporte, contrariando alguns dos resultados do nosso estudo: a “procura de apoio profissional e religioso/espiritual” aparece como a estratégia menos frequentemente utilizada. A relevância da presença e recurso a essas figuras é tanto mais importante no caso dos alunos em que o suporte familiar é frágil (desemprego, baixa escolaridade, violência doméstica, alcoolismo), aumentando não só o seu nível de exposição ao risco, mas, também, o seu sentido de vulnerabilidade.

Referências

- Armacost, R. L. (1989). Perceptions of stressors by high school students. *Journal of Adolescent Research, 4*, 443-461.
- Batista, M. A., & Sisto, F. F. (2005). Estudo para a construção de uma escala de ansiedade para adolescentes. *Estudos de Psicologia (Campinas), 22* (4), 347-354. doi: 10.1590/S0103-166X2005000400002.
- Bizarro, L. M. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Lisboa.
- Caires, S. (2004). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese de doutoramento não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology: the science of happiness and human strengths*. Hove, East Sussex: Brunner-Routledge.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267-283.
- Edwards, D. C. (1999). *Motivation and emotion: evolutionary, physiological and social influences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Elkind, D. (1981). *Crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zaha Editores.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 844-854.
- Fonseca, H. (2005). *Compreender os adolescentes: um desafio para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fontana, A., & Dovidio, J. F. (1984). The relationship between stressful life events and school-related performances of type A and type B adolescents. *Journal of Human Stress, 10*, 50-55.
- Gauvin, L., & Spence, J. C. (1998). Measurement of exercise induced changes in feeling states, affect, mood and emotions. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp.325-336). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Head, J., Hill, F., & Maguire, M. (1996). *Stress and the postgraduate secondary school trainee teacher: a British case study*. *Journal of Education for Teaching, 22* (1), 71-84.
- Kristensen, C. H., Schaefer, L. S., & Busnello, F. B. (2010). Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência. *Estudos de Psicologia, 27* (1), 21-30. doi: 10.1590/S0103-166X2010000100003.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Lempers, J. D., Clark-Lempers, D., & Simon, R. L. (1989). Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child Development, 60*, 25-39.
- McCubbin, H. I., & Patterson, J. (1983). Adolescent: Coping Orientation for Problem Experiences (A-COPE). In H. I. McCubbin, A. I. Thompson, & M. A. McCubbin (Orgs.), *Family measures: stress, coping and resiliency - inventories for research and practice* (pp.552-618). Honolulu: Kamehameha Schools.
- McGuire, D. P., & Mitic, W. (1987). Perceived stress in adolescents: what normal teenagers worry about. *Canada's Mental Health, 35* (2), 2-5.
- Newcomb, M. D., Huba, G. J., & Bentler, P. M. (1986). Determinants of sexual and dating behaviors among adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 50* (2), 428-438.
- Omizo, M. M., Omizo, S. A., & Suzuki, L. A. (1988). Children and stress: an exploratory study of stressors and symptoms. *The School Counselor, 3*, 267-275.
- Parkes, K. R. (1990). Coping, negative affectivity and the work environment: additive and interactive predictors of mental health. *Journal of Applied Psychology, 75* (4), 399-409.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ribeiro, M. F. (2008). *Relações familiares, humor deprimido e comportamentos de risco para a saúde nos adolescentes*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia (Campinas), 22* (1), 33-41. doi: 10.1590/S0103-166X2005000100005.
- Sheridan, C. L., & Smith, L. K. (1987). Stress and academic achievement in teenagers: assessment and intervention. *International Journal of Psychosomatics, 34* (2), 20-24.
- Schiemberg, L. B., Paulson, S., & Zawachi, K. (1998). An ecological perspective for teaching about adolescence. In J. P. McKinney, L.B. Schiemberg & L. G. Shelton (Orgs.),

- Teaching about adolescence: an ecological approach* (pp. 15-37). New York: Garland Publishing.
- Silva, C. (2009). *Stress e estratégias de coping nos alunos do 12º ano: construção e validação de instrumentos*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Silva, C., & Caires, S. (2009a). *Inventário de fatores de estresse para alunos do 12º ano*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, C., & Caires, S. (2009b). *Inventário de estratégias de coping dos adolescentes face a experiências problemáticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P. (2004). *Transição e adaptação ao ensino superior: construção e validação de um modelo multidimensional do ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Stark, L. J., Spirito, A., Williams, C. A., & Guevremont, D. C. (1989). Common problems and coping strategies: findings with normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17 (2), 203-212.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Recebido em: 30/4/2010

Versão final reapresentada em: 29/7/2010

Aprovado em: 15/3/2011

Validação da escala clima para criatividade em sala de aula¹

Validation study of the classroom climate for creativity scale

Denise de Souza **FLEITH**²

Leandro Silva **ALMEIDA**³

Francisco José Brito **PEIXOTO**⁴

Resumo

O objetivo deste estudo foi adaptar e validar a Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula para alunos da 5ª série do ensino fundamental. O instrumento foi aplicado em 504 alunos de escolas públicas e particulares do Distrito Federal, a fim de se avaliar o clima de sala de aula na disciplina de língua portuguesa e de matemática. Os resultados da análise fatorial confirmatória indicaram três dimensões associadas ao clima de sala de aula para criatividade: estímulo do professor à criatividade, autopercepção do aluno sobre características criativas e motivação do aluno para aprendizagem. Os valores de alfa de Cronbach oscilaram entre 0,69 e 0,88. Conclui-se que o modelo de três fatores é adequado, e, portanto, a escala pode ser utilizada para pesquisa e avaliação do quanto o clima de sala de aula favorece o desenvolvimento da criatividade.

Unitermos: Clima de sala de aula. Criatividade. Ensino fundamental. Escala.

Abstract

The purpose of this study was to adapt and validate the Classroom Climate for Creativity Scale for 5th grade Elementary School students. The instrument was administered to 504 students, from both public and private schools in the Federal District of Brasilia, in order to assess the classroom climate in the subjects of Portuguese and Mathematics. The results of the confirmatory factor analysis showed three dimensions associated with classroom climate for creativity: teacher's stimulus to creativity, student's self-perception of creative characteristics and student's motivation for learning. The alpha coefficient values varied between 0.69 and 0.88. It was concluded that the three-factor model is adequate and, therefore, the scale can be used for research and assessment of the extent to which classroom climate enhances creativity.

Uniterms: Classroom climate. Creativity. Elementary school level. Scale.

Os problemas enfrentados quotidianamente pela sociedade, em função de sua elevada frequência, singularidade e complexidade, requerem respostas cada vez mais inovadoras, criativas e eficazes. Nesse sentido, a criatividade, apesar das dificuldades usuais que subsis-

tem na sua definição e avaliação, permanece socialmente reconhecida como uma habilidade importante que merece ser desenvolvida e investigada. A falta de consenso acerca da definição de criatividade, a característica multidimensional e dinâmica do fenômeno



¹ Apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo 400303/2007-8).

² Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. *Campus Darcy Ribeiro*, 70910-900, Brasília, DF, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: D.S. FLEITH. E-mail: <fleith@unb.br>.

³ Universidade do Minho, Instituto de Educação. *Campus de Gualtar*, Braga, Portugal.

⁴ Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa, Portugal.

e a insuficiência de fundamentação teórica em várias medidas de criatividade constituem, sem dúvida, desafios para os pesquisadores da área (Alencar, Fleith & Bruno-Faria, 2010; Nakano & Wechsler, 2007; Treffinger, 1987). Como resultado, observa-se uma proliferação de estudos sobre criatividade, inclusive no Brasil, especialmente nas últimas três décadas (Santos, 1995; Zanella & Titon, 2005, Wechsler, 2001).

Tendências recentes no estudo da criatividade sinalizam que para se compreender como, porque e quando novas ideias são produzidas, é necessário considerar tanto as variáveis intrapessoais quanto as ambientais. Sternberg e Lubart (1999) ressaltam o valor do ambiente no desenvolvimento da criatividade ao expressarem que “o indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas ideias criativas. O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo do ambiente, sua criatividade nunca se manifestará” (p.11). Segundo Wechsler (2006a), tanto valores e crenças pessoais como os contextos social, histórico e cultural podem influenciar o tipo de comportamento ou produto reconhecido como criativo em uma dada sociedade. Cropley (2006) argumenta que criatividade é uma força com responsabilidade social bem como um caminho para a realização individual.

Essas concepções sugerem a confluência de fatores pessoais e sociais na produção criativa, o que torna difícil a avaliação por meio de testes de criatividade disponíveis, que visam, em sua maioria, medir características individuais associadas à criatividade (Alencar & Fleith, 2003; Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira & Ferrândiz, 2008; Simonton, 1988).

Em seu modelo sistêmico de criatividade, Csikszentmihalyi (1996; 1999) esclarece que o mais importante é identificar onde está a criatividade e não o que é criatividade. Nessa perspectiva, criatividade é concebida como fruto da interação de três fatores: indivíduo (bagagem genética e experiências pessoais), domínio (cultura) e campo (sistema social). Com relação ao indivíduo, características associadas à criatividade, como curiosidade, entusiasmo, motivação e *background* social e cultural, são elementos cruciais para o ato criativo. O domínio reporta-se ao conjunto de conhecimentos em áreas específicas de realização, assim como conjunto de regras e procedimentos simbólicos esta-

belecidos culturalmente e compartilhados em uma sociedade ou por várias sociedades. Por último, o campo inclui os indivíduos que atuam como “juízes”, ou seja, com a função de decidir se uma nova ideia ou produto é criativo (Csikszentmihalyi, 1996). É o campo que seleciona e retém o material a ser reconhecido, preservado e incorporado ao domínio. Professores, críticos, editores de revistas e curadores de museus são exemplos de campo. Essa proposta de análise, que oferece uma visão atual, multidimensional e integradora da criatividade, aparece amplamente mencionada na literatura (Alencar & Fleith, 2003; Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994; Morais, 2001; Starko, 2001), sendo também assumida nesse artigo.

A promoção da criatividade é tema recorrente na educação. As interações na família, escola e sociedade podem estimular ou inibir o desenvolvimento da criatividade de seus membros (Chagas, Aspesi & Fleith, 2005). Um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade está relacionado à qualidade da construção dessas interações e às experiências de vida dos indivíduos inseridos nesses contextos. Amabile (1996) destaca especialmente o contexto escolar ao afirmar que “de todos os fatores e ambientes sociais que podem influenciar a criatividade, a maior parte pode ser identificada de alguma forma em sala de aula” (p.203).

Nesse sentido, é importante analisar o clima de sala de aula e em que medida ele promove ou não a criatividade dos alunos. A investigação na área aponta que, nem sempre, o desenvolvimento da criatividade e do pensamento divergente é uma preocupação da escola e do professor. Para Csikszentmihalyi (2006), as escolas ensinam a responder, mas não a questionar. Ademais, os conteúdos são abordados de forma isolada, dificultando a integração de diversas disciplinas. O estudo conduzido por Alencar e Fleith (2004), sobre a percepção de professores e alunos em relação à ocorrência de práticas que contribuem para o desenvolvimento da criatividade em universidades, revelou que os professores, quando comparados aos seus alunos, têm uma percepção mais favorável das práticas que contribuem para o desenvolvimento do potencial criativo. Resultados similares foram obtidos por Silva (2000), ao contrastar opiniões de alunos e professores do ensino médio sobre as características criativas dos professores e tipo de aulas ministradas. Os professores se descreviam

como dinâmicos e motivadores, ao passo que seus alunos os percebiam como monótonos. Na pesquisa de Barreto e Martínez (2007), professores de pós-graduação reconheceram a importância da criatividade no contexto educacional e confirmaram a possibilidade de implementação de uma prática pedagógica e orientação acadêmica pautadas na criatividade.

Diante do exposto, é importante conhecer e avaliar como os ambientes de ensino e de aprendizagem na sala de aula podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Além disso, são poucos os instrumentos de avaliação da criatividade disponíveis no Brasil (Alencar et al., 2010; Bruno-Faria & Alencar, 1998; Crespo, 2004; Wechsler, 2006a, 2006b). Nesse sentido, desenvolveu-se o presente estudo com vistas a examinar a validade dos resultados de uma escala sobre o clima de sala de aula para criatividade, elaborada originalmente para alunos da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental (Fleith & Alencar, 2005). Recorrendo dessa vez à análise fatorial confirmatória, investigou-se a organização dimensional dessa escala junto a alunos da 5ª série do ensino fundamental.

Método

Participantes

Participaram desse estudo 504 alunos de 5ª série do ensino fundamental de cinco escolas públicas e quatro escolas particulares do Distrito Federal, sendo 224 (44,4%) do sexo masculino e 279 (55,4%) do feminino (um aluno não respondeu a essa questão). Desses alunos, 298 (59,1%) frequentavam a escola pública, ao passo que 206 (40,9%) estavam matriculados em instituições particulares de ensino. A idade média dos participantes era de 11,5 anos (Desvio-Padrão - DP=0,81). Utilizou-se uma amostra de conveniência nesse estudo, dada a dificuldade de seleção randômica da amostra, uma vez que a participação dos sujeitos no projeto foi voluntária.

Instrumentos

Utilizou-se a Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula, elaborada por Fleith e Alencar (2005). Trata-se de um instrumento composto de 26 itens; a resposta dos alunos é dada em uma escala do tipo

likert de 5 pontos, que vai de 1 (nunca) até 5 (sempre). Essa escala foi utilizada inicialmente com crianças da 3ª e 4ª série, tendo a análise fatorial exploratória identificado cinco fatores (31% da variância explicada): suporte da professora à expressão de ideias do aluno (cinco itens; alfa de Cronbach=0,73); autopercepção do aluno com relação à criatividade (quatro itens; alfa de Cronbach=0,65); interesse do aluno pela aprendizagem (seis itens; alfa de Cronbach=0,66); autonomia do aluno (quatro itens; alfa de Cronbach=0,55); e estímulo da professora à produção de ideias do aluno (três itens; alfa de Cronbach=0,58). Esses índices de consistência interna considerados abaixo do ideal, para além da existência de quatro itens que não foram alocados em nenhum fator, justificam a realização de novos estudos de validade da escala.

Procedimentos

Após contato com escolas com vistas a explicar o objetivo do projeto e descrever as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, e obtida a autorização, o projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, registro nº 077/2007, em 23/08/2007. A escala foi então aplicada coletivamente a alunos de 5ª série do ensino fundamental por graduandos do curso de psicologia - bolsistas de iniciação científica e alunos matriculados em pesquisa -, e respondida duas vezes: uma para avaliação do clima de sala de aula para criatividade na disciplina de língua portuguesa e outra para avaliação na disciplina de matemática. As análises estatísticas foram conduzidas com a versão 17.0 do SPSS e programa AMOS associado. Para a validação da dimensionalidade da escala, por meio da análise fatorial confirmatória, foram considerados os índices de ajustamento *Goodness-of-Fit Index* (GFI), *Adjusted Goodness-of-Fit Index* (AGFI), *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), Qui-Quadrado/graus de liberdade (CMIN/DF) e o *Root Mean Squared Error of Approximation* (RMSEA), seguindo orientações de estudiosos da área (Kline, 1998; MacCallum & Austin, 2000).

Resultados

Uma análise fatorial exploratória foi inicialmente conduzida, observando-se uma distribuição dos itens

por três fatores com valor próprio superior à unidade, havendo relativa homogeneidade de resultados para as disciplinas de língua portuguesa e de matemática. A solução de 3-fatores explicou 36,46% da variância

Nas Tabelas 1, 2 e 3 são apresentados os itens pelas três dimensões, que, teoricamente, caracterizam o clima de sala de aula para criatividade na percepção dos alunos: campo - representado nesse estudo pelo professor; indivíduo - representado pelo aluno; domínio - relacionado ao conhecimento. Nessa descrição, são relatados a média e o desvio-padrão e a correlação do item com o total da subescala (corrigido). Essa análise é feita separadamente para língua portuguesa e mate-

mática, considerando os itens para cada uma das três subescalas ou dimensões constituintes da escala.

Os resultados das Tabelas 1, 2 e 3 apontam para uma boa dispersão dos resultados dos alunos item a item, seja na disciplina de língua portuguesa seja na de matemática, situando-se a média dos itens em torno de 3 (valor intermédio na escala de 1 a 5 pontos) e o desvio-padrão sempre um pouco acima da unidade. Por sua vez, o índice de correlação corrigido entre o item e o total da respectiva subescala foi sempre moderado ou elevado (sempre superior a 0,30). Apenas o item 21 - Eu sou incentivado a chutar um palpite quando eu não sei a resposta para uma questão - apre-

Tabela 1. Resultados dos Itens da primeira dimensão nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática.

Itens da Dimensão 1	Disciplinas					
	Língua portuguesa			Matemática		
	M	DP	ritc	M	DP	ritc
1 O professor ouve as minhas ideias	3,03	1,38	0,70	3,05	1,43	0,69
2 Eu tenho oportunidade de participar de várias atividades	3,60	1,22	0,55	3,67	1,30	0,64
3 Minhas ideias são bem-vindas	3,11	3,45	0,70	3,11	1,39	0,73
5 O professor me incentiva a mostrar meu trabalho para outros alunos	2,74	1,48	0,63	2,53	1,44	0,63
7 O professor me dá tempo suficiente para pensar sobre uma história que tenho que escrever	3,34	1,48	0,60	2,98	1,50	0,63
9 Os trabalhos que faço são divertidos	3,31	1,38	0,52	3,22	1,42	0,59
12 O professor se importa com o que eu tenho a dizer	3,17	1,51	0,72	3,26	1,47	0,69
14 Eu sou estimulado a pensar em novas ideias	3,24	1,29	0,59	3,23	1,37	0,62
16 Eu posso escolher o que eu quero fazer	2,22	1,30	0,41	2,16	1,36	0,46
17 Eu sou incentivado a pensar em muitas ideias	3,33	1,34	0,60	3,15	1,33	0,66
21 Eu sou incentivado a chutar um palpite quando eu não sei a resposta para uma questão	3,10	1,47	0,16	2,86	1,49	0,20

M: média; DP: desvio-padrão; ritc: correlação do item com o total da subescala.

Tabela 2. Resultados dos Itens da segunda dimensão nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática.

Itens da Dimensão 2	Disciplinas					
	Língua portuguesa			Matemática		
	M	DP	ritc	M	DP	ritc
4 Eu procuro fazer as tarefas de maneiras diferentes	3,02	1,38	0,41	2,93	1,36	0,44
6 Eu me acho criativo	3,75	1,22	0,55	3,73	1,29	0,60
8 Eu uso minha imaginação	4,10	1,13	0,45	3,77	1,30	0,55
10 Eu tenho muitas ideias	3,75	1,17	0,52	3,70	1,21	0,59
11 Quando eu começo uma tarefa, eu gosto de terminá-la	3,71	1,33	0,43	3,67	1,42	0,47
19 Eu fico tão envolvido com as tarefas que eu não sei o que está acontecendo ao meu redor	2,82	1,41	0,36	2,94	1,40	0,41
22 Eu tenho ideias diferentes	3,67	1,26	0,47	3,41	1,31	0,58
23 Eu sinto orgulho de mim	4,05	1,20	0,45	4,06	1,23	0,56
25 Eu me sinto feliz	3,96	1,34	0,38	4,03	1,33	0,53

M: média; DP: desvio-padrão; ritc: correlação do item com o total da subescala.

Tabela 3. Resultados dos Itens da terceira dimensão nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática.

Itens da Dimensão 3	Disciplinas					
	Língua portuguesa			Matemática		
	M	DP	ritc	M	DP	ritc
13 Eu gosto da matéria ensinada	3,30	1,44	0,49	3,60	1,44	0,54
15 Eu aprendo coisas que realmente me interessam	3,65	1,27	0,51	3,70	1,34	0,57
18 Eu aprendo muitas coisas	3,97	1,14	0,32	4,14	1,12	0,39
20 Eu pesquiso em computadores quando eu quero saber mais sobre um assunto	2,89	1,50	0,42	2,55	1,53	0,37
24 Eu pesquiso em livros, revistas ou internet quando eu quero saber mais sobre um assunto	3,18	1,48	0,48	2,87	1,52	0,39
26 Eu entendo a matéria ensinada	3,73	1,21	0,31	3,85	1,23	0,51

M: média; DP: desvio-padrão; ritc: correlação do item com o total da subescala.

senta índices baixos, especialmente para língua portuguesa. Os índices de consistência dos itens (alfa de Cronbach) variaram de 0,75 a 0,88 para língua portuguesa e de 0,80 a 0,90 para matemática.

Com base nos resultados da análise fatorial exploratória, avançou-se para a confirmação da dimensionalidade da escala considerando três fatores. Na Figura 1, são apresentados os resultados da análise fatorial confirmatória para a disciplina de língua portuguesa, incluindo apenas os itens que viabilizam o ajuste do modelo. Alguns itens foram eliminados, pois em certos casos estavam alocados em mais de um fator latente e, em outros, o ajuste do modelo exigia a correlação dos erros de diferentes fatores, situação não desejável. Optou-se pela eliminação de cinco itens que não favoreciam uma leitura simples e tridimensional da escala (item 9 - Os trabalhos que faço são divertidos; item 17 - Eu sou incentivado a pensar em muitas ideias; item 20 - Eu pesquiso em computadores quando eu quero saber mais sobre um assunto; item 21 - Eu sou incentivado a chutar um palpite quando eu não sei a resposta para uma questão; item 24 - Eu pesquiso em livros, revistas ou *Internet* quando eu quero saber mais sobre um assunto).

Na Figura 2, são apresentados os resultados da análise fatorial confirmatória para a disciplina de matemática, partindo da replicação do modelo ajustado obtido para a de língua portuguesa.

Os índices obtidos, considerando os 21 itens da escala retidos, sugerem uma boa adequação do modelo na base dos índices estatísticos obtidos tanto na disciplina de língua portuguesa [CMIN/DF=2,54; GFI=0,92; AGFI=0,90; TLI=0,91; RMSEA=0,06] quanto na de mate-

mática [CMIN/DF=2,33; GFI=0,92; AGFI=0,90; TLI=0,93; RMSEA=0,05]. Assim, diante do modelo testado, é possível defender três dimensões associadas ao clima de sala de aula para criatividade: dimensão 1 - estímulo do professor à criatividade (8 itens) -, dimensão 2 - autopercepção do aluno sobre características criativas (6 itens) - e dimensão 3 - motivação do aluno para aprendizagem (7 itens). No que diz respeito à disciplina de língua portuguesa, a média, o desvio-padrão e o índice

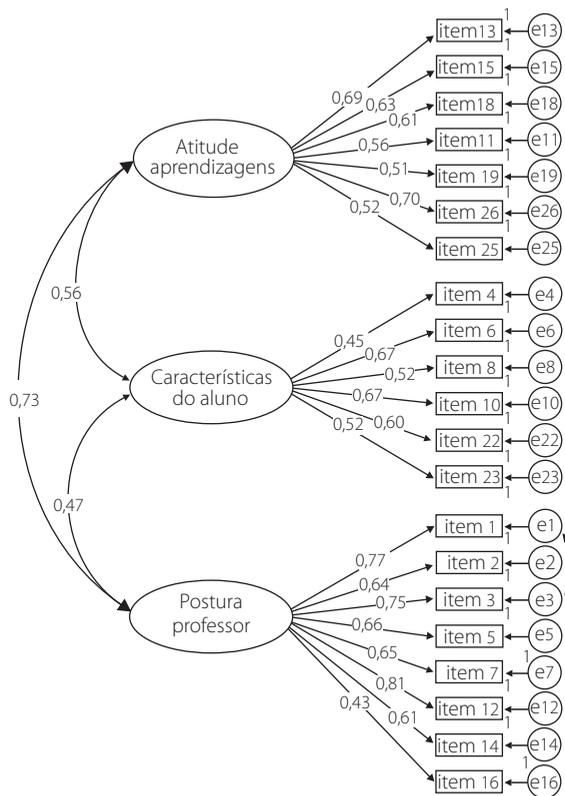


Figura 1. Resultados da análise fatorial confirmatória para o clima de sala de aula na disciplina de língua portuguesa.

de consistência interna (alfa de Cronbach) da dimensão 1 foram respectivamente 3,07, 0,97 e 0,86; para a dimensão 2 foram 3,72, 0,81 e 0,76; e, para a dimensão 3, 3,59, 0,88 e 0,69. Na disciplina de matemática, a média, o desvio-padrão e o índice de consistência interna (alfa de Cronbach) da dimensão 1 foram, respectivamente, 3,70, 0,92 e 0,88; para a dimensão 2 foram 3,00, 1,03 e 0,82; e, para a dimensão 3, 3,60, 0,90 e 0,72.

Os resultados obtidos sugerem uma média por dimensão acima do ponto intermédio da escala Likert de 5 pontos, sugerindo uma avaliação positiva por parte do aluno em relação aos seus professores no estímulo à criatividade (na disciplina de matemática), na sua auto-percepção criativa (na disciplina de português) e na sua motivação para a aprendizagem (nas duas disciplinas). Porém, os índices de consistência interna dos itens são claramente positivos em termos psicométricos para as duas primeiras dimensões, havendo uma diminuição do índice de Cronbach para a dimensão "motivação do aluno para a aprendizagem", ainda que dentro dos limiares exigidos.

Discussão

Análises preliminares da Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula apontaram alguma instabilidade na sua estrutura interna. Conforme observado no estudo original com crianças de 3ª e 4ª série do ensino fundamental, foram identificados cinco fatores - 4 dos 26 itens não foram associados a nenhum fator -, alguns deles com baixa consistência interna (índices alfa de fidedignidade inferiores a 0,70 em algumas dimensões) (Fleith & Alencar, 2005). Em uma nova análise fatorial com alunos da 5ª série, apenas três fatores foram identificados. Foi observado, no entanto, um aumento nos índices de fidedignidade. Esses resultados sugerem ser difícil para alunos mais jovens compreender os itens do instrumento e as instruções de resposta. Conforme explica Runco (1993), crianças no início do processo de escolarização têm dificuldade em reconhecer ideias e situações criativas, embora sejam capazes de identificar ideias diferentes. Nesse sentido, deve-se evitar a aplicação da escala em alunos de séries iniciais do ensino fundamental (1ª, 2ª e 3ª séries).

Tomando os resultados da análise fatorial confirmatória, é importante assinalar a boa adequação do modelo de três fatores para as disciplinas de língua portuguesa e de matemática. Destaca-se, ainda, que para os três fatores, os mesmos itens são referenciados para as duas disciplinas. Na análise, tanto para língua portuguesa quanto para matemática, 5 dos 26 itens foram descartados por não serem "puros" de um dos três fatores ou então por serem muito específicos. Uma provável explicação é que o conteúdo desses itens não ficou claro para os alunos ou que as situações apresentadas nos itens poderão estar bastante distantes da realidade vivida em sala de aula.

Diante dos resultados obtidos, concluímos que a Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula, a ser utilizada com alunos de 5ª série do ensino fundamental, avalia três dimensões: estímulo do professor à criatividade, auto-percepção do aluno sobre características criativas, e motivação do aluno para aprendizagem. Esses achados fornecem evidências empíricas e confirmam o modelo teórico sistêmico de criatividade (Csikszentmihalyi, 1996; 1999), adotado no estudo, no qual as dimensões indivíduo (aluno), campo (professor) e domínio (interesse pela aprendizagem) são contem-

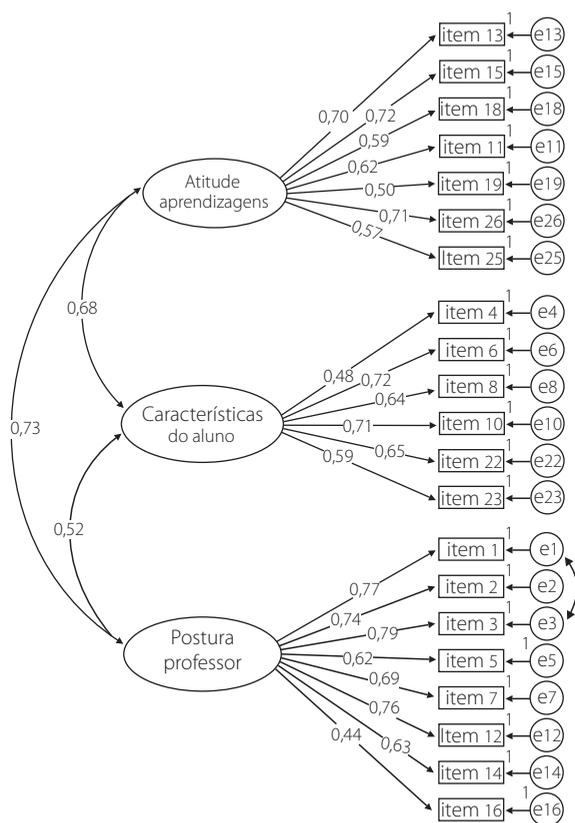


Figura 2. Resultados da análise fatorial confirmatória para o clima de sala de aula na disciplina de matemática.

pladas. Conclui-se, ainda, que esse instrumento construído e validado está em consonância com as concepções atuais de criatividade que defendem ser a manifestação criativa fruto da interação de fatores individuais e ambientais (Amabile, 1996; Feldman et al., 1994; Sternberg & Lubart, 1999). A criatividade, assim, não se resume à inspiração, nem é sinônimo de dom inato (Alencar & Fleith, 2003). Ao contrário, é resultado de preparação, de aprendizagem, de oportunidades e experiências ricas e diversificadas.

Renzulli (1992) associa a promoção de uma aprendizagem produtiva e criativa à inter-relação de três dimensões do contexto escolar - professor, aprendizagem e currículo -, aspectos também considerados nos itens da Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula.

Considerações Finais

Como sugestão para futuros estudos a serem conduzidos no Brasil e em outros países, como Portugal, vale verificar o *status* da terceira dimensão do modelo - motivação do aluno para a aprendizagem -, pois foi a que estava menos associada a esse construto (aliás, foi também a que obteve o mais baixo coeficiente de consistência interna dos respectivos itens). Nessa linha, é necessário avançar com novas investigações, reavaliando a 3ª dimensão e testando a hipótese de três fatores em alunos de diferentes faixas etárias. A expectativa é que, progressivamente, a escala seja aprimorada e venha a ser utilizada em estudos sobre o clima estimulador ou inibidor da criatividade em sala de aula no ensino fundamental.

Referências

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas* (3ª ed.). Brasília: EdUnB.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Bruno-Faria, M. F. (2010). A medida da criatividade: possibilidades e desafios. In E. M. L. S. Alencar, M. F. Bruno-Faria & D. S. Fleith (Orgs.), *Medidas de criatividade: teoria e prática* (pp.11-34). Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E., & Ferrándiz, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: the question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3 (3), 53-58.
- Amabile, T. A. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). Creativity in university courses: perceptions of professors and students. *Gifted and Talented International*, 19 (1), 24-28.
- 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. doi: 10.1590/S0103-166X200700040006.
- Bruno-Faria, M. F., & Alencar, E. M. L. S. (1998). Indicadores de clima para criatividade (ICC): um instrumento de medida da percepção de estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. *Revista de Administração*, 33 (4), 86-91.
- Chagas, J. F., Aspesi, C. C., & Fleith, D. S. (2005). A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica. In M. A. Dessen & A. Costa Jr. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.210-228). Porto Alegre: Artmed.
- Crespo, M. L. F. (2004). Construção de uma medida de clima criativo em organizações. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 21 (2), 91-99. doi: 10.1590/S0103-166X2004000200007.
- Cropley, A. J. (2006). Creativity: a social approach. *Roepfer Review*, 28 (3), 125-130.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp.313-335). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, C. (2006). Developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Orgs.), *Developing creativity in higher education* (pp.xviii-xx). London: Routledge.
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). A framework for the study of creativity. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi & H. Gardner (Orgs.), *Changing the world: a framework for the study of creativity* (pp.1-45). Westport, CT: Praeger.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 85-91.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51 (1), 201-226.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- Nakano, T., & Wechsler, S. M. (2007). Criatividade: características da produção brasileira. *Avaliação Psicológica*, 6 (2), 261-273.
- 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, 17-182.
- Runco, M. A. (1993). Cognitive and psychometric issues in creativity research. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien & D. J. Treffinger (Orgs.), *Understanding and*

- recognizing creativity: the emergence of a discipline* (pp.331-368). Norwood, NJ: Ablex.
- Santos, A.T. (1995). *Estudo da criatividade no Brasil: análise das teses/dissertações em psicologia e educação (1970/1993)*. Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Silva, P. A. N. (2000). *Avaliação do perfil da criatividade do professor no ensino médio*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Simonton, D. K. (1988). *Scientific genius*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Starko, A. (2001). *Creativity in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp.3-15). New York: Cambridge University Press.
- Treffinger, D. J. (1987). Research on creativity assessment. In S. G. Isaksen (Org.), *Frontiers of creativity research: beyond the basics* (pp.103-119). Buffalo, NY: Bearly.
- Wechsler, S. M. (2001). Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos. *Teoria, Investigação e Prática*, 6 (1), 215-226.
- Wechsler, S. M. (2006a). Validity of the Torrance tests of creative thinking to the Brazilian culture. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 15-25.
- Wechsler, S. M. (2006b). *Estilos de pensar e criar*. Campinas: PUC-Campinas.
- Zanella, A. V., & Titon, A. P. (2005). Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 305-316.

Recebido em: 13/1/2010

Versão final reapresentada em: 25/10/2010

Aprovado em: 17/11/2010

A influência do autoconceito profissional na satisfação com a equipe de trabalho¹

The influence of professional self-concept in satisfaction with teamwork

Maíra Gabriela Santos de **SOUZA**²
Katia Elizabeth **PUENTE-PALACIOS**³

Resumo

Os avanços do conhecimento relativo ao desempenho de equipes de trabalho revelam que atributos dos membros são importantes preditores. Dentre eles, a imagem que o trabalhador tem de si como profissional pode oferecer contribuições significativas a esse campo, especialmente em relação a variáveis afetivas, como a satisfação com a equipe. Acredita-se que essa autopercepção esteja associada à satisfação com o grupo. Para testar a hipótese, foi realizado um estudo empírico com informações coletadas por meio de questionários de 373 empregados de empresas de tecnologia. Os dados foram analisados a partir da construção de regressão hierárquica, tendo sido os quatro fatores da escala de mensuração do autoconceito avaliados como preditores. Os resultados evidenciaram que o conjunto de fatores explica aproximadamente 14% da variância da satisfação. Logo, entender qual a percepção que o trabalhador tem de si permite compreender uma parcela considerável da sua satisfação com a equipe de trabalho.

Unitermos: Autoconceito profissional. Equipe de trabalho. Satisfação.

Abstract

Advances in knowledge related to team performance at work show that the characteristics of team members are important predictors. Amongst these, the image that the worker has as a professional can offer significant contributions to this field, especially when related to affective variables, such as team satisfaction. It is thought that this self-perception is associated with team satisfaction. To test this hypothesis, an empirical study was conducted using information collected from questionnaires answered by 373 employees working for technology companies. Data were analyzed based on the construction of hierarchical regression where the four factors of the self-concept scale were evaluated as predictors. Results show that the group of factors explains approximately 14% of the variance in satisfaction. Therefore, by understanding the perception that the worker has of himself, this allows us to comprehend a considerable degree of his satisfaction with teamwork.

Uniterms: Professional selfconcept. Team work. Satisfaction.

▼▼▼▼▼

- ¹ Artigo elaborado a partir da dissertação da M.G.S. SOUZA, intitulada "O papel do autoconceito profissional na efetividade das equipes de trabalho". Universidade de Brasília, 2006.
- ² Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Departamento de Gestão de Pessoas. Parque Estação Biológica, Final Av. W3 Norte, Edifício Sede, 70770-901, Brasília, DF, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.G.S. SOUZA. E-mail: <souza.maira@gmail.com>.
- ³ Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil.

Equipes de trabalho são consideradas fortes alavancas para o desempenho das organizações que têm necessidade de estar sempre à frente no mercado, inovando e produzindo cada vez mais. Nesse contexto, as equipes passaram a ser reconhecidas principalmente pela produtividade; logo, a compreensão de seu desempenho tornou-se fundamental. O reconhecimento e a valorização das equipes deram-se a partir da crença segundo a qual um grupo tem maior conhecimento e *expertise* para realizar tarefas complexas do que um indivíduo sozinho, sendo o grupo, portanto, mais efetivo (Cordery, 2002). A noção de que as equipes são mais eficazes do que os indivíduos contribuiu para a disseminação e a implementação dessa forma de trabalho nas organizações, embora não houvesse pesquisas empíricas que sustentassem essa concepção. Observa-se, atualmente, que tal afirmação deve ser feita com cuidado, uma vez que nem sempre a adoção de equipes de trabalho acarreta aumento na produtividade (Hackman, 1987).

O crescente interesse pela compreensão das equipes no mundo do trabalho levou à construção de diversos modelos teóricos que buscaram explicar o funcionamento dessas unidades no âmbito das organizações (Brodbeck, 1996; Gladstein, 1984; Guzzo & Shea, 1992; Hackman, 1987; Sundstron, De Meuse & Futrell, 1990). No Brasil, entretanto, trabalhos cujo objetivo seja compreender o funcionamento das equipes a partir de estudos empíricos ainda são escassos (Machado, 1998; Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2005; Silva, 2006; Portmann, 2007). Tal constatação indica a necessidade de um maior número de pesquisas que investiguem as equipes de trabalho e as variáveis a elas relacionadas, a partir da realidade de empresas brasileiras.

O conhecimento científico existente sobre a efetividade das equipes de trabalho revela que ela resulta da convergência de fatores tanto relativos aos indivíduos quanto à equipe e à organização, logo, pertencentes a diferentes níveis organizacionais. Dessa forma, nos modelos explicativos encontrados, pode ser identificada a presença de características relativas aos membros da equipe como elementos preditivos de interesse (Brodbeck, 1996; Gladstein, 1984, Hackman, 1987; Sundstron et al., 1990).

Por essas razões, este trabalho busca contribuir para a construção de um conhecimento específico sobre

equipes no contexto brasileiro, além de explicar como algumas variáveis individuais influenciam a efetividade dessas unidades de desempenho. Tem, pois, como objetivo central analisar o papel exercido pela variável autoconceito profissional na efetividade das equipes de trabalho, sendo esta última considerada a partir do estudo da satisfação dos membros.

Equipes de trabalho são entidades sociais, inseridas em sistemas maiores, que executam tarefas consideradas relevantes para a missão da organização à qual pertencem, uma vez que seus resultados de desempenho têm consequências para o ambiente interno e externo à equipe. São compostas por pessoas que trabalham de maneira interdependente e que são identificadas por outros membros da organização como parte da equipe (Hackman, 1987).

A efetividade, por sua vez, no presente trabalho, diferentemente da produtividade e do desempenho, é conceituada como o grau em que os resultados do desempenho se aproximam das metas estabelecidas (Brodbeck, 1996). Nessa definição, os autores incluem também conceitos como, por exemplo, saldo afetivo, resultante da experiência de trabalho. A esse respeito, Nadler, Hackman e Lawler (1979) já manifestavam que a efetividade das equipes condensava tanto critérios relativos à realização da tarefa, como critérios de natureza afetiva, entre os quais destacavam a satisfação e o comprometimento.

A efetividade das equipes tem sido mensurada de diferentes maneiras, tanto por meio de autoavaliações (Baugh & Graen, 1997; Jex & Bliese, 1999) como heteroavaliações (Colquitt, 2004; Jung & Sosik, 2003). As primeiras costumam utilizar as reações afetivas dos indivíduos, que influenciam o desenvolvimento e a manutenção do grupo como um sistema (Brodbeck, 1996; Hackman, 1987; Gladstein, 1984; Sundstron et al., 1990). Essas reações são experiências individuais que envolvem avaliações subjetivas e devem, portanto, ser mensuradas a partir das percepções dos próprios membros das equipes.

Para Hackman (1987), a efetividade da equipe deve ser medida a partir dos resultados atuais do grupo, da sua capacidade em continuar existindo como unidade de desempenho e do impacto da experiência para os membros. A experiência em grupo traz, como resultado para os indivíduos, algumas reações afetivas que

podem ser favoráveis ou não ao trabalho em equipe. Das diversas reações afetivas, van der Vegt (1998) considera a satisfação como uma das respostas relacionadas ao trabalho em equipe, o que justifica, portanto, a escolha de tal indicador no estudo da efetividade.

A satisfação tem sido estudada desde as décadas iniciais do século passado, exercendo atração sobre estudiosos tanto de psicologia organizacional e do trabalho, como sobre gestores e pesquisadores de comportamento organizacional (Siqueira & Gomide Jr., 2004). Existem controvérsias quanto a sua definição, essência psicológica - afetiva ou cognitiva - e dimensões. De acordo com esses autores, a maior parte das definições considera a natureza afetiva da satisfação. Há, entretanto, divergências em relação às suas dimensões. Revisões de literatura evidenciam uma linha teórica que a considera como sendo um construto multidimensional, definido como um conjunto de reações específicas a vários componentes do trabalho (trabalho, chefia, colegas, salário, equipe), capazes de desencadear no indivíduo diferentes graus de satisfação ou insatisfação. Essa é uma linha unidimensional que concebe a satisfação como uma atitude geral ante o trabalho como um todo, não sendo, portanto, relevante considerar as reações específicas dos indivíduos.

No presente trabalho, define-se a satisfação como "estado emocional positivo ou de prazer, resultante de um trabalho ou de experiências de trabalho" (Siqueira & Gomide Jr., 2004). Adota-se a perspectiva multidimensional, visto que se considera a possibilidade de a satisfação estar voltada especificamente ao trabalho em equipe e, nesse sentido, ser uma característica afetiva dos membros relacionada ao trabalho em grupo.

O construto satisfação é um dos principais indicadores afetivos de desempenho do grupo e está presente nos modelos teóricos que tratam do assunto. Autores como Hackman (1987) e Gladstein (1984) a consideram como reação afetiva positiva do indivíduo com relação ao grupo, a qual pode ser utilizada como critério de avaliação de efetividade da equipe. É uma consequência da experiência do trabalho em equipe e diz respeito à realização das necessidades individuais por meio do grupo. Para Hackman, o saldo afetivo dessa experiência deve ser positivo e resultar em equilíbrio entre frustrações e satisfação das necessidades individuais.

Campion, Medsker e Higgs (1993) estudaram a relação entre variáveis do contexto, do processo e do grupo com a efetividade da equipe. Os resultados dessa pesquisa revelaram que a satisfação (critério de efetividade) esteve positivamente relacionada com características da tarefa, participação, tamanho da equipe, preferência pelo trabalho em equipe, *feedback* e potência. Tais resultados revelam que a satisfação sofre influência de variáveis oriundas de diferentes níveis, corroborando com o que se tem encontrado na literatura.

Outras pesquisas apontam a relação entre esse construto e a interdependência de resultados, de tarefas, comprometimento com o grupo de trabalho e complexidade do trabalho (Bishop & Scott, 2000; Ellemers, Gilder & van Den Heuvel, 1998; Puente-Palacios & Borges-Andrade, 2005). De acordo com esses estudos, grupos com alta interdependência de resultados tendem a apresentar maiores índices de satisfação em situações de alta interdependência de tarefas. Da mesma forma, altos níveis de complexidade do trabalho indicam níveis mais altos de satisfação com a equipe.

Além de variáveis contextuais e de processo, Siqueira e Gomide Jr. (2004) apontam que algumas características individuais, como personalidade e estado de ânimo, têm sido consideradas antecedentes de satisfação no trabalho. Brief e Weiss (2002) também apresentam resultados de pesquisa que indicam que disposições afetivas (traços de personalidade e temperamentos) e fatores externos e internos ao ambiente de trabalho afetam as percepções de satisfação. Shaw, Duffy e Stark (2000) afirmam que a satisfação e o desempenho individual na equipe dependem não só de características da tarefa, mas também de variáveis individuais, como a preferência pelo trabalho em equipe.

Os resultados desses estudos revelam que características individuais são relevantes para a compreensão da efetividade de equipes, mesmo que essa última tenha sido mensurada de maneiras diferentes nos relatos descritos (auto e heteroavaliações). Da mesma forma como ocorre com o papel da personalidade, há evidências de que outras variáveis individuais também exerçam influência nos resultados das equipes (Campion et al., 1993; Colquitt, 2004; Costa, Roe & Taillieu, 2001), sendo pertinente, portanto, explorá-las mais profundamente.

O autoconceito profissional é um atributo individual que também pode influenciar a satisfação dos membros com suas equipes e, conseqüentemente, influenciar sua efetividade. Essa variável tem exercido influência sobre o comportamento humano no trabalho e sido alvo de interesse de psicólogos nas mais diversas áreas de atuação. Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (1999), tal interesse, particularmente na psicologia social, justifica-se pelo fato de o autoconceito ser formado, sobretudo, por meio da comparação com outras pessoas e ser de extrema relevância em uma variedade de situações sociais. Byrne (2002) destaca que tal atenção também se deve ao fato de o autoconceito ser fundamental em muitas situações educacionais e psicológicas, na medida em que é considerado uma variável que influencia resultados relacionados ao desempenho acadêmico e às competências sociais. De acordo com Tamayo (1981), o primeiro estudioso a analisar a noção de autoconceito foi William James, em 1890. Segundo ele, a noção de autoconceito tem sua origem primária nas teorias do *self* e é definido como sendo a soma de tudo aquilo que o homem pode afirmar como seu: corpo, traços, habilidades, bens materiais, sua família, amigos e inimigos, etc. Ele é composto por diferentes elementos como: *self* material e *self* social, por exemplo.

Partindo dessa perspectiva, o autoconceito profissional é definido como “a percepção que o indivíduo tem de si em relação ao trabalho (tarefas) que executa” (Costa, 1996, p.34). Tal definição considera o autoconceito em função de percepções individuais relacionadas à realização profissional, à competência, à autoconfiança e à saúde, que são as suas dimensões constitutivas.

A *realização profissional* diz respeito à percepção do indivíduo em relação à consciência de si mesmo no que tange às suas aspirações e ideais atingidos mediante o trabalho que executa, bem como à percepção de seu papel e de seu *status* na organização na qual atua. A *competência* está relacionada à percepção do indivíduo sobre si mesmo a respeito de sua atuação no trabalho, bem como aos sentimentos de dominação e possessividade que derivam dessa percepção. A *autoconfiança* refere-se à percepção que a pessoa tem de si como trabalhador e à confiança que possui a respeito da sua capacidade de realizar o trabalho. Por fim, a *saúde* diz respeito à percepção do indivíduo sobre como o tra-

balho ou outros fatos que o envolvem no seu cotidiano laboral impactam em seu estado de saúde.

Dessa forma, a imagem que o indivíduo tem de si mesmo como profissional é global, abraça diversos campos e pode influenciar suas atitudes e comportamentos no local onde trabalha. Um dos aspectos afetados pelo autoconceito é a satisfação dos membros com suas equipes; assim sendo, pode-se afirmar que essa percepção de alguma forma influenciará a efetividade dessas unidades de desempenho, uma vez que parte-se do princípio de que a imagem que as pessoas possuem de si mesmas irá afetar suas percepções sobre o mundo que as cerca.

Pesquisas realizadas por Costa (1996; 2002) indicam que o autoconceito profissional está relacionado com a satisfação no trabalho e com o poder organizacional. A satisfação foi considerada um preditor do autoconceito profissional na medida em que indivíduos satisfeitos com a tarefa e com o trabalho se percebiam como mais competentes e realizados, enquanto os insatisfeitos se viam como menos saudáveis. Assim, no estudo relatado, a relação entre a satisfação e o autoconceito mostrou-se direta, pois a percepção que o sujeito tinha de si foi afetada pelo seu nível de satisfação.

Apesar do estudo do autoconceito profissional ser recente (Costa, 1996, 2002; Tamayo & Souza, 2001), diversos relatos de pesquisa mostram a preocupação de autores em verificar a relação entre construtos auto-referentes e comportamentos no contexto organizacional (Gardner & Pierce, 1998; Leonard, Beauvais & Scholl, 1999; Meneses, 2002). Esses estudos mostram a relevância de tais construtos na atuação do indivíduo em seu trabalho. Assim como a autoestima e a autoeficácia, acredita-se que o autoconceito influencie o comportamento do indivíduo nas organizações, inclusive daqueles que trabalham em equipes. Apesar de considerar a inter-relação entre esses construtos, o foco do presente trabalho é a influência exercida pelo autoconceito profissional. Sendo assim, o trabalho em questão abordou o autoconceito profissional como característica individual que influencia o comportamento dos indivíduos no âmbito de trabalho, especificamente daqueles que fazem parte de equipes de trabalho.

Espera-se, portanto, encontrar evidências do efeito do autoconceito profissional na satisfação dos

membros com as equipes de trabalho de maneira tal que, quanto mais positivas forem as percepções de autoconceito, maior será a satisfação com o trabalho em equipe.

Método

Participantes

Os dados foram coletados em duas organizações privadas pertencentes ao mesmo segmento de negócio (tecnologia da informação) e localizadas em Brasília. As empresas prestam serviços na área de tecnologia da informação, dentre os quais se pode citar o desenvolvimento de *softwares*, realizado basicamente por meio das equipes de trabalho. Foram distribuídos 1 037 questionários, sendo 270 na primeira empresa e 767 na segunda. Os participantes pertenciam a diferentes departamentos e estavam organizados em equipes de trabalho - reconhecidas formalmente pelas organizações e por si mesmas como unidades de desempenho -, com objetivos específicos comuns a todos seus membros, além de líderes/coordenadores nomeados pelas próprias organizações.

Dos 1 037 questionários, 451 foram devolvidos, o que resulta numa taxa de retorno de 43,5%. Desse total, 46 questionários precisaram ser retirados do banco de dados por apresentarem invariância total nas respostas, por terem deixado mais do que 50,0% das questões sem resposta ou ainda por declararem não fazer parte de uma equipe de trabalho. Assim, as análises relatadas a seguir, sobre as características da amostra, foram realizadas com base nas respostas oferecidas por 405 participantes.

Em relação às características demográficas e funcionais, a maioria (63,7%) era do sexo masculino, não comandava a equipe (77,3%) e estava cursando ou já tinha nível superior (64,5%). A média de idade foi de 30,2 anos e o desvio-padrão de 7,4. Em relação ao tempo de serviço nas empresas, a média aritmética foi de 3,2 anos e o desvio-padrão, de 2,6. Quanto às características relacionadas às equipes, a média do número de membros por equipes (segundo os próprios respondentes) foi de 11,4 e o desvio-padrão 7,8; a maior parte delas (58,8%) tinha entre 3 e 10 membros. A média do tempo de permanência na equipe foi de 1,6 anos e o desvio-padrão foi de 1,7.

Instrumentos

Para realização deste estudo, foram utilizados dois instrumentos. A escala de autoconceito profissional (Souza & Puente-Palacios, 2007) era composta por 28 itens distribuídos em 4 fatores (realização, autoconfiança, competência e saúde), respondidos em uma escala Likert que varia de 1 (nunca) a 5 (sempre), com valores do alfa de Cronbach dos fatores oscilando entre 0,90 e 0,76 e a correlação item-total entre 0,69 e 0,45. A escala de satisfação com a equipe de trabalho (Puente-Palacios, 2002) é composta por 5 itens, agrupados em um único fator. Respondeu-se ao instrumento por meio de uma escala *Likert* de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), com alfa de Cronbach de 0,87, e média da correlação item-total de 0,70. As cargas fatoriais variaram de 0,70 a 0,85.

Por fim, ao final do bloco de questionários, foram inseridas perguntas relacionadas às informações demográficas e funcionais dos participantes e suas equipes (sexo, idade, escolaridade etc.).

Procedimento

Em função das especificidades das duas empresas onde a pesquisa foi realizada, a coleta foi presencial e via *Intranet*. Assim sendo, em uma das empresas, os questionários foram aplicados pela própria pesquisadora e recolhidos imediatamente após o preenchimento pelos participantes da pesquisa. Já na outra empresa, foi preparada uma página na *web* com os questionários e foi enviado o *link* para o acesso do gerente de recursos humanos, que o encaminhou para os membros das equipes. Os questionários respondidos ficavam armazenados em um banco de dados, e a pesquisadora era a única a acessá-lo.

Os dados foram analisados utilizando-se o pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 11.5. Para testar a hipótese levantada, foram realizadas regressões múltiplas hierárquicas. A opção pela realização da regressão do tipo hierárquica foi feita em função de essa análise permitir levar em consideração as relevâncias teóricas das variáveis em questão, o que possibilita que o pesquisador decida como será a entrada das variáveis em seu modelo de predição (Tabachnick & Fidell, 1996). Os resultados das análises mencionadas serão descritos e discutidos a seguir.

Resultados

Antes de iniciar a testagem do modelo preditivo, foi verificada a presença de *outliers* multivariados, por meio do cálculo da distância de *Mahalanobis*. Foram encontrados 32 casos que divergiam do padrão de respostas dos não *outliers* em relação às variáveis saúde, realização e competência. A respeito dessas variáveis, esse grupo de sujeitos fez avaliações piores que o grupo não *outlier*. Tendo em vista a escassa magnitude desse grupo, optou-se por excluí-lo do banco de dados. Assim sendo, o estudo das relações existentes entre as variáveis contidas no modelo foi realizado no banco de dados composto por 373 casos.

Uma vez identificados e eliminados os casos *outlier*, verificaram-se as correlações bivariadas existentes entre as variáveis estudadas, os valores das médias e os respectivos desvios-padrão.

As médias aritméticas apresentadas na Tabela 1, para as variáveis antecedentes e critério, indicaram que os participantes desta pesquisa estão satisfeitos com suas equipes de trabalho (média = 4,14 em uma escala de 5 pontos). Os participantes se percebem como competentes e mostram-se autoconfiantes em relação a seu trabalho (média = 3,61 e 4,56, respectivamente, em uma escala de 5 pontos). Além disso, apresentam níveis de realização profissional acima da média da escala de 5 pontos (média = 3,74). Quanto à variável saúde, é importante ressaltar que ela captura a percepção do indivíduo em relação à influência que o trabalho exerce em sua saúde. Dessa maneira, quanto maior for a média de resposta, maior será a percepção sobre a relação do trabalho na saúde. Entretanto, como os itens referentes

a esse fator possuem conteúdo negativo, conclui-se que médias elevadas indicam que o trabalho afeta negativamente a percepção de saúde. Os participantes desta pesquisa percebem uma influência negativa elevada do trabalho em sua saúde (média = 4,29, numa escala de 5 pontos). A análise da magnitude do desvio-padrão revela elevada concordância do grupo nas percepções realizadas, logo a média aritmética representa adequadamente a opinião do grupo.

Todas as variáveis antecedentes se correlacionaram significativamente com a variável critério, sendo a maior correlação entre realização e satisfação ($r=0,37$, $p\leq 0,05$) e a menor entre saúde e satisfação ($r=0,15$, $p\leq 0,01$) (Tabela 1). As variáveis demográficas e funcionais são consideradas variáveis de controle, uma vez que, embora possam afetar a satisfação, não constituem o foco de interesse da presente pesquisa. Em relação a essas variáveis, observa-se que o sexo e o fato de comandar ou não a equipe apresentaram correlações significativas com praticamente todas as variáveis. Os resultados permitem afirmar que, em função da codificação realizada para a variável sexo, os homens se percebem como mais satisfeitos ($r=0,15$, $p\leq 0,05$), realizados ($r=0,17$, $p\leq 0,05$), competentes ($r=0,18$, $p\leq 0,05$) e autoconfiantes ($r=0,11$, $p\leq 0,01$) que as mulheres. Além disso, percebem que seu trabalho afeta sua saúde de maneira mais expressiva que as mulheres ($r=0,14$, $p\leq 0,05$). De maneira semelhante, aqueles que comandam suas equipes estão mais satisfeitos ($r=-0,17$, $p\leq 0,05$) do que aqueles que não comandam.

Uma vez verificadas as correlações entre as variáveis, indagou-se sua contribuição para explicação da variável dependente. Cabe destacar que exigências

Tabela 1. Correlações e medidas de tendência central e dispersão.

Variáveis	Correlações								
	Média	DP	1	2	3	4	5	6	7
1 - Satisfação	4,14	0,71	-						
2 - Realização	3,74	0,69	,37**	-					
3 - Competência	3,61	0,63	,31**	,47**	-				
4 - Autoconfiança	4,56	0,32	,32*	,41**	,39**	-			
5 - Saúde	4,29	0,57	,15**	,10	-,07	,12*	-		
6 - Sexo	-	-	,15**	,17**	,18**	,11*	,14**	-	
7 - Idade	30,51	7,54	,13**	,13*	,17**	,08	,11*	,14**	-
8 - Comanda ou não	-	-	-,17**	-,24**	-,38**	-,02	,04	,09	,16**

* $p\leq 0,01$; ** $p\leq 0,05$; DP: desvio-padrão.

relativas à normalidade da distribuição das respostas, conforme apontam Miles e Shevlim (2001), foram atendidas ao eliminar os casos *outliers* multivariados. Considerando que os dados foram coletados em duas empresas diferentes, ponderou-se sobre a pertinência de tratar os dados de maneira conjunta. Análises de comparação de médias (teste *t*) revelaram ausência de diferenças significativas entre as empresas em relação tanto à variável critério quanto às variáveis preditoras, a não ser no fator realização, que mostrou valor médio diferente em cada empresa ($p=0,01$).

Esses resultados incitaram questionamentos quanto à presença de possíveis diferenças, não somente quanto aos valores médios das variáveis, mas também nos relacionamentos estabelecidos entre elas. Para tanto, foram realizadas análises preditivas para cada empresa, com objetivo de verificar a existência de padrões relacionais diferenciados que pudessem surgir em cada uma delas. As variáveis antecedentes analisadas foram: os quatro fatores de autoconceito profissional (realização, competência, autoconfiança e saúde) e as variáveis de controle.

Os resultados das regressões nos bancos de cada empresa foram comparados e a análise desses resultados mostrou que não havia diferenças relevantes, indicando, assim, a pertinência em se agregarem os dados em um único banco. Dessa forma, optou-se, pois, por utilizar o banco que continha os dados das duas empresas.

Nesse banco geral, composto por 373 casos, foram realizadas as análises necessárias para responder às perguntas da pesquisa. Assim, o modelo explicativo foi construído a partir da inserção das variáveis de controle relativas às equipes (comandar ou não a equipe, tamanho da equipe, adequação do número de membros), no passo 1; variáveis de controle relativas aos indivíduos (idade, sexo e escolaridade), no passo 2; e os fatores da variável de autoconceito (realização, competência, saúde e autoconfiança), no passo 3. A variável critério, cuja variância desejava-se explicar, foi a satisfação com a equipe de trabalho.

A Tabela 2 resume os resultados da regressão e apresenta os coeficientes de regressão padronizados (β), o R^2 , o R^2 ajustado, assim como a mudança do R^2 a cada passo. O coeficiente de regressão *R* foi significativamente diferente de zero, $F(11,358) = 8,57$.

Nas variáveis de controle relativas às equipes (passo 1), o fato de comandar ou não a equipe foi significativo ($\beta = -0,17; p=0,00$). Tendo em vista a codificação realizada, o valor do beta negativo indica que os indivíduos que comandam suas equipes tendem a estar mais satisfeitos com elas. Além dessa variável, o efeito da variável sexo (passo 2) foi positivo e significativo ($\beta = 0,14; p=0,00$), indicando, também de acordo com a codificação realizada, que os homens tendem a estar mais satisfeitos com as equipes do que as mulheres (Tabela 2). Esses resultados, contudo, já tinham sido identificados ao se inspecionar a tabela de correlações.

No passo 3, onde foram inseridas as variáveis de interesse no modelo preditivo proposto, foi possível verificar o efeito dos fatores de autoconceito profissional na satisfação. Apenas competência não apresentou resultado significativo sobre essa variável. Esses resultados indicam que quanto maiores as percepções de autoconfiança, realização e influência do trabalho na saúde, maiores serão os níveis de satisfação dos funcionários. A força maior sobre a satisfação é exercida pela variável realização, que apresentou valor para o beta padronizado mais elevado ($\beta = 0,20; p=0,00$). Apesar dos resultados encontrados, é importante lembrar o

Tabela 2. Análise de regressão para os preditores da satisfação.

Variáveis independentes	β	ΔR^2
<i>Passo 1</i>		
Variáveis controle - equipe		
Tamanho da equipe	-0,09	
Adequação no número de membros	-0,03	0,03*
Comanda ou não a equipe	-0,17*	
<i>Passo 2</i>		
Variáveis controle - membros		
Sexo	0,14*	
Idade	0,09	0,04*
Escolaridade	0,05	
<i>Passo 3</i>		
VI - autoconceito profissional		
Autoconfiança	0,17*	
Saúde	0,11**	0,14*
Realização	0,20*	
Competência	0,10	
R^2		0,21*
R^2 ajustado		0,19*

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

leitor de que é necessária uma cuidadosa interpretação desses resultados, uma vez que os fatores que compõem o autoconceito profissional, apesar de diferentes, têm relação entre si, ou seja, são interdependentes. Assim sendo, a hipótese levantada, de que o autoconceito atua como variável antecedente da satisfação com a equipe, foi corroborada na presente pesquisa, com algumas de suas dimensões exercendo maior influência do que outras.

Discussão

A recente atenção dada pelos pesquisadores ao estudo do autoconceito profissional reforça a importância desse construto na compreensão do comportamento humano no contexto de trabalho. Conforme apresentado, pesquisas têm sido realizadas com intuito de verificar a influência das dimensões do autoconceito em aspectos como comprometimento organizacional, configurações de poder, entre outros (Costa, 2002; Tamayo & Souza, 2001). Nesse sentido, verificou-se que se trata de mais uma variável individual que influencia a efetividade das equipes de trabalho do ponto de vista afetivo, nesse caso, da satisfação com a equipe.

Verifica-se, pelo resultado das correlações entre as variáveis, que existe relação entre as variáveis antecedentes e a critério. Tal resultado foi confirmado pela regressão que evidencia um papel preditivo do autoconceito profissional sobre a satisfação com a equipe de trabalho. Além disso, algumas variáveis de controle se correlacionam com o indicador de efetividade das equipes, o que era de se esperar, pois pesquisas relatam que características demográficas e da equipe influenciam a efetividade dessas unidades de desempenho (Puentes-Palacios, 2002; van Der Vegt, 1998). Das variáveis de controle deste trabalho, apenas o sexo e o fato de comandar a equipe contribuem para a explicação da efetividade. Apesar de não ser o foco deste trabalho, tais achados merecem ser discutidos, tendo em vista a especificidade da amostra estudada.

A variável sexo contribuiu para a explicação de satisfação com a equipe ($\beta = 0,14; p=0,00$), de maneira que os homens apresentam maiores níveis de satisfação do que as mulheres. Tal resultado não surpreende, uma vez analisadas as características da amostra e do trabalho das equipes estudadas. As equipes pesquisadas

se inserem em organizações de tecnologia da informação e suas tarefas estão voltadas para o desenvolvimento de *softwares*, caracterizando, assim, atividades das ciências exatas, sobretudo ciência da computação. Essa é uma área predominantemente masculina, o que foi verificado também pelas diferenças percentuais de gênero encontradas nessa pesquisa (63,7% de homens). Portanto, é pertinente considerar que, nas equipes estudadas, as mulheres são consideradas minoria e estão, pois, mais sujeitas às discriminações de sexo e remuneração, por exemplo, o que poderia levar a avaliações inferiores de satisfação com o trabalho em equipe.

A ausência de pesquisas nacionais que estudem questões de sexo no âmbito das equipes dificulta, entretanto, a comparação desses achados, já que questões como essa devem ser discutidas no âmbito de cada cultura. van der Vegt (1998), por exemplo, não encontrou qualquer relação entre gênero e satisfação com a equipe nas empresas holandesas, onde realizou sua pesquisa. Baugh e Graen (1997) indicam que pesquisas sobre heterogeneidade nas equipes, em relação a questões raciais ou de sexo, são inconclusivas e mais estudos precisam ser realizados. Os resultados das pesquisas desses autores indicam que as diferenças de sexo e raça afetam negativamente as percepções individuais sobre a efetividade das equipes. Apesar disso, a efetividade das equipes heterogêneas, quando mensurada a partir de avaliadores externos, não apresenta diferenças significativas em relação às avaliações nas equipes homogêneas. Ainda assim, as explicações fornecidas para os resultados encontrados na presente pesquisa são hipotéticas, já que essas questões não foram investigadas e nem eram alvo deste trabalho.

Em relação ao fato de comandar ou não a equipe, observou-se que, de acordo com a codificação utilizada, os líderes formais apresentam melhores avaliações de satisfação com as equipes, afetando a satisfação ($\beta = -0,17$ para $p=0,00$). Pesquisas têm demonstrado que a liderança é uma variável que afeta julgamentos de efetividade das equipes (Langfred, 1993; Lim & Ployhart, 2004; Silva, 2006). Gladstein (1984) encontrou relações positivas entre liderança e satisfação com a equipe. Porém, tendo em vista que esse não foi o foco da pesquisa, essa variável teve seu efeito apenas controlado.

Os resultados da análise de regressão realizada mostram que as variáveis antecedentes explicam 21%

da variância de satisfação (R^2 total = 0,21). Desse total, 14% são atribuídos à variável autoconceito profissional. Portanto, observa-se que o autoconceito profissional ou imagem que o sujeito tem de si, como ator profissional, exerce influência considerável nos níveis da sua satisfação com a equipe à qual pertence. Dos quatro fatores do autoconceito, a realização é o que evidencia maior relação com a satisfação ($\beta = 0,20; p=0,00$), seguida pela autoconfiança ($\beta = 0,17; p=0,00$). Sendo assim, é possível considerar que indivíduos que estão realizados profissionalmente tendam a estar mais satisfeitos com suas equipes.

Como hipótese explicativa, acredita-se que a percepção de realização profissional estaria diretamente relacionada com a satisfação de necessidades individuais, que por sua vez impactaria positivamente na satisfação com a equipe de trabalho, pois a realização se tornaria uma ferramenta a partir da qual necessidades individuais poderiam ser satisfeitas. A esse respeito, Hackman (1987) afirma que o saldo da relação entre frustração e satisfação de necessidades individuais deve ser positivo, levando os indivíduos a ficarem satisfeitos com suas equipes. Assim sendo, a percepção de realização profissional estaria diretamente relacionada com a satisfação de necessidades individuais, que se refletiria na satisfação com a equipe de trabalho.

Adicionalmente, no que se refere à satisfação com a equipe, o fato de confiar em si mesmo para realizar o trabalho e de crer que esse seja de boa qualidade levaria os indivíduos a acreditarem na possibilidade de satisfazer suas necessidades, o que se daria por meio do trabalho em equipe e levaria, conseqüentemente, à satisfação com essa unidade de desempenho. Shaw et al. (2000) relatam que preferências individuais, como, por exemplo, a predileção pelo trabalho em equipe, relacionam-se positivamente com a satisfação na equipe, indicando que as características individuais precedem esse estado emocional.

Brief e Weiss (2002) examinaram a evidência empírica existente em relação ao papel dos afetos no comportamento organizacional e observaram que, por volta dos anos 30, houve um interesse maior dos pesquisadores em estudar os afetos em termos de satisfação no trabalho. Esses autores apresentam resultados de diversas pesquisas que indicam que características individuais, como os temperamentos, por exemplo,

influenciam a satisfação no trabalho através dos humores e das interpretações das circunstâncias do ambiente de trabalho. Além de variáveis individuais, observa-se também que variáveis circunstanciais (por exemplo, ambiente social) antecedem os níveis de satisfação dos trabalhadores. Os resultados da presente pesquisa corroboram os achados apresentados por Brief e Weiss (2002) e reforçam a importância das variáveis individuais na compreensão do fenômeno satisfação com a equipe de trabalho.

Novamente, cabe ressaltar que não é possível afirmar a independência das dimensões do autoconceito profissional. Portanto, apesar de a realização e de a autoconfiança exercerem um maior poder de predição, é o construto autoconceito profissional, de maneira geral, que prediz a satisfação com a equipe. A percepção que o membro da equipe tem de si no trabalho, o fato de estar realizado profissionalmente, de confiar em si mesmo para fazer as atividades na equipe e de acreditar que seu trabalho pode afetar sua saúde levam-no a julgar positivamente seu estado afetivo com a equipe da qual faz parte. Sendo assim, quanto mais as equipes forem compostas por membros realizados no trabalho e que confiam em si mesmos, maior será a tendência de eles estarem satisfeitos com a equipe e maior será, conseqüentemente, a efetividade dessas unidades de trabalho, de acordo com os critérios estabelecidos por Hackman (1987).

Considerações Finais

Diante do cenário exposto acerca da produção empírica sobre a efetividade das equipes, observou-se, nesse trabalho, a contribuição de mais uma variável na explicação da satisfação com a equipe: o autoconceito. Além disso, tais resultados chamam a atenção para a importância exercida pelas percepções individuais (autoconceito) no comportamento dos indivíduos no contexto de trabalho no que diz respeito à satisfação.

Apesar de os achados trazidos pela pesquisa ora relatada ser contribuições para a melhor compreensão desse campo do conhecimento, é necessário apontar que existem algumas limitações que impedem a generalização dos resultados. A esse respeito, pode ser destacado o fato de ambas as medidas serem levantadas por auto-relato e terem como foco conceitos auto-

-referentes. Resta, assim, a realização de novas pesquisas que permitam concluir a respeito da estabilidade dos resultados obtidos, sinalizando, dessa forma, a pertinência de se defender o papel explicativo do autoconceito na satisfação de membros de equipes de trabalho.

Referências

- Baugh, S., & Graen, G. (1997). Effects of team gender and racial composition on perceptions of team performance in cross-functional teams. *Group and Organization Management*, 22 (3), 366-383.
- Bishop, J. W., & Scott, K. D. (2000). An examination of organizational and team commitment in a self-directed team environment. *Journal of Applied Psychology*, 85 (3), 439-450.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Brodbeck, F. C. (1996). Criteria for the study of work group functioning. In M. A. West (Org.), *Handbook of work group*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Byrne, B. M. (2002). Validating the measurement and structure of self-concept: snapshots of past, presente and future research. *American Psychologist*, 57 (11), 897-909.
- Campion, M. A.; Medsker, G. J., & Higgs, A. C. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46 (4), 823-850.
- Colquitt, J. A. (2004). Does the justice of the one interact with the justice of the many? Reactions to procedural justice in teams. *Journal of Applied Psychology*, 89 (4), 633-646.
- Cordery, J. (2002). Team working. In P. Warr (Org.), *Psychology at work* (pp.326-350). London: Penguin Books.
- Costa, P. C. G. (1996). *Relações entre autoconceito e a satisfação no trabalho de funcionários de uma instituição bancária*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Costa, P. C. G. (2002). *O poder organizacional e a influência sobre o autoconceito no trabalho*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Costa, A. C., Roe, R. A., & Taillieu, T. (2001). Trust within teams: the relation with performance effectiveness. *European Journal of Work Organizational Psychology*, 10(3), 225-244.
- Ellemers, N., Gilder, D., & van den Heuvel, H. (1998). Career-oriented versus team-oriented commitment and behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 8 (5), 717-730.
- Gardener, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group & Organization Management*, 23 (1), 48-70.
- Gladstein, D. (1984). Groups in context. A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29 (4), 499-517.
- Guzzo, R. A., & Shea, G. (1992). Group performance and intergroup relations in organizations. In M. Dunnette & L. Houghs (Orgs.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol.3, pp.269-313). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. In J. Lorsch (Org.), *Handbook of organizational behavior*. New York: Prentice-Hall.
- Jex, S. M., & Bliese, P. D. (1999). Efficacy Beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: a multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 84 (4), 265-276.
- Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2003). Group potency and collective efficacy. Examining their predictive validity, level of analysis and effects of performance feedback on future group performance. *Group & Organization Management*, 28 (3), 366-391.
- Langfred, C. W. (1993). Is group cohesiveness a double-edge sword? *Small Group Research*, 29 (1), 124-144.
- Leonard, N. H., Beauvais, L. L., & Scholl, R. W. (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based process. *Human Relations*, 52 (8), 969-998.
- Lim, B., & Ployhart, R. E. (2004). Transformational leadership: relations to the five-factor model and team performance in typical and maximum contexts. *Journal of Applied Psychology*, 89 (4), 610-621.
- Machado, M. (1998). *Equipes de trabalho: sua efetividade e seus preditores*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Meneses, P. P. M. (2002). *Auto-eficácia, locus de controle, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression & correlation: a guide for students and researchers*. London: Sage Publications.
- Nadler, D. A., Hackman, J. R., & Lawler, E. (1979). *Managing organizational behavior*. Boston: Little Brown & Company.
- Portmann, A. C. B. (2007). *Potência em equipes: desenvolvimento de uma medida*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Puente-Palacios, K. E. (2002). *Depender ou não depender, eis a questão: um estudo multinível do efeito de padrões de interdependência na satisfação dos membros das equipes de trabalho*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Puente-Palacios, K. E., & Borges-Andrade, J. E. (2005). O efeito da interdependência na satisfação de equipes de trabalho: um estudo multinível. *Revista de Administração Contemporânea*, 9 (3), 57-78.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (1999). *Psicologia social* (21ª ed.) Petrópolis: Vozes.

- Shaw, J. D., Duffy, M. K., & Stark, E. M. (2000). Interdependence and preference for group work: main and congruence effects on the satisfaction and performance of group members. *Journal of Management*, 26 (2), 259-279.
- Silva, B. D. (2006). *A influência da liderança e os valores pessoais nas respostas afetivas de membros de equipes de trabalho*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Siqueira, M. M. M., & Gomide Jr., S. (2004). Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp.300-328). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, M. G. S., & Puente-Palacios, K. E. (2007). Validação e testagem de uma escala de autoconceito profissional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 7 (2), 78-94.
- Sundstron, E., De Meuse, K., & Futrell, D. (1990). Work teams: applications and effectiveness. *American Psychologist*, 45 (2), 120-133.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Tamayo, A. (1981). Escala fatorial de autoconceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33 (4), 87-102.
- Tamayo, A., & Souza, M. G. S. (2001). *Autoconceito profissional e comprometimento organizacional*. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Org). Resumo de comunicações científicas XXXI Reunião Anual de Psicologia. Rio de Janeiro.
- van der Vegt, G. (1998). Patterns of interdependence in work teams. A cross-level examination of the relation with satisfaction and commitment. unpublished manuscript, University of Groningem, Holanda.

Recebido em: 9/12/2009

Versão final reapresentada em: 19/7/2010

Aprovado em: 18/8/2010

Estrutura e suporte familiar como fatores de risco de *stress* infantil

Family pillar and structure as risk factors to child stress

Mônica Augusta **MOMBELLI**¹

Jaquiline Barreto da **COSTA**¹

Sonia Silva **MARCON**²

Cynthia Borges de **MOURA**³

Resumo

Este estudo investigou a relação entre a percepção acerca do suporte familiar e o *stress* infantil em 30 crianças, de ambos os sexos, de 7 a 12 anos de idade, participantes do Projeto Família em Ação, promovido pela Secretaria Municipal de Saúde do Município de Matelândia. Trata-se de um estudo descritivo exploratório, que utilizou como instrumento para coleta de dados o Inventário de Percepção do Suporte Familiar e a Escala de Estresse Infantil, aplicados individualmente. Os resultados indicaram que 60% das crianças apresentaram baixo suporte familiar e *stress*; dessas, 50% moravam com suas famílias intactas. A sintomatologia de *stress* predominante é psicológica, com 50%, indicando a vulnerabilidade da criança para a inadaptação psicossocial. Discute-se, dessa forma, a importância de trabalhos de prevenção e fortalecimento das redes de apoio social nas quais a família esteja inclusa, visando o bem-estar psicológico das crianças.

Unitermos: *Stress* psicológico. Relações familiares. Saúde mental.

Abstract

This study investigated the relationship between the perceptions concerning family support and child stress in 30 children of both sexes, between the ages of 7 and 12, who were participating in the "Family-in-Action Project" promoted by the Department of Health in the city of Matelândia, in the state of Paraná. It is a descriptive-exploratory study that used, as a data collection tool, the Inventory of Perception of Family Support and the Child-stress Scale, both applied individually. Results indicated that 60% of the children presented low family support and stress, and of these 50% lived in families that were still intact. The predominant symptoms of stress were psychological, affecting 50%, which indicates child vulnerability to psycho-social non-adaptation. Thus, the importance of preventive work and the strengthening of the social-support network is discussed, where families are inclusive, directed towards the psychological well-being of our children.

Uniterms: *Mental health. Family relations. Psychological stress.*

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. Av. Colombo, 5790, Bloco 111, Sala 6, 87020-900, Maringá, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.A. MOMBELLI. E-mails: <monicamombelli_2004@hotmail.com>; <monicamombelli@pop.com.br>.

² Universidade Estadual de Maringá, Núcleo de Estudo, Pesquisa, Assistência e Apoio à Família. Maringá, PR, Brasil.

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação e Letras, Curso de Enfermagem. Maringá, PR, Brasil.

A família desempenha um significativo papel socializador, apesar das grandes modificações que esse grupo social vem sofrendo nas últimas décadas. As rápidas mudanças sociais que estão ocorrendo no núcleo das famílias ocasionam transformações na estrutura e na sua função, nas práticas educativas e nos valores coletivos e individuais de cada um de seus membros (M.N. Baptista, A.S.D. Baptista & Dias, 2001).

As famílias, em seu modo próprio e singular de viver, podem experimentar, em seu cenário de relacionamento interpessoal, situações estressantes, como mudanças de vida ou eventos vitais, que podem desencadear alterações na saúde; nesse momento, a obtenção de suporte social/familiar desempenha um papel de destaque. Dessa forma, a família como uma unidade de análise apresenta características importantes para o estudo da relação entre o suporte familiar e o *stress* infantil.

Dentre as definições do que vem a ser suporte social, existe um consenso sobre o papel da família como fonte suportiva. O suporte social deve ser analisado de forma ampla a fim de que se considerem todas as relações significativas. O papel dos amigos e da comunidade deve ser considerado como importante provedor de suporte ao indivíduo, contudo a família assume um papel de destaque no adequado suporte oferecido (Miller & Jeff-Darlington, 2002).

O suporte familiar é considerado um dos fatores de maior relevância, por ser uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade, e ter como algumas de suas funções reunir e fornecer recursos para a satisfação das necessidades básicas, além de funcionar como um amortecedor de impactos sociais na vida de seus integrantes (Baptista, 2004; Carvalho & Almeida, 2003).

O ser humano, quando tem suas expectativas satisfeitas pelo suporte social e familiar, apresenta uma menor predisposição a desordens mentais, assim como autoestima elevada, quando comparado com o que não tem suas necessidades satisfeitas (Lahey & Scoboria, 2005). Além de o suporte familiar atenuar cotidianamente os eventos estressores na vida do indivíduo, ele se constitui um fator de proteção diante de condições adversas (Arpini & Quintana, 2003; Carvalho & Almeida, 2003).

A criança, tal como o adulto, está suscetível ao *stress* e a situações estressantes excessivas ou prolon-

gadas que podem gerar importantes efeitos psicopatológicos (Egeland & Kreutzer, 1991). Em 1936, o fisiologista canadense Hans Selye introduziu o termo *stress* no campo da saúde para designar a resposta geral e inespecífica do organismo a um estressor ou a uma situação estressante. Posteriormente, o termo passou a ser utilizado para designar tanto essa resposta do organismo como a situação que desencadeia seus efeitos (Labrador & Crespo, 1994).

Os sintomas do *stress* infantil, assim como no adulto, podem envolver reações que englobam alterações psicológicas e físicas no organismo, provenientes de fontes internas e externas. A resposta ao *stress* é resultado da interação entre as características da pessoa e as demandas do meio, ou seja, as discrepâncias entre os meios externo e interno e a percepção do indivíduo quanto à sua capacidade de resposta (Lipp, Souza, Romano & Covolan, 1991).

As reações psicológicas e físicas geradas pelo *stress* podem influenciar também a relação entre os pais e seus filhos. Com o objetivo de cumprir o papel de agentes de socialização dos filhos, os pais fazem uso de diversas estratégias e técnicas para orientar seus comportamentos. Pais estressados tendem a utilizar-se de práticas educativas negativas, que se tornam fontes de *stress* para a criança (Gomide, 2003).

No Brasil, os estudos sobre *stress* infantil teve início na década de 1970, em São Paulo, e demonstraram que muitas características do *stress* adulto eram semelhantes às do *stress* infantil (Lipp, 2004). Alguns estudos com crianças em idade escolar têm demonstrado uma alta prevalência de *stress*, variando entre 30% a 60% (Sbaraini & Schermann, 2008; Vilela, 1995; Tanganelli & Lipp, 1998). Durante o desenvolvimento intelectual, emocional e afetivo, a criança encontra-se diante de inúmeras situações geradoras de tensão e, na maioria das vezes, não tem ainda habilidade para lidar com tais eventos. Porém, nem todas as crianças submetidas ao mesmo nível de tensão desenvolvem sintomatologia de *stress* (Bugental & Johnston, 2000; Lipp, 2000). Os fatores de maior ou menor vulnerabilidade ao *stress* na infância são diretamente influenciados pelas diversas formas de apoio social que a criança recebe, principalmente o suporte oferecido pela família.

Sugere-se, dessa forma, uma coerência teórica e prática na hipótese central deste estudo: a percepção

de um baixo suporte familiar pode ser considerada um importante preditor de transtornos afetivos em crianças, incluindo os advindos do *stress*, pois a avaliação do suporte recebido influencia tanto a forma como a criança avalia a si mesma e as informações providas do meio externo, quanto a forma como reage a elas.

Destarte, o objetivo deste estudo foi investigar a relação entre a percepção da criança acerca do suporte familiar e o nível de *stress* que ela apresenta.

Método

Participantes

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório realizado na cidade de Matelândia (PR), município com 15 404 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007), localizado na Região Oeste do Paraná. Foram informantes do estudo todas as crianças que, em 2007, frequentavam grupos terapêuticos integrantes do projeto "Família em ação", coordenado por uma psicóloga e desenvolvido com uma das quatro equipes do Programa Saúde da Família (PSF), existente no município.

Os grupos terapêuticos tiveram início devido a sucessivos encaminhamentos, ao setor de psicologia da unidade de saúde estudada, realizados por médicos e professores motivados por queixas relacionadas a dificuldades na dinâmica familiar. Assim, o elevado número de crianças com queixas específicas fez com que o setor de psicologia implantasse um trabalho de grupo nessa área. Foram constituídos três grupos terapêuticos - com duração de duas horas semanais -, cada um dos quais composto por 10 crianças. Nesse período, eram realizadas dinâmicas de grupo baseadas nos pressupostos da abordagem comportamental, a fim de se ensinar e de se fortalecerem as habilidades comportamentais da criança.

Instrumentos

A coleta de dados foi realizada no período de setembro a novembro de 2007 por meio de entrevista estruturada com aplicação de três instrumentos: 1) ficha de identificação da criança, 2) Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF) e 3) Escala de Estresse Infantil (ESI).

O IPSF é constituído por 43 itens em uma escala do tipo Likert de três pontos. Com esse instrumento, avalia-se como o indivíduo percebe sua relação com a família nos aspectos inadaptação familiar, afetividade familiar e consistência familiar (Baptista, 2005). A ESI contém 35 itens em uma escala tipo Likert de 5 pontos e é utilizada para avaliação do *stress* infantil e verificação do tipo de sintomatologia apresentada pela criança (sintomas físicos, psicológicos, psicológicos com componente depressivo e psicofisiológicos) (Lipp & Lucarelli, 1998).

Procedimentos

A ficha de identificação da criança foi preenchida pelo seu responsável por ocasião da sua inclusão no grupo, e o IPSF e a ESI foram aplicados individualmente, no mesmo local onde os encontros eram realizados, após o término das sessões. O tempo médio de aplicação foi de aproximadamente trinta minutos para cada instrumento, e foram necessários dois dias para o preenchimento dos dois instrumentos.

Para análise e correção do IPSF e ESI, utilizaram-se os critérios padronizados. As informações obtidas com os responsáveis sobre a criança e os resultados do IPSF e da ESI foram registrados e armazenados em um banco de dados do Excel, e utilizou-se para análise descritiva o pacote computacional *Statistic 8.0*, e para cálculo do Teste Exato de Fischer, o programa (SAS) 9.1 *Statistical Analysis System*. Foi estabelecido um nível de significância mínimo de 5%.

A partir dessa análise, os dados do perfil sociodemográfico e os fatores foram comparados quanto à percepção do suporte familiar e à presença ou não de *stress*. Os resultados estão apresentados em forma de tabelas em frequência absoluta e relativa.

O estudo obedeceu aos preceitos éticos disciplinados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1997), que regulamenta pesquisa com seres humanos. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (UEM) (Parecer nº 383.2007). Todos os responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias.

Resultados

Participaram do estudo 30 crianças e seus respectivos responsáveis. As idades das crianças variaram entre 7 e 12 anos, ficando a idade média em 9,1 anos. Em sua maioria, as crianças eram do sexo feminino (83,3%) e estavam cursando o ensino fundamental (76,7%). Quanto à estrutura familiar, metade delas morava com os pais, 30,0% com a mãe, 13,3% em famílias reconstituídas e 6,7% com os avôs (Tabela 1).

O IPSF utilizado para pesquisa mostrou que 70,0% das crianças percebiam o suporte familiar como baixo, e os demais, como médio; nenhuma das crianças, portanto, percebia alto suporte familiar.

Das crianças que apresentaram baixo suporte familiar, 17 são meninas (81,0%). Houve maior predominância de baixo suporte familiar em crianças com 9 anos ou mais (85,8%), que cursavam de 1ª a 4ª série (76,2%), tinham de 3 a 4 irmãos (55,0%) e moravam com os pais (52,4%). A análise estatística revelou associação significativa entre a percepção de suporte familiar pela

criança e o número de irmãos ($p=0,0037$). Não foi observada associação significativa entre a percepção de suporte familiar e as variáveis individuais analisadas, incluindo sexo, faixa etária, escolaridade e estrutura familiar (Tabela 1).

Das 30 crianças avaliadas, a maioria (73,3%) apresentava indicativos de *stress* infantil com sintomatologia psicológica. Dessas, 50,0% apresentavam sintomas psicológicos; nas demais, essa sintomatologia vinha acompanhada de sintomas físicos, sintomas psicológicos com componente depressivo e/ou sintomas psicofisiológicos. Em apenas 9,1% das crianças, todos os componentes da sintomatologia do *stress* estiveram presentes. Os principais sintomas psicológicos foram: ansiedade, pânico, tensão, angústia, insônia, alienação, dificuldades interpessoais, dúvida quanto a si própria, preocupação excessiva, incapacidade para relaxar, tédio, ira, depressão e hipersensibilidade emotiva.

A distribuição das crianças quanto às características sociodemográficas e à presença ou não de *stress* infantil pode ser observada na (Tabela 2). A maioria das

Tabela 1. Distribuição da percepção do suporte familiar nos participantes da pesquisa ($n=30$) e valores de p , segundo características sociodemográficas. Matelândia (PR), 2007.

Variáveis	Total ($n=30$)	Suporte familiar				p
		Baixo		Médio		
		n	%	n	%	
<i>Sexo</i>						
Feminino	25	17	81,0	8	88,9	1,0000
Masculino	5	4	19,0	1	11,1	
<i>Faixa etária</i>						
7 a 8 anos	4	3	14,2	1	11,1	0,6411
9 a 10 anos	15	9	42,9	6	66,7	
>10 anos	11	9	42,9	2	22,2	
<i>Escolaridade</i>						
1ª a 4ª série	23	16	76,2	7	77,8	1,0000
5ª a 8ª série	7	5	23,8	2	22,2	
<i>Número de irmãos</i>						
1 a 2	9	2	10,0	7	70,0	0,0037
3 a 4	13	11	55,0	2	20,0	
5 a 6	8	7	35,0	1	10,0	
<i>Estrutura familiar</i>						
Pai e mãe	15	11	52,4	4	44,5	0,7545
Família reconstituída	4	2	9,5	2	22,2	
Avó	2	2	9,5	-	-	
Mãe	9	6	28,6	3	33,3	

p : Teste Exato de Fisher.

Tabela 2. Distribuição da presença de *stress* nos participantes da pesquisa (n=30) e valores de *p*, segundo características sociodemográficas. Matelândia (PR), 2007.

Variáveis	Total (n=30)	Stress infantil				<i>p</i>
		Sim		Não		
		n	%	n	%	
<i>Sexo</i>						
Feminino	25	19	86,4	6	75,0	0,5894
Masculino	5	3	13,6	2	25,0	
<i>Faixa etária</i>						
7 a 8 anos	4	4	18,2	-	-	0,0748
9 a 10 anos	15	8	36,4	7	87,5	
>10 anos	11	10	45,4	1	12,5	
<i>Escolaridade</i>						
1ª a 4ª série	23	13	68,4	10	90,9	0,2146
5ª a 8ª série	7	6	31,6	1	9,1	
<i>Número de irmãos</i>						
1 a 2	9	4	18,2	5	62,5	0,0264
3 a 4	13	10	45,4	3	37,5	
5 a 6	8	8	36,4	-	-	
<i>Estrutura familiar</i>						
Pai e mãe	15	10	47,6	5	55,6	0,6584
Família reconstituída	4	2	9,5	2	22,2	
Avó	2	2	9,5	-	-	
Mãe	9	7	33,4	2	22,2	

p: Teste Exato de Fisher.

crianças que apresentaram *stress* era de meninas (86,4%). Houve uma prevalência de *stress* nas crianças maiores de 10 anos (45,5%), que frequentavam da 1ª à 4ª série (68,4%), tinham de 3 a 4 irmãos (45,4%) e moravam com os pais (47,6%).

A análise estatística revelou associação significativa entre o *stress* e o número de irmãos ($p=0,0264$). Não foi observada associação significativa entre a presença de sintomas de *stress* e as variáveis individuais estudadas.

Ao se investigar a relação entre a percepção da criança acerca do suporte familiar e a presença de *stress* infantil (Tabela 3), constatou-se que a maioria das crianças (60,0%) apresentou baixo suporte familiar e *stress*, reforçando a tese de que baixos níveis de suporte familiar estão associados à presença de sintomas de *stress* na criança. Observou-se que quanto maiores os níveis de suporte familiar, menores os sintomas de *stress*, chegando-se à sua ausência.

No que se refere à estrutura familiar (Tabela 4), os resultados mostraram que mesmo as crianças que

viviam com os pais apresentaram baixo suporte familiar associado a sintomas de *stress*, sugerindo que só a convivência na família intacta não protege a criança de alterações emocionais.

Discussão

Os grupos terapêuticos foram iniciados devido aos sucessivos encaminhamentos realizados por médicos e professores destinados ao setor de psicologia da Secretaria Municipal de Saúde do município de Matelândia (PR), devido a queixas relacionadas a dificuldades

Tabela 3. Distribuição dos sujeitos quanto à relação entre *stress* e percepção de suporte familiar. Matelândia (PR), 2007.

Variáveis	n=30	%
Baixo suporte familiar e <i>stress</i> infantil	18	60,0
Médio suporte familiar e <i>stress</i> infantil	4	13,3
Baixo suporte familiar e ausência de <i>stress</i> infantil	3	10,0
Médio suporte familiar e ausência de <i>stress</i> infantil	5	16,7
Total	30	100,0

Tabela 4. Relação entre estrutura familiar, suporte familiar e *stress* infantil. Matelândia (PR), 2007.

Estrutura familiar	Baixo suporte/ <i>stress</i>		Médio suporte/ <i>stress</i>		Baixo suporte/ausência <i>stress</i>		Médio suporte/ausência <i>stress</i>		<i>p</i>
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Pai e mãe (nº 15)	9	60,00	1	6,67	2	13,33	3	20,00	0,8747
Família reconstituída (nº 4)	1	25,00	1	25,00	1	25,00	1	25,00	
Avó (nº 2)	2	100,00	-	-	-	-	-	-	
Mãe (nº 9)	5	55,56	2	22,22	1	11,11	1	11,11	

p: Teste Exato de Fisher.

na escola e na dinâmica familiar. As famílias que buscam auxílio externo nos recursos oferecidos pela comunidade para promover o desenvolvimento integral de seus filhos podem cooperar efetivamente para melhores resultados, inclusive em condições desfavoráveis (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000).

Observou-se no estudo que a maioria das crianças estava cursando o primeiro ciclo do ensino fundamental e que uma grande proporção delas frequentava séries incompatíveis com sua idade. Em estudo desenvolvido com 287 crianças de ambos os sexos, com idade entre 11 e 14 anos, de uma escola pública, foi observado que práticas parentais, como afetividade, consistência e disciplina sem prática punitiva, estão associadas a um desenvolvimento sadio dos indivíduos. Observou-se também que indivíduos que manifestam a percepção do suporte familiar como satisfatória tendem a apresentar menos comportamentos inadequados, como, por exemplo, envolvimento com substâncias químicas (Saric, Rijavec & Zganec, 2001).

Os dados de escolaridade acima descritos corroboram os de estudos que utilizaram o mesmo instrumento para avaliar o *stress* de alunos de 1ª a 4ª série, com e sem dificuldades escolares. Observaram-se altos índices de sintomas de *stress* relacionados com desempenho escolar fraco (Tanganelli & Lipp, 1998; Vilela, 1995).

O tipo de estrutura familiar parece não ter interferido na percepção do suporte e também na identificação de sintomas de *stress*. O conceito de família vem se modificando de forma gradativa, devido à coexistência de diferentes arranjos familiares. Por estrutura familiar, entende-se a quantidade de pessoas que moram na casa e suas respectivas funções, o fato de os progenitores estarem vivos ou terem falecido, a condição de estarem divorciados ou separados ou de dividir moradia com outros parceiros, dentre outras características (Baptista et al., 2001).

As modificações ocorridas na estrutura da família podem ser observadas, por exemplo, na transição do modelo nuclear intacto (pai + mãe + filhos) para a família descasada (mãe + filhos ou pai + filhos) e, posteriormente, recasada (pai + esposa/madrasta + filhos; mãe + esposo/padrasto + filhos). A passagem de um modelo a outro requer dos membros da família uma adaptação às mudanças de relacionamento, aos papéis e à estrutura familiar, assim como às demandas do mundo externo. Apesar do incremento da complexidade das relações familiares, o processo de reestruturação da família reconstituída não será necessariamente desencadeador de conflitos. A plasticidade das relações no núcleo familiar pode gerar uma infinidade de recursos promotores de saúde (Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999).

Pode-se inferir, dessa forma, que um funcionamento familiar adequado - em que estejam presentes a coesão familiar, boa comunicação entre seus membros, adaptabilidade da família a mudanças, bom vínculo emocional - constitui fator protetor contra o aparecimento de distúrbios emocionais em crianças, independentemente da estrutura familiar estabelecida.

No que se refere à percepção do suporte familiar das crianças participantes da pesquisa, observou-se que a grande maioria delas percebeu o suporte familiar como baixo e 30% o perceberam como médio, não tendo havido na amostra nenhum indicativo de alto suporte familiar. Vale ressaltar que o suporte familiar, distinto da estrutura familiar, engloba outras características, nem sempre palpáveis ou de fácil mensuração. A noção de suporte familiar adequado nem sempre depende de maneira exclusiva da estrutura familiar constituída, ou seja, o modelo social que a cultura menciona como ideal: pai, mãe e irmãos morando em um mesmo local com suas funções econômicas e familiares definidas (Baptista et al., 2001).

Com o objetivo de verificar a relação entre percepção de suporte familiar e traços de personalidade, uma pesquisa com 346 universitários do interior de São Paulo, de idade média de 25 anos, constatou que indivíduos com adequada percepção do suporte familiar apresentavam traços de personalidade adequados, como boa socialização, simpatia, responsabilidade, honestidade, capacidade de flexibilidade, maturidade, entre outros, enquanto os que apresentavam uma percepção negativa do suporte familiar demonstravam ansiedade, instabilidade emocional, imprevisibilidade, tendência a sentimentos confusos, dentre outros (Santos, 2006).

Em um estudo exploratório das propriedades psicométricas de uma escala de suporte familiar (FSS - *Family Support Scale*), identificou-se que o adequado suporte social e familiar pode ter efeito benéfico quando os indivíduos estão diante de situações de *stress* (Hanley, Tassé, Aman & Prace, 1998).

Em relação à presença de *stress*, observou-se que, das 30 crianças avaliadas, 73,3% apresentaram indicativo de *stress* caracterizado pelos sintomas de medo, alteração de apetite, aflição, tristeza e dificuldade para dormir. O *stress* pode ser reflexo de causas ou fontes externas ou internas (Lipp et al., 1991). As causas internas são criadas pela própria criança, ou seja, dependem da forma como a criança interpreta e reage diante de situações do seu dia a dia, de seus pensamentos (cognição) e do tipo de personalidade. É importante pensarmos nos eventos da vida que podem estar contribuindo para a presença de *stress* nessas crianças. Fatores como responsabilidade excessiva, problemas de saúde na família, problemas financeiros, nascimento de irmãos, separação dos pais, mudança de escola ou residência podem favorecer o *stress* nessa população (Lipp & Novaes, 1998).

Dessa forma, as famílias podem vivenciar situações estressantes particulares, comumente referidas como mudanças de vida e eventos importantes, que podem desencadear repercussões sobre a saúde; nesse momento, a obtenção de suporte social desempenha um papel de destaque. Diferentes dimensões de suporte podem prevenir essa ruptura ou moderar o efeito negativo de situações percebidas como estressantes, protegendo as crianças contra a incerteza, cuidados precários, violência e isolamento (Mota, Lins, Franco & Motta, 1999).

Estudos revelam que o *stress* excessivo pode levar a desordens psíquicas severas e apontam ainda o aparecimento de distúrbios comportamentais e psicológicos, tais como delinquência, abuso de drogas, suicídio, depressão, alteração do humor, alteração na autoestima e no desempenho, hiperatividade, agressividade, impulsividade e apatia, associados a situações desgastantes para a criança (Lipp & Romano, 1987; Lipp et al., 1991).

Pesquisas também apontam associação entre adversidades afetivas na infância (consideradas como estressoras) e o desenvolvimento, na adolescência e na vida adulta, de neuroses, incluindo déficit de afeto positivo, instabilidades emocionais, falta de confiança, alterações cognitivas e psicopatologias, principalmente depressão, ansiedade, uso de drogas e álcool (Higley & Suomi, 1996).

Foi possível constatar que 60,0% das crianças que viviam em famílias intactas apresentaram uma percepção de baixo suporte oferecido pelos membros da família e sintomas indicativos de *stress*. Já em relação às crianças que moravam em famílias uniparentais, 55,6% apresentavam percepção de baixo suporte familiar, com sintomas de *stress*. Verifica-se, assim, que a estrutura familiar não constituiu, neste estudo, fator protetor contra o surgimento de sintomas de *stress* nem melhorou a percepção da criança quanto ao suporte familiar recebido. Ademais, famílias do tipo monoparental (com a presença de apenas um dos genitores) contribuíram de forma acentuada para a apresentação de sintomas de *stress* e também para uma baixa avaliação do suporte oferecido pela família.

Em geral, o comprometimento do bem-estar dos pais dificulta um bom funcionamento do sistema de suporte familiar. As alterações emocionais dos pais, conflitos familiares e infelicidades conjugais, entre outros fatores, interferem negativamente na qualidade afetiva dos relacionamentos familiares e, particularmente, no relacionamento entre seus membros.

Algumas limitações do estudo devem ser destacadas. A primeira está relacionada ao fato de o grupo estudado estar restrito às crianças participantes do grupo terapêutico de uma única unidade de saúde; dessa forma, os índices de *stress* podem ter sido subestimados e os dados finais podem apresentar distorções. A segunda limitação diz respeito à possibilidade de interferência do tipo de funcionamento da família nos resultados

apresentados, variável não avaliada neste estudo. Contudo, pode-se pensar que, independentemente da configuração familiar da criança, é na qualidade do relacionamento entre os membros da sua família que recai a maior ou menor possibilidade de bem-estar. Por outro lado, alguns aspectos abordados poderão constituir indicadores importantes para o entendimento do *stress* infantil e do papel mediador do suporte familiar. Os resultados desta pesquisa sugerem a necessidade de estudos que explorem estratégias familiares eficazes no suporte dado à criança, tendo em vista a redução dos níveis de *stress* apresentados.

Considerações Finais

Há amplas evidências de que problemas relacionados à estrutura, ao funcionamento e ao suporte familiar estão relacionados a desordens psiquiátricas infantis, especificamente a presença de sintomas de *stress*, com consequentes alterações do estado emocional da criança.

As rápidas mudanças sociais e, principalmente, os novos padrões de organização familiar que estão sendo observados atualmente parecem ter alguma relação com a prevalência de alterações emocionais e com o comprometimento no desenvolvimento mental saudável da criança. Obviamente, não seriam somente esses fatores que contribuiriam para isso, porém não deve ser desprezado o fato de que a família funciona como um “colchão amortecedor” para os eventos estressores enfrentados pela criança no decorrer de seu processo de desenvolvimento.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a presença de *stress* tem relação com a percepção, por parte da criança, de um suporte familiar inadequado, que está correlacionado negativamente com a presença de sintomas de *stress* nesta amostra. Tomando como base os resultados dos achados e das pesquisas acerca do papel do suporte social e do *stress* infantil, pode-se considerar o suporte familiar como um dos mais relevantes amortecedores do efeito de eventos estressores na vida da criança. Assim, conhecer a percepção de suporte familiar pode ser uma ferramenta importante no planejamento e na intervenção junto às famílias, uma vez que o suporte familiar tem efeito protetor sobre o desenvolvimento saudável da criança.

Dessa forma, programas de prevenção do *stress* que utilizem a família como aliada poderão ser uma estratégia que favoreça um melhor suporte familiar e, conseqüentemente, um adequado enfrentamento dos estressores diários por parte da criança, evitando o aparecimento de doenças e de dificuldades advindas do *stress* excessivo.

Referências

- Arpini, D. M., & Quintana, A. M. (2003). Identidade, família e relações sociais em adolescentes de grupos populares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 20 (1), 27-36. doi: 10.1590/S0103-166X2010000300006.
- Baptista, M. N. (2004). Psicoterapias cognitivo-comportamental e cognitiva: aspectos teóricos e terapêuticos no manejo da depressão e suicídio. In M. N. Baptista. *Suicídio e depressão: atualizações* (pp.161-176). Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Baptista, M. N. (2005). Desenvolvimento do inventário de percepção do suporte familiar: estudos psicométricos preliminares. *Psico-USF*, 10 (1), 11-19.
- Baptista, M. N., Baptista, A. S. D., & Dias, R. R. (2001). Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. *Psicologia Ciência e Profissão*, 21 (2), 52-61.
- Brasil. Ministério da Saúde. (1997) Comitê Nacional de Ética e Pesquisas em Seres Humanos. *Resolução 196, de 10 de outubro de 1996: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. Brasília: Autor.
- Bugental, D. B., & Johnston, C. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual Review Psychology*, 51, 315-344.
- Carvalho, I. M. M., & Almeida, P. H. (2003). Família e proteção social. *São Paulo em Perspectiva*, 17 (2), 109-122.
- Egeland, B., & Kreutzer, C. (1991). Maternal stress on high-risk children. In E.M. Cummings, A.L. Greene & K. Karraker. *Life-Span developmental psychology: perspectives on stress and coping*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2001). *Síntese de indicadores sociais 2000*. Rio de Janeiro: Autor.
- Hanley, B., Tassé, M. J., Aman, M. G., & Prace, P. (1998). Psychometric properties of the family support scale with head start families. *Journal of Child and Family Studies*, 7 (1), 69-77.
- Higley, J. D., & Suomi, S. J. (1996). Effect of reactivity and social competence on individual responses to severe stress in children: investigations using nonhuman primates. In R. Pfeffer (Ed.), *Severe stress and mental*

- disturbance in children*. Washington: American Psychiatric Press.
- Labrador, F. J., & Crespo, M. (1994). Evaluación del estrés. In B. R. Fernandez. Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud (pp. 484-529). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lahey, B., & Scoboria, A. (2005). The relative contribution of trait and social influences to the links among perceived social support, affect, and self-esteem. *Journal of Personality, 73* (2), 361-388.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in. The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin, 26*, 309-337.
- Lipp, M. (2000). O estresse da criança e suas conseqüências. In M. Lipp (Org.), *Crianças estressada: causas sintomas e soluções* (pp.13-42). Campinas: Papirus.
- Lipp, M. E. N., & Lucarelli, M. D. M. (1998). *Escala de estresse infantil: manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N., & Novaes, L.E. (1998). *O stress*. São Paulo: Contexto.
- Lipp, M. N., & Romano, A. S. F. (1987). O estresse infantil. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 4, 42-54.
- Lipp, M. E. N., Souza, E. A. P., Romano, A. S. P. F., & Covolán, M. A. (1991). *Como enfrentar o estresse infantil*. São Paulo: Ícone Editora.
- Miller, R., & Jeff-Darlington, Y. (2002). Who supports? The providers of social support to dual-parent families caring for young children. *Journal of Community Psychology, 30* (5), 461-473.
- Mota, E. L. A., Lins A., Franco, S., & Motta, M. C. (1999). Migração, estresse e fatores psicossociais na determinação da saúde da criança. *Psicologia Reflexão e Crítica, 12* (1), 119-132.
- Saric, Z. R., Rijavec, M., & Zganec, A. B. (2001). The relation of parental practices and self-conception to young adolescent problem behaviors and substance use. *Nord Journal Psychiatry, 55* (3), 203-209.
- Santos, T. M. M. (2006). *Evidencia de validade entre percepção de suporte familiar e traços de personalidade*. Dissertação de mestrado não-publicada. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Sbaraini, C. R. & Schermann, L. B. (2008). Prevalence of childhood stress and associated factors: a study of schoolchildren in a city in Rio Grande do Sul State, Brazil. *Cadernos de Saúde Pública, 24* (5), 1082-1088.
- Tanganelli, M. S. L., & Lipp, M. E. N. (1998). Sintomas de estresse na rede pública de ensino. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 15 (3), 17-27.
- Villela, M. V. (1996). Sintomas e fontes de stress em escolares de primeira a quarta séries. In M. Lipp (Org.), *Pesquisas sobre stress no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Wagner, A., Ribeiro, L., Arteché, A. X., & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica, 12* (1), 147-156.

Recebido em: 19/11/2009

Versão final reapresentada em: 19/7/2010

Aprovado em: 11/3/2011

Efeitos da exposição a estímulos aversivos e apetitivos incontroláveis sobre o comportamento verbal em contingências de reforço positivo

Effects of exposure to uncontrollable, aversive and appetitive stimuli on verbal behavior under positive reinforcement contingencies

Tatiany Honório **PORTO**¹
Maria Beatriz Barreto do **CARMO**¹
Reginaldo do Carmo **AGUIAR**¹
Vanessa **PENNA-GONÇALVES**²
Gerson Yukio **TOMANARI**³

Resumo

Foram analisados efeitos de diferentes histórias de incontrolabilidade por perda ou ganho de pontos sobre o desempenho posterior de participantes humanos na construção de frases. Inicialmente, os participantes podiam ganhar ou perder pontos independentemente de qualquer característica da frase construída. Posteriormente, recebiam pontos por construir frases iniciadas apenas pelo pronome “ele”. Os resultados mostram que a exposição à incontrolabilidade pode dificultar condições posteriores de novas aprendizagens sob reforçamento positivo. Interessantemente, essas dificuldades foram menos acentuadas e, em certos casos, até mesmo superadas, no caso de uma história de exposição a ganhos incontroláveis de pontos. Em contrapartida, no caso de uma história de perdas incontroláveis de pontos, aprendizagens subsequentes sob reforço positivo tenderam a ser prejudicadas. Esses resultados contribuem para os estudos de incontrolabilidade e desamparo aprendido, em particular por apresentar alternativas metodológicas passíveis de aplicação a respostas verbais em humanos.

Unitermos: Comportamento verbal. Desamparo aprendido. História comportamental. Incontrolabilidade.

Abstract

Human participants were exposed to a task in which, by constructing sentences, the effects of different stories of uncontrollability were assessed through the loss or acquisition of points in a subsequent exposure to a new learning condition. Initially, subjects could lose or win points regardless of any specific response. Subsequently, they would receive points for constructing any sentence beginning with the pronoun “he”. Results show that exposure to uncontrollability can make it difficult to acquire a subsequent learning task. In particular, the effects of the history of exposure to uncontrollable points gains were relatively short-lived, concentrated at the beginning of the learning process and

▼▼▼▼

¹ Doutorandos, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo, SP, Brasil.

² Mestranda, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo, SP, Brasil.

³ Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Experimental. Av. Professor Mello Moraes, 1721, 05508-030, Butantã, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: G.Y. TOMANARI. E-mail: <tomanari@usp.br>.

tending to recover throughout the exposure to the new task. On the other hand, the effects of uncontrollability through the loss of points had a detrimental effect on the acquisition of the new task. These results contribute to the study of uncontrollability and learned helplessness, particularly by proposing alternative methods using human verbal responses.

Uniterms: Verbal behavior. Learned helplessness. Behavioral history. Uncontrollability.

Na perspectiva analítico-comportamental, o controle de uma resposta por um estímulo consequente pode ser conceituado como relações de probabilidade entre eventos e expresso pela notação $p(S/R) \neq p(S/nR)$, em que p designa a probabilidade de ocorrência de um estímulo (S) após a emissão de uma resposta (R). Quando a probabilidade de S, após a emissão de R, é diferente da probabilidade de S, na ausência de R (nR), se diz que há uma relação de controle de R por S. Por outro lado, quando a probabilidade de S, dado R, é igual à probabilidade de S, na ausência de R, isto é, $p(S/R) = p(S/nR)$, tem-se uma condição de incontrolabilidade (Hunziker, 2003).

Estudos experimentais têm demonstrado que, no desenvolvimento de repertórios comportamentais, um processo de aprendizagem pode ser substancialmente afetado por uma história de incontrolabilidade a estímulos aversivos. Por exemplo, um organismo exposto a estímulos aversivos sobre os quais não exerce qualquer controle pode apresentar dificuldades futuras de eliminar ou evitar estímulos aversivos, ainda que esteja sob condições passíveis de controle. Dificuldades de fuga ou esquiva de estímulos aversivos em decorrência de uma história de incontrolabilidade também aversiva é conhecida por desamparo aprendido (Maier & Seligman, 1976). Trata-se de um fenômeno já observado em várias espécies, entre as quais a de ratos (Maier, Albin & Testa, 1973; Seligman, Rosellini & Kozak, 1975), cães (Overmier & Seligman, 1967), baratas (Brown, Howe & Jones, 1990) e humanos (Hiroto & Seligman, 1975; Matute, 1994; Peterson, Maier & Seligman, 1993).

A partir do paradigma metodológico clássico do desamparo aprendido (Maier & Seligman, 1976), a literatura tem buscado analisar as variáveis que modulam esse processo, tanto no momento prévio de incontrolabilidade, quanto na ocasião em que novas aprendizagens deveriam ocorrer.

No que diz respeito à história de incontrolabilidade, em particular, estudos têm procurado isolá-la da natureza do estímulo (apetitivo vs aversivo) e do tipo de estímulo (choques elétricos, jatos de ar, entre outros).

Em razão de uma confluência de variáveis, entretanto, não se pode afirmar em que medida o desamparo aprendido é um efeito dessas variáveis (natureza ou tipo de estímulo, por exemplo) ou, preponderantemente, da incontrolabilidade em si. Nesse segundo caso, abrir-se-ia a possibilidade de se verificar desamparo aprendido também em função de uma história de incontrolabilidade a estímulos apetitivos.

Capelari e Hunziker (2005) utilizaram um procedimento análogo ao tradicionalmente utilizado no estudo do desamparo com ratos, mas substituíram os estímulos aversivos incontroláveis por estímulos apetitivos incontroláveis. Seus resultados mostraram que a história com estímulos apetitivos incontroláveis não afetou a aprendizagem posterior do comportamento de fuga, achados corroborados por alguns estudos (Beatty & Maki, 1979; Calef et al., 1984), mas não por outros (Caspary & Lubow, 1981; Enberg, Welker, Hansen & Thomas, 1972; Ferrándiz & Vicente, 1997; Job, 1987; Sonoda & Hirai, 1992; Welker, 1976; Wheatley, Welker & Miles, 1977).

Do mesmo modo como a incontrolabilidade não se encontra suficientemente isolada da natureza do estímulo incontrolável, o papel do uso de choques elétricos no desamparo aprendido também carece de especificação. A maioria dos estudos na área, com exceção aos que empregaram sujeitos humanos, utilizou choque elétrico como estímulo aversivo incontrolável. Portanto, a ocorrência de desamparo aprendido, a partir de uma história com outros tipos de estímulos aversivos incontroláveis, também é um ponto a ser analisado, tal como propõem Carvalho Neto, Maestri e Menezes (2007), ao empregarem jatos de ar quente como estímulo aversivo em ratos.

Na análise do desamparo aprendido, a contingência de reforço vigente no momento de controlabilidade é um parâmetro igualmente relevante. Originalmente, o desamparo aprendido foi definido como sendo uma dificuldade de aprendizagem em contingências de reforço negativo, fuga e esquiva. No entanto, pesquisadores têm questionado a generalidade do fenômeno,

que possivelmente poderia ser também observado em contingências de reforço positivo (Catania, 1999, para um detalhamento introdutório sobre contingências de reforço), conforme dados da literatura têm indicado (Calef, Choban, Shaver, Dye & Geller, 1986; Caspy & Lubow, 1981; Rosellini, 1978; Rosellini & DeCola, 1981; Rosellini, DeCola & Shapiro, 1982). No entanto, esses resultados não estão imunes a controvérsias, pois Chen e Amsel (1977) não obtiveram dados na mesma direção.

A partir da revisão acima, portanto, é evidente a necessidade de se identificarem com maior precisão os fatores que levam ao desamparo aprendido. Para isso, alternativas metodológicas, possivelmente distantes do paradigma clássico relatado por Maier e Seligman (1976), devem ser exploradas. Por essa perspectiva, o presente estudo analisou o desamparo aprendido em participantes humanos expostos a uma tarefa de construção de frases, na qual respostas verbais compõem contingências de reforço positivo, reforço negativo ou punição, e têm ganho ou perda de pontos como consequência (Hamasaki & Tomanari, 2007, 2009; Tomanari, Carvalho, Góes, Lira & Viana, 2007).

No presente estudo, os participantes foram expostos a uma condição experimental em que recebiam pontos por construir frases iniciadas pelo pronome “ele”, mas não por frases iniciadas com qualquer outro pronome. O desempenho nessa tarefa, avaliado pela frequência de uso do pronome “ele”, foi analisado em função de duas condições antecedentes de incontrolabilidade: ganho ou perda de pontos independentemente de qualquer característica da frase construída. Para fins de controle, um grupo de participantes não passou pela história de incontrolabilidade.

Essa proposta metodológica visou avaliar se as histórias de incontrolabilidade afetariam o desempenho posterior na tarefa de construção de frases com ganho controlável de pontos, bem como se esse desempenho seria diferentemente afetado a depender do tipo de incontrolabilidade prévia, apetitiva ou aversiva.

Método

Participantes

Voluntariaram-se ao estudo dez participantes, de ambos os sexos, dentre os quais se encontravam

estudantes universitários de diversos cursos de graduação, excluindo-se o de psicologia.

Instrumentos

Para coleta de dados, foram utilizados micro-computadores do tipo PC, equipados com monitores coloridos de 15 polegadas e *mouse*, nos quais estava instalado o aplicativo Verbal 2.51, configurado para executar o procedimento descrito a seguir e para registrar as respostas dos participantes (Tomanari, Pavão & Benassi, 2003).

Procedimentos

Os participantes foram submetidos a uma tarefa de construção de frases e instruídos conforme descrito em Tomanari et al. (2007). Verbos na forma infinitiva foram apresentados, sequencialmente, na parte centro-superior do monitor de vídeo. Tratava-se de verbos regulares, concretos e abstratos, da primeira e da segunda conjugação. Escolhidos entre os usados cotidianamente, foram originalmente propostos por Matos, Cirino, Passos, Damiani e Frochtengarten (1995), e encontram-se listados em Matos e Tomanari (2002).

A apresentação dos verbos era acompanhada, simultaneamente, por três menus *drop-down*, alinhados horizontalmente no centro do monitor. Para construir uma frase, o participante devia selecionar, consecutivamente, uma dentre seis opções disponíveis em três menus:

1) Pronome: O participante escolhia, no primeiro menu, um dentre os seis pronomes do caso reto para iniciar sua frase [eu, tu, ele(a), nós, vós, eles(as)].

2) Verbo: O segundo menu apresentava um mesmo verbo conjugado em seis diferentes tempos verbais (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito) e em acordo com o pronome selecionado pelo participante no menu anterior.

3) Complemento: Para finalizar a frase, o participante dispunha, no terceiro menu, de cinco opções de complementos verbais, entre diferentes advérbios e locuções adverbiais (como, por exemplo, com carinho, muito, realmente, flores, bem, entre outras locuções

adverbiais), além da opção sempre disponível de não utilizar um complemento (opção “sem complemento”) para o caso de verbos intransitivos, por exemplo.

Os menus eram ativados por um único acionamento do botão do *mouse* sobre cada um deles, e, havendo a seleção de um dos seus itens, esse menu era desativado e o seguinte imediatamente ativado; assim, uma vez feita uma seleção, não era possível alterá-la posteriormente. Após a seleção final no menu de complementos, com base em instruções do experimentador, o participante devia ler em voz alta a frase construída e, na sequência, acionar com o *mouse* o botão contendo a palavra “OK”, situado na parte inferior da tela. Inicialmente, um contador de pontos localizado na parte superior central do monitor indicava 1 000 pontos. Imediatamente, após o encerramento da frase, seguiam-se diferentes consequências em função do pronome selecionado pelo participante e da contingência de reforço em vigor (ver detalhamento adiante). Entre o encerramento de uma frase e o início da seguinte havia sempre um intervalo de 1,5s, durante o qual a tela permanecia completamente branca e inativa. A cada frase, uma nova sequência dos elementos que compunham os menus era sorteada, garantindo-se a equiprobabilidade de repetições de um mesmo pronome ou tempo verbal em uma mesma posição na lista.

O experimento foi composto por duas fases. A primeira visou construir uma história experimental de incontrolabilidade por exposição a ganhos (Participantes P1, P8, P9 e P10) e perdas (Participantes P11, P12 e P13) de pontos, independentemente de qualquer resposta emitida ao longo da construção de 18 frases. No primeiro caso, a construção de cada frase era seguida pela apresentação do número “+10” no centro da tela, em referência aos pontos que eram imediatamente adicionados no contador. No segundo caso, era seguida de “-10”, quantidade de pontos imediatamente subtraída

no contador. Dessa primeira fase, não fizeram parte P22, P27 e P28, cujas participações tiveram início na fase seguinte, descrita abaixo.

Na segunda fase, todos os dez participantes construíram 48 novas frases. Nesse momento, apenas a escolha do pronome “ele” era sempre seguida pela apresentação do número “+10” no centro da tela e do acréscimo de 10 pontos no contador. A escolha de qualquer um dos outros cinco pronomes era seguida por “0” (Tabela 1).

Essa pesquisa foi conduzida em acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa por meio da Resolução CNS 196/96. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acerca de sua participação voluntária e foram enfatadamente informados de que poderiam deixar o experimento a qualquer momento.

Resultados

A Figura 1 mostra o número médio de escolhas do pronome “ele” na construção das 48 frases, por cada um dos dez participantes, ao longo de blocos de seis frases. Para os sete participantes que passaram por exposição incontrolável de ganho e perda de pontos, são mostradas as 18 primeiras frases iniciais, também no decorrer de blocos de seis frases.

Ao longo da construção de frases acompanhadas por eventos incontroláveis, os participantes que ganharam e perderam pontos escolheram o pronome “ele” aproximadamente uma vez em cada bloco de seis frases. Considerando-se haver seis diferentes pronomes disponíveis, as escolhas dos participantes não demonstravam padrões ou preferências sistemáticas (Figura 1).

No que diz respeito à construção das 48 frases sob reforço positivo, os dados mostram que todos os

Tabela 1. Síntese do procedimento experimental, cujos detalhes encontram-se descritos no texto. São Paulo (SP), 2009.

Participantes	História de incontrolabilidade (18 frases)	Contingência de Reforço Positivo (48 frases)	
		Consequência ao uso de “ele”	Consequência ao uso de outros pronomes
P1, P8, P9, P10	Ganho de pontos	+10	
P11, P12, P13	Perda de pontos	-10	+10
P22, P27, P28	-	-	0

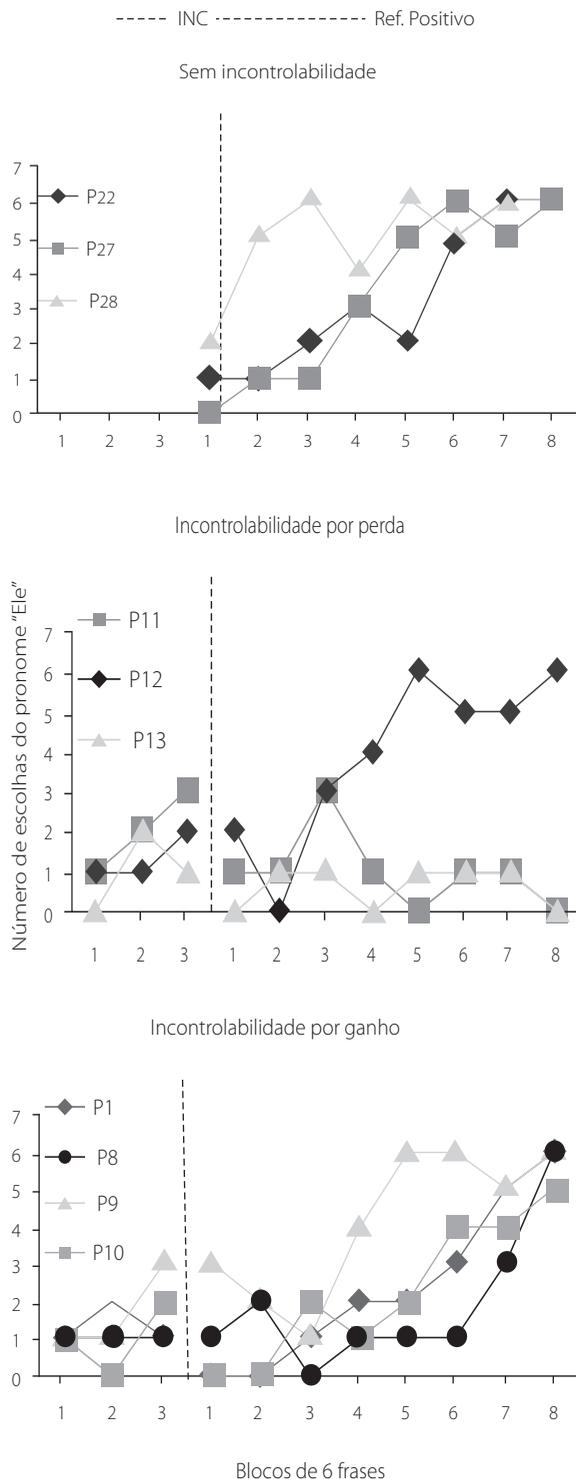


Figura 1. Número médio de escolhas do pronome "ele" na construção das 48 frases (Ref. Positivo), por cada um dos dez participantes, ao longo de blocos de seis frases. Para os sete participantes que passaram por exposição incontrolável de ganho e perda de pontos, são mostradas as 18 primeiras frases iniciais, também no decorrer de blocos de seis frases (INC). São Paulo (SP), 2009.

Nota: INC: condição de incontrolabilidade.

participantes que não passaram pela história de exposição a ganhos ou perdas incontroláveis aumentaram gradual e sistematicamente a frequência de uso do pronome "ele". No primeiro bloco, os três participantes empregaram o pronome "ele" entre zero e duas vezes. No oitavo e último bloco, esses participantes utilizaram o pronome "ele" seis vezes, ou seja, em todas as frases que construíram. Essas curvas de aprendizagem podem agora ser comparadas com os participantes que passaram pela história de ganhos e perdas incontroláveis.

Os participantes que foram expostos a ganhos incontroláveis de pontos, à semelhança dos anteriormente descritos, aumentaram a frequência de escolha do pronome "ele" ao longo dos blocos de frases. No entanto, diferentemente dos anteriores, houve uma tendência de diminuição inicial, nos dois primeiros blocos, antes que o aumento gradual e sistemático passasse a ocorrer do quarto ao oitavo bloco. No oitavo bloco, todos os participantes usaram o pronome "ele" em praticamente todas as frases construídas.

Por fim, diferentemente dos participantes que não foram expostos a história de incontrolabilidade ou foram expostos a ganhos incontroláveis, os participantes expostos a perdas incontroláveis de pontos tenderam a não empregar o pronome "ele", cujo uso estava sob contingência de reforço positivo. Dois participantes, P12 e P13, diminuíram o uso do pronome "ele" em relação às 18 frases iniciais ao longo dos oito blocos de frases. Esses dois participantes responderam aleatoriamente entre todos os outros pronomes disponíveis, não predominando a escolha de nenhum pronome. Um único participante, P11, respondeu de modo semelhante aos participantes expostos a ganhos incontroláveis, isto é, após uma diminuição inicial, a frequência de uso do pronome "ele" aumentou até tornar-se exclusiva no oitavo bloco.

Discussão

Os resultados mostram que a exposição a ganhos ou perdas incontroláveis de pontos produziu efeitos no processo subsequente de reforço positivo pelo uso do pronome "ele". Comparados aos participantes que não passaram por condições iniciais incontroláveis, a exposição a eventos incontroláveis, tanto de ganhos quanto de perdas, tendeu a reduzir a frequência de

reforços obtidos. Interessantemente, esses efeitos foram distintos a depender de a história de exposição a eventos incontroláveis ter-se dado por perda ou por ganho de pontos.

Para os participantes expostos à história de ganhos incontroláveis, a redução na frequência da resposta reforçada foi relativamente efêmera, concentrada no início da nova fase de aprendizagem, e totalmente reversível a todos os sujeitos que, no final do experimento, usavam o pronome reforçado em todas as frases. Esses resultados evidenciam que os efeitos da história de exposição às contingências mostraram-se temporários, pois apareceram em um primeiro momento, mas tenderam a não se manter quando o comportamento passou a ser punido ou a gerar perda de reforçadores. Além disso, mostraram que a exposição a estímulos apetitivos incontroláveis não necessariamente prejudicou o controle subsequente pela contingência de reforço positivo, achado que se alinha a determinados estudos sobre o desamparo aprendido (Beatty & Maki, 1979; Calef et al., 1984; Capelari & Hunziker, 2005).

Quanto aos participantes expostos à história de perdas incontroláveis de pontos, apenas um deles mostrou desempenho semelhante ao dos sujeitos expostos a ganhos incontroláveis de pontos. Em claro contraste, os outros dois sujeitos reduziram e mantiveram baixas as frequências de uso do pronome sob reforço positivo ao longo de todas as 48 frases. Interessantemente, dos dez participantes do estudo, esses foram os dois únicos cuja escolha do pronome "ele" não mostrou efeitos do reforço (i.e., não aumentou em relação à fase anterior) por ganho de pontos.

Esse dado sugere que a perda de pontos, na primeira fase do estudo, de fato funcionou como estímulo aversivo, uma vez que influenciou a aprendizagem posterior, dificultando o controle pelas contingências de reforço positivo. Esse efeito parece ser análogo ao obtido com o modelo clássico de desamparo aprendido (Maier & Selligman, 1976), com a diferença de que, no presente experimento, essa dificuldade de aprendizagem ocorreu em contingências de reforço positivo, quando, normalmente, sua ocorrência é descrita em contingências de reforço negativo, em tarefas de fuga ou de esquiava.

Dois aspectos desses dados merecem destaque. O fato de a perda de pontos ter atuado como um estímulo

aversivo faz dela uma alternativa eticamente aceitável em estudos com humanos, contribuindo metodologicamente para estudos futuros sobre o desamparo aprendido. Além disso, o fato de a incontrolabilidade ter afetado uma nova aprendizagem sob contingências de reforço positivo vai ao encontro de dados presentes na literatura (Calef et al., 1986; Caspy & Lubow, 1981; Rosellini, 1978; Rosellini & DeCola, 1981; Rosellini et al., 1982), expandindo as ocasiões em que a noção de desamparo aprendido pode ser aplicada. Em especial, trata-se do primeiro estudo que analisa um modelo potencialmente análogo ao desamparo aprendido aplicado a respostas verbais (Skinner, 1957), replicando e generalizando seus achados fundamentais.

Conclusivamente, portanto, os resultados do presente trabalho sugerem que a exposição à incontrolabilidade pode dificultar condições posteriores de novas aprendizagens. No entanto, há que se diferenciar a incontrolabilidade de eventos apetitivos e aversivos. No primeiro caso, os prejuízos, no presente estudo, foram relativamente curtos, concentrados no início do processo e recuperáveis ao longo da exposição às contingências de reforço positivo. No segundo caso, os prejuízos, quando ocorreram, tenderam a prejudicar a nova aprendizagem. Obviamente, essas conclusões são limitadas às condições experimentais presentes e precisam passar pelo escrutínio de manipulações experimentais futuras. No entanto, ainda assim, não deixam de mostrar dados sistemáticos que poderão contribuir aos estudos de incontrolabilidade e desamparo aprendido.

Referências

- Beatty W. W., & Maki, W. S. (1979). Acquisition of instrumental responding following non-contingent reinforcement: failure to observe "learned laziness" in rats. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 13 (4), 268-271.
- Brown, G. E., Howe, A. R., & Jones, T. E. (1990). Immunization against learned helplessness in the cockroach (*Periplaneta americana*). *Psychological Reports*, 67 (2), 635-640.
- Calef, R. S., Choban, M. C., Shaver, J. P., Dye, J. D., & Geller, E. S. (1986). The effect of inescapable shock on the retention of a previously learned response in an appetitive situation with delay of reinforcement. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 24 (3), 213-216.
- Calef, R. S., Metz, R. A., Atkinson, T. L., Pellerzi, R. C., Taylor, K. S., & Geller, E. S. (1984). Acquisition of running in straight alley following experience with response-independent food. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 22 (11), 67-69.

- Capelari, A., & Hunziker, M. H. L. (2005). Aprendizagem de fuga após estímulos apetitivos incontroláveis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), 99-107.
- Carvalho Neto, M. B., Maestri, T. C., & Menezes, E. S. R. (2007). O jato de ar quente como estímulo aversivo: efeitos de sua exposição prolongada em *Rattus norvegicus*. *Acta Comportamental*, 15 (2), 171-190.
- Caspy T., & Lubow, R. E. (1981). Generality of US pre-exposure effects: transfer from food to shock or shock to food with and without the same response requirements. *Animal Learning and Behavior*, 9 (4), 524-532.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chen, J., & Amsel, A. (1977). Prolonged, un signaled, inescapable shocks increase persistence in subsequent appetitive instrumental learning. *Animal Learning and Behavior*, 5 (4), 377-385.
- Enberg, L. A., Welker, R. L., Hansen, G., & Thomas, D. R. (1972). Acquisition of key pecking via auto shaping as a function to prior experience: "learned laziness"? *Science*, 178 (4064), 1002-1004.
- Ferrández, P., & Vicente, F. (1997). The conditioned attention theory and bifactorial theory on the learned helplessness syndrome in appetitive contexts. *International Journal of Psychology*, 32 (6), 399-408.
- Job, R. F. S. (1987). Learned helplessness in an appetitive discrete trial T-maze discrimination test. *Animal Learning and Behavior*, 15 (3), 342-346.
- Hamasaki, E. I. M., & Tomanari, G. Y. (2007). Efeitos de diferentes pares de contingências sobre o uso de pronomes na construção de frases. *Encontro*, 11 (15), 31-51.
- Hamasaki, E. I. M., & Tomanari, G. Y. (2009). Efeitos de diferentes contingências sobre o uso de tempos verbais na construção de frases. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11 (1), 119-131.
- Hiroto, D. S., & Seligman, M. E. P. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (2), 311-327.
- Hunziker, M. H. L. (2003). *Desamparo aprendido*. Tese de livre docência não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Maier, S. F., Albin, R. W., & Testa, T. J. (1973). Failure to learn to escape in rats previously exposed to inescapable shock depends on nature of escape response. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 85 (3), 581-592.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105 (1), 3-46.
- Matos, M. A., Cirino, S., Passos, M. L., Damiani, K., & Frochtengarten, F. (1995). O comportamento verbal como operante: uma experiência didática. *Resumos da XXV Reunião Anual de Psicologia* (p.461). Ribeirão Preto: SBP.
- Matos, M. A., & Tomanari, G. Y. (2002). *A análise do comportamento no laboratório didático*. São Paulo: Manole.
- Matute, H. (1994). Learned helplessness and superstitious behavior as opposite effects of uncontrollable reinforcement in humans. *Learning and Motivation*, 25 (2), 216-232.
- Overmier, J. B., & Seligman, M. E. P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63 (1), 28-33.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: a theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Rosellini, R. A. (1978). Inescapable shock interferes with the acquisition of an appetitive operant. *Animal Learning and Behavior*, 6 (2), 155-159.
- Rosellini, R. A., & DeCola, J. P. (1981). Inescapable shock interferes with the acquisition of a low-activity response in an appetitive context. *Animal Learning and Behavior*, 9 (4), 487-490.
- Rosellini, R. A., DeCola, J. P., & Shapiro, N. R. (1982). Cross-motivational effects of inescapable shock are associative in nature. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Process*, 8 (4), 376-388.
- Seligman, M. E. P., Rosellini, R. A., & Kozak, M. J. (1975). Learned helplessness in the rat: time course, immunization, and reversibility. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88 (2), 542-547.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sonoda, A., & Hirai, H. (1992). The role of predictability in preventing escapes deficits following loss of control over. *Animal Learning and Behavior*, 20 (4), 427-430.
- Tomanari, G. Y., Carvalho, A., Góes, Z., Lira, S. B., & Viana, A. C. V. (2007). Pesquisando ao ensinar: prática no laboratório didático analisa o comportamento verbal sob contingências de reforçamento positivo e negativo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24 (2), 205-214. doi: 10.1590/S0103-166X2007000200007.
- Tomanari, G. Y., Pavão, I. C., & Benassi, M. T. (2003). Verbal 2.0: um programa de computador para estudos experimentais do comportamento verbal sob controle pelas contingências. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura & V. M. Silva, et al. (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 12, pp.379-387). Santo André: ESETec.
- Welker, R. L. (1976). Acquisition of a free-operant-appetitive response in pigeons as a function of prior experience with response. *Learning and Motivation*, 7 (3), 394-405.
- Wheatley, K. L., Welker, R. L., & Miles, R. C. (1977). Acquisition of a bar pressing in rats following experience with response independent food. *Animal Learning and Behavior*, 5 (3), 263-242.

Recebido em: 4/5/2010
Aprovado em: 15/3/2011

Validade da escala de depressão: relação com ansiedade e *stress* laboral

Validity of the depression scale related to anxiety and occupational stress

Makilim Nunes **BAPTISTA**¹
Adriana Munhoz **CARNEIRO**²

Resumo

Considerando os dados estatísticos que indicam a depressão como um dos transtornos que mais acometem as pessoas na atualidade e a carência de instrumentos construídos no Brasil sobre o tema, este estudo teve como objetivo buscar evidências de validade para um conjunto de indicadores, inicialmente denominado Escala de Depressão, baseado na relação com outras variáveis, no caso, o Inventário de Ansiedade de Beck e a Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho. Participaram desta pesquisa 121 estudantes universitários do interior do Estado de São Paulo que exerciam alguma função laboral. Os participantes responderam coletivamente a um questionário de identificação juntamente com a Escala de Depressão, o Inventário de Ansiedade de Beck e a Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho. Os resultados apontaram correlações positivas entre os sintomas depressivos com ansiedade e *stress* laboral, o que vem ao encontro da literatura nacional e internacional.

Unitermos: Ansiedade. Avaliação psicológica. Depressão. *Stress* laboral. Validade.

Abstract

By considering statistical data that show depression to be one of the mental disorders that currently affects most people and the lack of psychometric tests formulated in Brazil in respect of this subject, the objective of this study was to find evidence of validity for a set of indicators, initially designated as the Depression Scale, based on the relationship with other variables, using the Beck Anxiety Inventory and the Occupational Stress Vulnerability Scale. A total of 121 undergraduates from the interior of the state of São Paulo, who have some kind of job, took part in this study, responding collectively to these instruments and a questionnaire for identification. Results showed positive correlations between depression symptoms, occupational stress and anxiety, as both national and international literature demonstrates.

Uniterms: Anxiety. Psychological assessment. Depression. Occupational stress. Validity.

O humor deprimido, quando presente de forma frequente, intensa e duradoura, pode ser considerado patológico, levando a grande sofrimento por parte de

quem o experimenta, pela sensação de não conseguir controlar os sentimentos e pensamentos (Fester, 1983; Sadock & Sadock, 2007). Há mais de 2000 anos, o humor



¹ Universidade São Francisco, Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia. Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro, 13251-900, Itatiba, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.N. BAPTISTA. E-mail: <makilim.baptistasãofrancisco.com.br>.

² Universidade São Francisco, Curso de Psicologia. Itatiba, SP, Brasil.

deprimido vem sendo estudado, com diversas outras nomenclaturas. Uma das primeiras classificações que se têm notícia foi feita por Hipócrates, que definia o humor deprimido como *mela cholis* (melancolia, bile negra) e indicava um desequilíbrio das emoções. É importante levar em consideração que o diagnóstico, a doença, seu nome e uso são relativos à cultura em que estão inseridos; assim sendo, conceitos de tristeza, melancolia e depressão tinham variação cultural, conforme seu papel social e o período histórico. Para Aristóteles, por exemplo, a melancolia era indicadora de pessoas com maior inteligência, com maior inspiração, e surgia mediante a ingestão de derivados do leite. Para a igreja católica, na Idade Média, a melancolia já significava o afastamento de Deus e era considerada um pecado capital. Assim, ao longo dos séculos, ora foi considerada como positiva, ora como negativa (Cordás, 1997; Mead, s.d.; Wong, 2007).

A partir da tradução do termo melancolia para o latim, passou-se a utilizar a palavra depressão (*depremere*), sendo consagrada por Emil Kraepelin - conhecido por organizar a nosografia psiquiátrica, em 1899, na sexta edição de seu compêndio -, que associou a depressão à mania, sendo a melancolia classificada como um de seus sintomas. O termo depressão foi introduzido somente na segunda edição do *Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-II)*, em 1968, como depressão neurótica, e, atualmente, ela é considerada um transtorno independente, nominada dentro das categorias de humor ou de afeto (Cordás, 1997; Sadock & Sadock, 2007; Wong, 2007).

O transtorno depressivo maior, uma das denominações atuais, é considerado de etiologia multifatorial, uma vez que possui aspectos genéticos, neuroquímicos e sociais, e acomete todas as idades. As estatísticas indicam que é o transtorno mental que mais afeta a população mundial, e que será a doença mais comum em 2020 (World Health Organization - WHO, 2006). A probabilidade de um indivíduo desenvolver o quadro depressivo ao longo da vida varia de 10% a 25% em mulheres e de 5% a 12% nos homens, sendo mais comum em indivíduos entre 20 e 40 anos de idade (American Psychological Association - APA, 2002; WHO, 2006).

A depressão interfere de forma significativa na vida social do indivíduo e em sua qualidade de vida, podendo muitas vezes afetar a produtividade laboral

(Pearlin, 1982). Sua relação com outras variáveis, tais como ansiedade e *stress* laboral, vem sendo estudada com mais ênfase, principalmente devido à importância dos problemas de saúde e de trabalho na vida do indivíduo; assim, baixos níveis de segurança, de autoridade e de poder de decisão laborais encontram-se associados com aumento de depressão (Sparrenberger, Santos & Lima, 2004; Schnittker, 2010).

Todo ser humano possui um limiar de *stress*, que quando reduzido, torna o indivíduo mais vulnerável, aumentando as chances de desenvolver sintomas de *stress* clínicos (Guic, Bilbao & Bertin, 2002). Assim, a forma com que a pessoa interpretará a situação como ameaçadora é que a deixará vulnerável e não a situação em si; por isso, as pessoas não são afetadas da mesma maneira pelo mesmo evento estressor (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1982; Lazarus, 1976; Pearlin, 1982). Grote, Bledsoe, Larkin, Lemay e Brown (2007) verificaram que, independentemente da raça ou da classe social, mulheres com pensamentos pessimistas acerca do futuro tinham tendências a ter mais *stress* e sintomas depressivos, e que quanto maior o nível de estressores crônicos, maior a vulnerabilidade das participantes aos sintomas depressivos.

Alguns estudos de revisão indicam ainda que os fatores genéticos podem influenciar na vulnerabilidade ao *stress* e no desenvolvimento de depressão. Warner, Wickramaratne e Weissman (2008) e Schittker (2010) enfatizam que estudos realizados com gêmeos apontam para resultados que indicam que, apesar da predisposição genética, ela por si só não explica o desenvolvimento da depressão ou do *stress*. Os autores abordam as estreitas ligações entre *stress* e depressão, considerando que ambos envolvem a ativação dos mesmos neurotransmissores. Em uma perspectiva biológica, nota-se que os neurotransmissores que se relacionam com o desenvolvimento da depressão, tais como a serotonina e o GABA, também influenciam o desenvolvimento da ansiedade, verificando-se que esses construtos parecem demonstrar coocorrência de sintomas e, conseqüentemente, merecem grande atenção no processo de avaliação psicológica (Morais, Baptista, Calais & Inocente, 2004; Warner *et al.*, 2008).

Conforme Beck *et al.* (1982) e Keenan, Feng, Hipwell e Klostermann (2009), as relações entre ansiedade e depressão não são tão distantes, pois os pacientes de-

pressivos geralmente relatam um aumento nos sintomas de ansiedade quando a depressão diminui. Segundo a *Anxiety Disorders Association of America* - ADAA (ADAA, 2009), metade dos pacientes diagnosticados com depressão também são diagnosticados com ansiedade, e, apesar de serem transtornos clinicamente diferentes, as pessoas podem apresentar sintomas de ansiedade e de depressão conjuntamente, tais como nervosismo, irritabilidade e problemas de concentração.

Os transtornos de ansiedade, de acordo com a *Anxiety Disorders Association of America* (ADAA, 2009), acometem aproximadamente 40 milhões de americanos adultos. A ansiedade caracteriza-se por uma ameaça interna desconhecida, que envolve sentimentos de apreensão, alerta, tensão e desconforto perante a antecipação de um evento que ainda não ocorreu, sendo por vezes acompanhada por sintomas autonômicos, como palpitações e inquietação (Sadock & Sadock, 2007). Como na depressão, as mulheres, influenciadas por fatores genéticos e psicossociais, apresentam risco maior de desenvolver transtornos de ansiedade (ADAA, 2009; Sadock & Sadock, 2007).

Um ponto a ser considerado na avaliação desses fenômenos é que níveis elevados de *stress* ou de ansiedade podem estar associados a muitos dos sintomas físicos - dores de cabeça, diminuição de libido, insônia e fadiga - quanto mentais - redução da capacidade de concentração e preocupação excessiva - também desencadeados pela depressão (Pearlin, 1982; Lazarus, 1983).

Fatores como mudanças de chefia, cargo, condição financeira, estratégias inadequadas de enfrentamento, dificuldades para lidar com o superior, horários de trabalho ininterruptos, por exemplo, têm sido apontados como fatores de vulnerabilidade para o desenvolvimento de *stress* laboral, ansiedade e depressão (Corrêa, 2008; Guic *et al.*, 2002; Oswaldo, 2009).

Palmeira (2009) realizou um estudo para buscar evidências de validade para a Escala de Depressão (EDEP) com a Escala de Vulnerabilidade ao *Stress* no Trabalho (EVENT), em uma amostra de 301 policiais do Estado de São Paulo. Os resultados indicaram correlações da EDEP com a EVENT no Fator Clima e Funcionamento Organizacional ($r=0,31$), Pressão no Trabalho ($r=0,25$), Infraestrutura e Rotina ($r=0,28$) e no Fator Total ($r=0,34$). As mulheres pontuaram mais na EDEP e na Infraestrutura

e Rotina, o que demonstra que, apesar de correlações baixas, o *stress* laboral correlacionou-se positivamente com os sintomas depressivos, indicando relação entre os construtos.

Oswaldo (2009), em um estudo para buscar evidências de validade de critério para a EVENT, realizou um estudo com uma amostra de 185 gestores das áreas educacional e de saúde, com idade média de 39 anos (Desvio-Padrão-DP= 9,96), sendo 60% do sexo feminino. Os instrumentos aplicados foram a EDEP, o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp (ISSL), WHOQOL-Bref e a Escala de *Coping* Ocupacional (ECO). Os resultados indicaram que quanto maior a vulnerabilidade ao *stress* no trabalho, maior o *stress* mensurado pelo ISSL ($r=0,42$) e a sintomatologia depressiva ($r=0,39$).

Um estudo realizado por Isyanov e Calamari (2004) avaliou se o *stress* podia mediar relações entre sintomas de ansiedade e de depressão. Participaram do estudo 85 adolescentes de ambos os sexos, provenientes de cursos de graduação. Os resultados apontaram que a percepção do *stress* foi mediadora da relação entre ansiedade e depressão. Verificou-se que a ansiedade esteve relacionada à sintomatologia depressiva e ao *stress* laboral, como consequência dessas rápidas mudanças em que o tempo torna-se escasso e as atividades devem ser realizadas de forma rápida e eficaz.

Visando validar um questionário de depressão traço-estado na Colômbia, Otálvaro (2007) realizou uma pesquisa com dois grupos: o primeiro composto por 300 universitários, sendo 137 do sexo masculino; e o segundo, por 300 adolescentes, sendo 136 do sexo masculino, com idade média de 15,15 (DP=1,21). Os participantes responderam ao Questionário de Depressão Traço-Estado - ST/DEP, ao BDI, Questionário Básico de Depressão - CBD, Inventário de Ansiedade Traço-Estado - STAI e ao Inventário de Expressão de Ira Traço-Estado - STAXI-2. Os resultados evidenciaram correlações significativas entre os instrumentos de depressão e o de ansiedade traço-estado, de forma que as correlações encontradas entre traço e/ou estado de depressão e ansiedade variaram de 0,46 a 0,74. Os resultados apresentaram-se como indicativos da comorbidade e da sobreposição entre os sintomas de ansiedade e de depressão.

Apesar da estreita relação entre os construtos, ainda se carece de pesquisas que abordem o tema, o

que indica a necessidade de se ampliarem os estudos no País. Para isso, é importante levar em consideração que a maioria dos instrumentos relatados nas pesquisas foi construída e desenvolvida fora do Brasil e, portanto, necessita, por exemplo, ser adaptada a fatores culturais, pois a criação e a validação de instrumentos que consideram a cultura têm se tornado um dos objetivos de psicometristas e psicólogos (Crombach, 1996; Pasquali, 1999; Pereira & Amaral, 2004).

Tal como Otálvaro (2007) afirma, a utilização de instrumentos criados e validados em outra cultura diminui consideravelmente os níveis de validade e de confiabilidade dos testes; assim, estudos sobre parâmetros psicométricos para criação de instrumentos são de relevante importância, principalmente para verificar se eles são válidos e confiáveis (Crombach, 1996; Pasquali, 1999). O conceito fundamental para se avaliar um instrumento é a validade, que se refere à interpretabilidade dos dados. Portanto, é a validade de um instrumento psicológico que permitirá inferir os escores obtidos pelo teste (Crombach, 1996; Urbina, 2007).

Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa foi buscar evidências de validade relacionadas com outras variáveis para a EDEP, avaliando, para isso, relações entre medidas de ansiedade e *stress* laboral em universitários. Esse tipo de evidência tem como função verificar o grau de associação entre construtos relacionados (*American Educational Research Association - AERA, American Psychological Association - APA e Nacional Council on Measurement in Education - NCME, 1999*).

Método

Participantes

A amostra do presente estudo foi composta por 121 universitários do interior do Estado de São Paulo,

dos cursos de direito (n=79) e enfermagem (n=42), que exerciam alguma função laboral. Do total amostral, 69 eram mulheres; a idade dos participantes variou de 17 a 55 anos, com média de 26,38 (DP=7,57).

Instrumentos

Escala de Depressão (EDEP) (Baptista, 2009): esta escala foi idealizada com base no DSM-IV-TR (APA, 2002), CID-10 (Organização Mundial da Saúde - OMS, 1993), teoria cognitiva (Beck et al., 1982) e terapia comportamental da depressão (Ferster, 1983). Trata-se de um conjunto de 75 itens, baseado em 26 indicadores - tais como desesperança, choro, tristeza, hipocondria, falta de libido, possuindo frases que apontam extremos (frases negativas e frases positivas), para que o sujeito indique em uma variação de cinco pontos como se sente em relação àquele item. A pontuação varia de 0 a 300, aumentando a pontuação de acordo com os sintomas. O presente estudo ainda é preliminar, não havendo um ponto de corte definido para o instrumento por ainda não haver uma amostra clínica suficiente para as análises normativas, apesar de Souza (2010) já ter encontrado 0,97 de precisão, sensibilidade e especificidade acima de 0,80 em uma amostra conjunta (clínica e não clínica) de 771 participantes. Apresentam-se, abaixo, exemplos dos itens no Quadro 1.

Escala de Vulnerabilidade ao *Stress* no Trabalho (EVENT) (Sisto, Baptista, Noronha & Santos, 2007): é uma escala tipo Likert de três pontos, que avalia estressores laborais, com pontuação variando de 0 a 80. A escala, após análise fatorial dos componentes principais com rotação varimax, ficou composta por três dimensões (variância explicada de 37,44%). A análise por Teoria de Resposta ao Item (TRI) demonstrou que todos os itens apresentaram índices de *Infit* ajustados ao modelo *Rasch* (0,92 a 1,19), ocorrendo o mesmo com os índices de *Outfit* (0,95 a 1,26). A primeira dimensão foi denominada

Quadro 1. Itens da escala de depressão.

Minha vida é boa	<input type="radio"/>	Minha vida está cada vez pior				
Não me sinto irritado	<input type="radio"/>	Tenho estado mais irritado				
Gosto de mim	<input type="radio"/>	Não gosto mais de mim				

Clima e Funcionamento Organizacional (16 itens), e diz respeito ao ambiente físico inadequado, dificuldades pessoais com o superior, perspectiva profissional, salário inadequado para a função, dentre outros. A dimensão Pressão no Trabalho (13 itens) versa sobre acúmulo de funções, trabalhos que não pertencem à função, trabalho do outro, prazos para realização de trabalhos, ritmo acelerado, entre outros. A terceira dimensão (11 itens) denominou-se de Infraestrutura e Rotina, com itens referentes a equipamentos precários, licença de saúde recorrente dos colegas, mudança nas horas de trabalho, cooperação da equipe, entre outros. Os estudos de Rasch indicaram precisão de 0,98 para os itens e de 0,91 para as pessoas.

Beck Anxiety Inventory (BAI) (Cunha, 2001): constitui-se de 21 itens, e o indivíduo deve apontar, em uma escala de quatro pontos, o nível de gravidade do sintoma. O instrumento demonstrou-se apropriado para utilização não somente em pacientes psiquiátricos (sujeitos com transtornos de humor/ansiedade, dependência de álcool ou outras substâncias e quaisquer diagnósticos psiquiátricos com ideação ou tentativa suicida), mas também para a clínica médica (obesos, pessoas com doenças pulmonares ou cardíacas, disfunção erétil, unidade de cuidados primários) e para a população não clínica (universitários, bombeiros, adolescentes, idosos, funcionários de hospital e de outras empresas) (Cunha, 2001). O escore total varia de 0 a 63, e permite a verificação do nível de intensidade da ansiedade. A classificação descrita no manual recomenda que o nível de ansiedade seja classificado em mínimo (0-7), leve (8-15), moderado (16-25) ou grave (26-63).

No que se refere à validade do BAI, citam-se, a seguir, dois estudos importantes. O primeiro teve como objetivo buscar associação com o BDI, cujas correlações variaram de $r=0,48$ a $r=0,78$, em amostra psiquiátrica; de $r=0,25$ a $r=0,62$, em amostra médica, e $r=0,45$ a $r=0,76$, em amostra não clínica. Já no estudo de validação fatorial com a versão em português do BAI, participaram 379 pacientes com transtornos de ansiedade. A análise fatorial exploratória com rotação *varimax* foi utilizada, e obteve-se solução fatorial capaz de explicar 57,79% da variância total, tendo o instrumento apresentado índices de precisão por alfa de Cronbach entre 0,83 e 0,92, em amostras não clínicas (Cunha, 2001).

Procedimentos

Após encaminhamento e aprovação do projeto ao comitê de ética (CAAE 0203.0.142.000-07), e autorizada a coleta de dados pelos coordenadores e docentes dos cursos, os instrumentos foram aplicados coletivamente em salas de aula com aproximadamente 30 alunos, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A aplicação durou em torno de 40 minutos, sendo a ordem dos instrumentos mantida - BAI, EDEP e EVENT -, a fim de se intercalarem os instrumentos de construtos mais próximos, ou seja, a BAI e a EVENT.

Resultados

Primeiramente, foi realizada uma análise descritiva dos instrumentos para verificar o perfil da amostra estudada (Tabela 1).

A média de pontuação na BAI foi de 10 pontos, indicando que a amostra tem níveis mínimos de ansiedade. Quanto a EVENT, os escores no Fator Clima e Funcionamento Organizacional demonstraram que os participantes estão abaixo da média normativa desse grupo. O mesmo não ocorreu no Fator Pressão no Trabalho, em que a pontuação ficou acima da média do manual. Em relação ao terceiro fator, a pontuação encontra-se também abaixo da média. Por fim, a EVENT apresentou-se, em seu escore total, abaixo da média normativa e do ponto médio do instrumento.

Para a análise inferencial dos dados, realizou-se a estatística paramétrica, utilizando a correlação de Pearson para verificação das correlações entre os testes. O nível de significância adotado para as análises foi $p \leq 0,05$ (Tabela 2).

Tabela 1. Análise descritiva das médias, desvio-padrão e pontuação mínima e máxima dos três instrumentos.

	Mínima	Máxima	Média	DP
EDEP (0-300)	5	248	88,37	47,00
BAI (0-63)	0	54	10,00	9,33
EVENT (0-80)	0	61	30,38	14,55
EVENT F1 (0-32)	0	26	11,43	7,00
EVENT F2 (0-26)	0	25	13,78	6,22
EVENT F3 (0-22)	0	17	5,18	3,56

DP: desvio-padrão; EDEP: escala de depressão; EVENT: escala de vulnerabilidade ao stress no trabalho; BAI: *Beck anxiety inventory*.

Tabela 2. Correlação de *Pearson* entre a Escala de Depressão, o Inventário de Ansiedade de Beck e a Escala de Vulnerabilidade ao *Stress* Laboral.

		BAI Total	EVENT Clima	EVENT Pressão	EVENT Infraestrutura	EVENT Total
EDEP	<i>r</i>	0,56	0,18	0,16	0,07	0,17
Total	<i>p</i>	0,00	0,05	0,08	0,42	0,06
BAI	<i>r</i>		0,16	0,16	0,02	0,15
Total	<i>p</i>	-	0,09	0,08	0,81	0,11

EDEP: escala de depressão; EVENT: escala de vulnerabilidade ao *stress* no trabalho; BAI: *Beck anxiety inventory*.

Foram encontradas correlações positivas entre EDEP, BAI e EVENT. De acordo com a classificação estatística sobre magnitude de correlação, proposta por Sisto (2007), as correlações encontradas entre EVENT e EDEP foram baixas; no Fator Infraestrutura, foi o resultado mais próximo de zero, o que indica ausência de relação dos construtos. Na EDEP com BAI, a correlação foi moderada. Em relação à BAI com EVENT, os resultados não foram significativos, sendo as magnitudes fracas, com exceção da correlação com o fator 3 da EVENT, que foi nula.

Discussão

O presente estudo visou encontrar evidências de validade baseada na relação com outras variáveis para o instrumento inicialmente denominado Escala de Depressão (EDEP), mediante a utilização de outros instrumentos (BAI e EVENT). Como apontam as diretrizes da *American Educational Research Association, the American Psychological Association, and the National Council on Measurement in Education* (1999), as correlações são consideradas parâmetros importantes para se avaliarem evidências de validade baseada na relação com outras variáveis, já que dois instrumentos que meçam o mesmo construto devem apresentar correlações altas (convergência), enquanto instrumentos que meçam construtos relacionados podem apresentar correlações mais baixas, dependendo de quão relacionados são os construtos.

Nesse sentido, a literatura vem apontando correlações entre medidas de depressão e ansiedade com magnitudes que variam entre 0,40 e 0,70, independentemente de serem utilizadas amostras clínicas ou da população geral. Essa variação de magnitude decorre, inicialmente, de modelos explicativos tripartidos de

ansiedade e depressão, em que a sobreposição dos construtos estaria relacionada a três partes específicas. Uma primeira parte dos itens, tanto de escalas de depressão quanto de ansiedade, estaria relacionada a sintomas autonômicos, típicos da ansiedade. Uma segunda parte dos sintomas estaria relacionada à ausência de afeto positivo, típico da depressão; e uma parte dos sintomas seria comum aos dois construtos, especificamente o conjunto de sintomas relacionado ao afeto negativo (desconforto, insatisfação, medo, tristeza, desgosto, preocupação), que seriam os sintomas inespecíficos, presentes tanto na depressão quanto na ansiedade (Clark & Watson, 1990; Otálvaro, 2007).

Watson et al. (1995) apontam que a avaliação clínica também demonstra esse modelo explicativo, além de haver grande dificuldade em encontrar pacientes “puros”, ou seja, somente com sintomas de depressão ou somente com sintomas de ansiedade. Tal como descrito anteriormente, Beck et al. (1982) relatam que a ansiedade constitui-se um transtorno frequentemente apresentado pelos pacientes depressivos, principalmente quando eles experimentam uma queda da depressão. Nesse sentido, Watson et al. (1995) postulam que a correlação entre sintomatologia de depressão e ansiedade seria maior em casos de menor gravidade, enquanto em casos mais graves, a magnitude da correlação seria menor, já que haveria uma tendência em se encontrar a predominância dos fatores específicos de cada construto.

A magnitude correlacional obtida da relação entre EDEP e BAI foi moderada e positiva, indicando que quanto maior a ansiedade dos participantes, maiores os sintomas depressivos. Outros estudos, como os de Otálvaro (2007) e de Cunha (2001), vêm apontando correlações muito próximas das aqui encontradas entre os instrumentos que avaliam sintomatologia depressiva

e de ansiedade, independentemente dos instrumentos utilizados.

Por fim, verificou-se que a correlação entre EVENT e seus fatores e EDEP foi classificada como fraca, e nula no fator 3 da EVENT. Tal resultado vai de encontro ao estudo de Grote et al. (2007), que verificaram relações mais consistentes entre os construtos, indicando que aqueles que apresentavam estressores crônicos com maior intensidade apareciam como potenciais para desenvolvimento de sintomas depressivos, e com o estudo de Isyanov e Calamari (2004), em que a percepção do *stress* apareceu como mediadora para a depressão. Resultados parcialmente convergentes a este estudo também foram encontrados por Palmeira (2009) e Oswaldo (2009), que, ao aplicaram as mesmas escalas (EDEP e EVENT) com amostras diferentes, encontraram correlações de maior magnitude entre depressão e vulnerabilidade ao *stress* no trabalho, apontando que a forma com que a avaliação do ambiente de trabalho é feita pode estar associada diretamente à saúde mental do sujeito, especificamente aos sintomas de depressão, assim como o afirmado por Lazarus (1976), Beck et al. (1982) e Pearlin (1982).

Por fim, é importante levar em consideração que o instrumento escolhido para avaliar o *stress* laboral mensura apenas eventos ambientais estressores e não sintomas de ansiedade; considera-se, assim, que tais resultados podem ser avaliados como coerentes.

Considerações Finais

O presente estudo teve um caráter exploratório para avaliar a validade da EDEP relacionada a outras variáveis, no caso, o *stress* laboral e a ansiedade. Conforme verificado, apesar de os estudos demonstrarem a relação de *stress* laboral com depressão, no presente estudo, isso não foi verificado de forma acentuada. No que se refere às relações da EDEP com BAI, nota-se que foi encontrada uma correlação de magnitude bastante adequada em relação à literatura científica, que vai ao encontro de estudos que demonstram a estreita ligação entre esses dois construtos.

Finalmente, consideram-se como limitações o tamanho amostral, a pouca variabilidade das medidas de *stress* laboral e de ansiedade desta amostra e o fato

de a coleta de dados ter ocorrido em apenas um local e somente com universitários. Assim, sugere-se que outros estudos sejam realizados, levando-se em conta tais pontos, e que também sejam realizadas análises estatísticas que capturem os principais indicadores da EDEP que se correlacionam com os de ansiedade, assim como a avaliação dessa relação mediante a aplicação em outras populações e com outros instrumentos validados para a depressão, de forma a comparar as correlações obtidas pela EDEP. Por fim, parece que a EDEP vem apresentando evidências de validade que sugerem a continuidade de seus estudos psicométricos.

Referências

- American Educational Research Association. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Psychological Association. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM IV TR* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Anxiety Disorders Association of America. (2009). Brief view of anxiety disorders. Retrieved on January 4, 2009, available from: <<http://www.adaa.org/gettinghelp/briefoverview.asp>>.
- Baptista, M. N. (2009). *Escala de depressão*. Relatório Técnico não-publicado. Programa de Pós Graduação *Stricto-Sensu*, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Beck, T. A., Rush, J. A., Shaw, F. B., & Emery, G. (1982). *Terapia cognitiva da depressão*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1990). Tripartite model of anxiety and depression: psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 316-336.
- Cordás, T. A. (1997). Do mal humorado ao mau humor: uma perspectiva histórica. In T. A. Cordás, A. E. Nardi, P. A. Moreno & S. Castel. *Distímia: do mau humor ao mal humor: diagnóstico e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Corrêa, R. Z. A. (2008). Estresse laboral e qualidade de vida em enfermeiras: evidências de validade. Dissertação de mestrado não-publicada, Curso de Mestrado em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Crombach, L. (1996). *Fundamentos de testagem psicológica* (5ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, J. A. (2001). *Manual da versão em português das escalas Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fester, C. B. (1983). Functional analysis of depression. *American Psychologist, 23* (10), 857-870.
- Grote, N. K., Bledsoe, S. E., Larkin, J., Lemay, E. P., & Brown, C. (2007). Stress exposure and depression in disadvantaged women: the protective effects of optimism and perceived control. *Social Work Research, 31* (1), 19-33.

- Guic, E., Bilbao, M. A., & Bertin, C. (2002). Estrés laboral y salud en una muestra de ejecutivos chilenos. *Revista Médica de Chile*, 130 (10), 1101-1112.
- Isvanov, E. V., & Calamari, J. E. (2004). Does stress perception mediate the relationship between anxiety sensitivity and anxiety and depression symptoms? *Anxiety, Stress & Coping*, 17 (2), 153-162.
- Keenan, K., Feng, X., Hipwell, A., & Klostermann, S. (2009). Depression begets depression: comparing the predictive utility of depression and anxiety symptoms of later depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (9), 1167-1175.
- Lazarus, R. S. (1976). *Patterns of adjustments*. New York: MacGraw-Hill.
- Mead, M. (s.d.). Teorias da etiologia da depressão. Recuperado em novembro 20, 2010, disponível em: <<http://langpair=en|pt&u=http://pRIORITY.com/homol/depHist.htm>>.
- Morais, P. R., Baptista, M. N., Calais, S. L., & Inocente, N. J. (2004). Psicobiologia do estresse e da síndrome de burnout. In M. Z. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, V. K. Ingberman, V. L. M. Silva & S. M. Oliani (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: entendendo a psicologia comportamental e cognitiva aos contextos da saúde, das organizações, das relações pais e filhos e das escolas* (Vol. 14, pp.96-110). São Paulo: ARBytes.
- Organização Mundial da Saúde. (1993). *Classificação internacional de doenças - CID10*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oswaldo, Y. C. (2009). *Vulnerabilidade ao estresse no trabalho, coping, depressão e qualidade de vida: evidências de validade*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Otálvaro, L. E. O. (2007). Análisis correlacional del cuestionario de depresión estado-rasgo com uma muestra de adolescentes y universitários de la ciudad de melellín (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 20, 28-49.
- Palmeira, P. P. G. (2009). *Depressão, estresse no trabalho e coping em policiais: estudo de evidência de validade - EDEP*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM.
- Pearlin, L. I. (1982). The social contexts of stress. In L. Goldberger & S. Breznit (Orgs.). *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects*. London: Collier MacMillan Publishers.
- Pereira, D. A. P., & Amaral, V. L. A. (2004). Escala de avaliação de depressão para crianças: um estudo de validação. *Estudos em Psicologia* (Campinas), 21 (1), 5-23. doi: 10.1590/S0103-166X2004000100001.
- Sadock, B. I., & Sadok, V. A. (2007). *Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Schnittker, J. (2010). Gene environment correlations in the stress-depression relationship. *Journal of Health and Social Behavior*, 51 (3), 229-243.
- Sisto, F. F. (2007). Delineamento correlacional. In M. N. Baptista & D. C. Campos, *Metodologias de pesquisa em ciências: análise quantitativa e qualitativa* (pp. 90-101). Rio de Janeiro: LTC.
- Sisto, F. F., Baptista, M. N., Noronha, A. P., & Santos, A. A. A. (2007). Escala de vulnerabilidade ao estresse no trabalho. São Paulo: Vetor.
- Souza, M. S. (2010). Evidências de Validade e Precisão para a Escala de Depressão de Baptista e Sisto (EDEP). Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Sparrenberger, F., Santos, I., & Lima, R. C. (2004). Associação de eventos de vida produtores de estresse e mal-estar psicológico: um estudo de base populacional. *Cadernos de Saúde Pública*, 20 (1), 249-258.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Warner, V., Wickramaratne, P., & Weissman, M. M. (2008). The role of fear and anxiety in the familial risk for major depression: a three generation study. *Psychological Medicine*, 38, 1543-1556.
- Watson, D., Clark, L. A., Weber, K., Assenheimer, J. S., Strauss, M. E., & McCormick, R. A. (1995). Testing a tripartite model: II. Exploring the symptom structure of anxiety and depression in student, adult, and patient samples. *Journal of Abnormal Psychology*, 104 (1), 15-25.
- World Health Organization. (2006). Conquering depression: mental health and substance abuse. Retrieved April 10, 2008, available from: <<http://www.searo.who.int>>.
- Wong, M. (2007). História e epidemiologia da depressão. In J. Licinio & M. Wong. *Biologia da depressão* (pp.15-25). Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: 16/9/2009
 Versão final reapresentada em: 2/12/2010
 Aprovado em: 4/2/2011

Adolescente em liberdade assistida e a escola

Adolescent in assisted freedom and the school

Ivani Ruela de Oliveira **SILVA**¹

Leila Maria Ferreira **SALLES**¹

Resumo

Este estudo objetivou investigar as representações e as imagens de profissionais da educação e discentes sobre os adolescentes autores de ato infracional que se encontravam cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida, e sua relação com a escola, bem como as representações e imagens destes últimos sobre a instituição escolar. Para tanto, foram entrevistados alunos matriculados em escolas do município de Americana (SP) em 2007. Foram ouvidos também professores, colegas de classe, funcionários e gestores. Nas entrevistas com os adolescentes, procurou-se perceber os sentidos e os significados que a escola tem para eles e identificar suas representações e imagens sobre ela. Nos demais depoimentos, buscou-se compreender as concepções construídas a respeito daqueles alunos, como as instituições escolares têm atuado no sentido de incluí-los ou excluí-los nos processos formais de escolarização, e como essas representações e imagens se integram nas relações cotidianas e determinam formas de ação.

Unitermos: Adolescente. Ato infracional. Escola. Liberdade assistida. Medida socioeducativa.

Abstract

This study aimed to investigate the portrayals and images of education professionals and students with regard to adolescents who have committed offenses and were serving socio-educational measure of assisted freedom, as well as their relationships with the school and the portrayals and images they have about school as an institution. To this end, we interviewed students from schools in the city of Americana, in the state of São Paulo, in 2007. Teachers, classmates, employees and managers were also given the opportunity to be heard. In interviews with the teenagers, we attempted to find out what the school represents to them and to identify their portrayals and images. In other statements, we sought to understand the conceptions built around these students, how the schools have worked to include or exclude them in the formal processes of schooling and how these portrayals and images fit into daily relationships and determine the form of action.

Uniterms: Adolescent. Adolescent in conflict with the law. School. Assisted freedom. Socio-educative measure.

Este estudo objetivou investigar as representações e as imagens de profissionais da educação e discentes sobre os adolescentes autores de ato infracional que se encontravam cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida, e sua relação com a escola, bem como as representações e as imagens desses adolescentes sobre a instituição escolar.

O trabalho surgiu da participação da primeira autora no desenvolvimento do "Projeto Educação e Cidadania", destinado à escolarização dos adolescentes autores de ato infracional privados de liberdade na Unidade de Internação Provisória (UIP) da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), antiga Fundação Estadual do Bem-

▼▼▼▼

¹ Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. 24-A, 1515, Bela Vista, 13506-900, Rio Claro, Brasil.

-Estar do Menor (FEBEM-SP), instalada no Núcleo de Atendimento Integrado de Americana (NAIA). O estudo realizado com esses adolescentes levou à busca pelo entendimento do significado que a escola tem para eles e do modo como as instituições escolares têm atuado para incluir os adolescentes em liberdade assistida nos processos formais de escolarização ou excluí-los desses processos.

A discussão sobre inclusão escolar implica obrigatoriamente pensar e discutir também a exclusão escolar, uma vez que, segundo Gentili (1995), estar excluído na educação pode tanto significar estar fora da escola como ter acesso a uma escola de baixa qualidade. Assim, se, por um lado, uma política educacional é considerada excludente porque nega ou limita a possibilidade de permanência do aluno na instituição escolar, por outro, só será inclusiva a política educacional que possibilitar aos alunos tanto seu acesso quanto sua permanência nela.

Ferraro (1999), ao analisar a exclusão na escola, diferenciou-a em exclusão *da* escola e exclusão *na* escola. Para ele, a exclusão *da* escola compreende tanto o não acesso como a evasão escolar, enquanto a exclusão *na* escola representa a exclusão produzida dentro do processo escolar por meio da reprovação e da repetência.

Para Dubet (2003), analisar o papel da escola no processo de exclusão escolar implica reconhecer os mecanismos pelos quais ela, por sua própria ação, acrescenta fatores de desigualdades e exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais.

A partir dessas e de outras questões, procurou-se analisar como os adolescentes em conflito com a lei justificam o ato infracional, elaboram seus projetos de vida e constroem representações e imagens sobre a escola e os estudos, bem como compreender as concepções que educadores, funcionários e colegas de classe constroem sobre o adolescente autor de ato infracional e sua relação com a escola. Por meio dessas análises, procurou-se perceber como essas representações e imagens integram-se nas relações cotidianas da escola e determinam formas de ação, seja para facilitar a inclusão do adolescente em liberdade assistida no espaço escolar, seja para contribuir com sua exclusão.

Sobre o adolescente autor de ato infracional

De acordo com Londoño (1992), a palavra “menor” começou a aparecer no vocabulário jurídico brasileiro a partir do final do Século XIX e início do XX; anteriormente, seu uso não era comum e seu significado era restrito. A partir do referido período, o vocábulo “menor” foi aos poucos sendo ressignificado, deixando de ser associado à idade quando se tratava de definir a responsabilidade de uma pessoa perante a lei e passando a designar crianças e adolescentes pobres e abandonados e ainda aqueles que praticassem delitos. O “menor” não era o filho de família sujeito à autoridade paterna, nem o órfão tutelado, mas, sim, a criança ou o adolescente desprotegido e desamparado tanto material como moralmente pelos seus pais, tutores, pela sociedade e pelo Estado.

No fim do Século XIX, segundo Londoño (1992), os juristas brasileiros descobrem o “menor” nas crianças abandonadas e nos adolescentes pobres que não estavam sob a responsabilidade dos seus pais e tutores e que, por incorrerem em delitos, frequentavam o xadrez e a cadeia; nesse caso, passavam a ser chamados de “menores criminosos”.

Essa concepção de “menor” foi sendo veiculada pelos meios de comunicação, por políticos e acadêmicos, e, aos poucos, o termo estava claramente identificado com a parcela da população desamparada socialmente (Londoño, 1992). Nessa época, a infância e a adolescência abandonadas e desamparadas eram tratadas como caso de polícia, e as crianças e os adolescentes nessa situação, vigiados e reprimidos, pois eram vistos como delinquentes em potencial.

Menor é, portanto, a forma jurídico-social do controle estatal sobre as crianças e jovens do proletariado que estão condenados ao estigma pela sua condição de possível infrator, identificado como delinquente pelo saber das instituições austeras (Passetti, 1992, p.172, grifo do autor).

Embora essa atitude de tratar as crianças e os adolescentes nessa situação como caso de polícia tenha perdurado por vários anos, tal postura é criticada e os juristas começam a postular a necessidade de uma mudança na atuação do Estado e a reivindicar a criação de uma lei de proteção ao “menor”. Com o Governo Vargas, a infância e a adolescência pobre e desamparada

deixam de ser concebidas e tratadas como um problema policial e passam a ser reconhecidas como uma questão social (com base no Código Criminal de 1830, no Código Penal Brasileiro de 1890, no Código Civil de 1916, na Lei nº 4.242 de 1921 e no Código de Menores de 1927). A partir dos anos 1940, a assistência social passa a constituir a base da legislação e dos programas destinados aos ainda chamados “menores” (com fulcro principalmente nos seguintes diplomas legais: Decreto-Lei nº 2.848, de 1940; Decreto nº 6.026 de 1943; Lei nº 3.133 de 1957; Lei nº 4.513 de 1964; Lei nº 5.439 de 1968 e Lei nº 6.697 de 1979).

Somente na década de 1990, com a aprovação da Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são rompidos os paradigmas anteriores, que eram calcados no assistencialismo e que tratavam a criança e o adolescente pobres como caso de polícia. O ECA fundamenta-se na Doutrina da Proteção Integral, que por sua vez concebe as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2003; Rizzini, 1995), e representa um verdadeiro divisor de águas. Com ele muda-se o paradigma e passa-se a compreender que não são as crianças e os adolescentes que estão em “situação irregular”, e sim as condições a que estão submetidos (Cabral & Sousa, 2004; Volpi, 1999).

A perspectiva da doutrina da proteção integral implica reconhecer que, para que se desenvolvam plenamente, crianças e adolescentes necessitam de proteção, que enseja atendimento e cuidados especiais.

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

Assim, o ECA, como aponta Rizzini (1995, p.167) “rompe com paradigmas secularizados pela tradição, deslocando da esfera estritamente jurídica questões que se atrelam ao campo da luta política e social por direitos, o país revisita posturas e práticas antes tidas como inabaláveis”.

Com o novo estatuto, abandona-se definitivamente o termo “menor” - tanto para designar as

crianças e os adolescentes pobres e desamparados como aqueles que cometeram delitos -, por ser carregado de preconceitos e interdições. Nesse sentido, Volpi (2001, p.21) afirma preferir as “expressões adolescente autor de ato infracional e adolescente em conflito com a lei ao invés de adolescente infrator, por apresentarem uma circunstância de vida e não uma categoria valorativa”.

Entretanto, como diz Passetti (1992, p.172), substituir o termo “menor” para criança e adolescente pode significar apenas uma modernização terminológica desprovida de sentido prático.

Entre as medidas socioeducativas previstas no ECA, encontra-se a liberdade assistida à qual o adolescente autor de ato infracional está sujeito. Essa medida é aplicada quando a autoridade competente conclui pela necessidade do acompanhamento da vida social do adolescente, que compreende a escola, o trabalho e a família. A intervenção educativa implica o acompanhamento personalizado do adolescente visando a sua proteção, inserção comunitária, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos (Volpi, 1999, p.24).

Mesmo que as medidas socioeducativas, como a de liberdade assistida, comportem aspectos coercitivos - uma vez que são punitivas aos autores de ato infracional - (Volpi, 1999), elas são mecanismos que asseguram, dentre outros direitos, a frequência à escola. O direito à educação deve ser garantido até mesmo nas situações em que o adolescente se encontre privado de sua liberdade. Para Volpi (1999), os projetos educativos a serem desenvolvidos nas unidades de internação devem possibilitar a construção de um conjunto de conhecimentos e saberes que ajude essas pessoas a se localizarem no mundo e que contribua para seu regresso e permanência na rede regular de ensino. O objetivo maior desses projetos pedagógicos deve ser a formação para a cidadania e, para tanto, deve propiciar espaço para que o adolescente reflita sobre os motivos que o levaram à prática do ato infracional.

Não obstante todos esses avanços, tanto os documentos quanto a literatura referentes ao atendimento à criança e ao adolescente no Brasil mostram que, principalmente em relação à parcela empobrecida desse segmento da população, o “atendimento” oferecido

desde o Brasil Colônia até os dias de hoje é ainda repressivo e discriminatório. Consoante Marcílio (1998) e Del Priore (1999), a história tem mostrado que existe um verdadeiro abismo entre o proclamado na legislação e nas políticas públicas e a realidade dessa parcela da população.

Entretanto, mesmo que o ECA não tenha ainda sido efetivamente implantado, esse estatuto tem sido enfaticamente criticado por parcelas da sociedade por “dar” muitos direitos a crianças, facilitar a impunidade e exigir poucos deveres (Silva, 1998).

Nas escolas investigadas, críticas como essas são comuns. Muitas vezes, os educadores dizem que estão de mãos atadas diante das crianças, que não podem mais ser reprimidas ou chamadas ao dever. Eles queixam-se por serem chamados ao conselho tutelar para se explicar quando agem de forma que os adolescentes e seus pais não aceitam.

Surgem, portanto, algumas indagações: como têm sido a acolhida e a integração do adolescente autor de ato infracional nas escolas, considerando-se que o ECA garante o direito daqueles que estão em liberdade assistida? Como os educadores têm agido para facilitar a inclusão desses alunos? Foi a partir desses questionamentos que esta pesquisa foi desenvolvida.

Método

Este estudo de natureza qualitativa caracterizou-se como uma pesquisa descritiva porque visava ao estudo e à descrição das características, propriedades e relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada, objeto deste estudo (Cervo, Bervian & Silva, 2007).

Os dados foram coletados por meio de observação, análise de documentos e entrevistas. A investigação foi desenvolvida em todas as escolas de ensino fundamental e/ou médio dos Municípios de Americana e Santa Bárbara d’Oeste, nas quais estavam matriculados alunos egressos do NAIA no primeiro semestre letivo do ano de 2007. Para tanto, foi feito um levantamento, junto à Diretoria de Ensino da Região de Americana, de todos os adolescentes internados na UIP desde 2005.

Esse mapeamento mostrou que, durante os anos de 2005 a 2007, 120 adolescentes estiveram em regime de internação provisória nessa unidade. Destes, somente

32 adolescentes egressos do NAIA e que estavam cumprindo medida socioeducativa em meio aberto, ou seja, em liberdade assistida, matricularam-se em escolas públicas daqueles municípios no ano letivo de 2007. Desse total, 4 estavam matriculados no ensino fundamental, 11 no ensino médio, 14 no ensino fundamental - modalidade EJA - e 3 no ensino médio - modalidade EJA. Entretanto, quando da visita às escolas onde esses adolescentes estavam matriculados, verificou-se que apenas 5 deles frequentavam a escola regularmente, 4 apresentavam frequência irregular, 21 estavam evadidos e 2 internados para tratamento de saúde.

A partir dessas informações, o campo de trabalho restringiu-se a nove escolas, nas quais estudavam os alunos com frequências regulares e irregulares. No entanto, embora se tenha comparecido assiduamente às escolas em que os estudantes com frequência irregular estudavam, não foi possível contatá-los, o que pode indicar que, mesmo constando oficialmente como matriculados, esses alunos estavam evadidos. Assim, o número de escolas em que foi desenvolvido este trabalho ficou restrito. O estudo foi então realizado nas três instituições escolares nas quais estavam estudando os cinco alunos com frequência regular.

Os cinco adolescentes são do sexo masculino, com idade entre 15 e 17 anos. Quatro deles são filhos de pais separados e moravam com suas mães, que trabalhavam em funções não especializadas. Apenas um adolescente estava trabalhando quando entrou em conflito com a lei. Um deles havia se envolvido com tráfico de drogas, outro com tráfico de drogas e extorsão, outros dois tinham cometido roubos e um foi acusado de ter cometido ato infracional análogo a atentado violento ao pudor.

Em uma das escolas intitulada Escola 1, foram entrevistados 3 adolescentes autores de ato infracional, a vice-diretora, uma professora de língua portuguesa, uma agente de organização escolar e 3 colegas de classe (sendo um de cada sala de aula em que esses alunos em liberdade assistida estudavam). Na instituição denominada Escola 2, os entrevistados foram: um adolescente em conflito com a lei, um colega de classe, a professora-coordenadora, uma professora de língua portuguesa e uma agente de organização escolar. Na terceira instituição, denominada Escola 3, foram entrevistados um adolescente em liberdade assistida, um

colega de classe, a diretora, uma professora de língua portuguesa e uma agente de organização escolar.

Os professores de língua portuguesa, que lecionavam nas salas de aula em que estudavam os alunos participantes desta pesquisa, foram entrevistados pelo fato de ser essa uma das disciplinas com maior número de aulas semanais. Os colegas de classe que participaram das entrevistas foram sorteados. Todas as entrevistas foram semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994). O roteiro foi construído a partir de temas e subtemas que procuraram contemplar os objetivos da investigação, bem como para servir como guia nos questionamentos feitos com cada entrevistado.

Em cada escola, foram também realizadas observações. Procurou-se analisar a interação estabelecida entre os alunos em cumprimento de medida socioeducativa e os professores, funcionários, gestores e outros alunos. A averiguação foi feita nas salas de aula e demais espaços escolares, como o pátio, nos momentos de intervalo das aulas. Essas observações foram utilizadas como dados complementares aos obtidos por meio das entrevistas. Com o objetivo de analisar a trajetória escolar dos alunos desta pesquisa, foram analisados, junto à escola, seus históricos e registros escolares, nos quais se verificaram dados relativos à frequência, à evasão, a ocorrências disciplinares e ao desempenho escolar.

Para análise dos depoimentos e sua categorização, baseou-se em Lüdke e André (1986) e em Bardin (2007) e buscou-se comparar o depoimento dos alunos em cumprimento de medida socioeducativa com o dos demais entrevistados, analisar a trajetória escolar daqueles estudantes e as observações. A partir dessas análises, procurou-se perceber os sentidos e os significados que a escola tem para esses alunos e como as instituições escolares têm atuado para incluir os adolescentes em liberdade assistida aos processos formais de escolarização ou para excluí-los desses processos.

O adolescente infrator em liberdade assistida e a escola

Os adolescentes entrevistados, ao falarem do ato infracional que cometeram, justificam sua ação pelo dinheiro que podem obter por meio do tráfico de drogas; pela facilidade de entrar em situações desse tipo, já que

residem em locais onde existe o tráfico; pelo uso de drogas; pela influência de amigos; por relações familiares problemáticas e pela proibição do trabalho adolescente. Nesse último caso, a proibição ao trabalho os privaria de meios legais de sustento financeiro.

Quando se referem à escola, os adolescentes dizem que as boas lembranças estão ligadas às amizades que estabeleceram e ao coleguismo, e as más recordações às brigas com os colegas. O relacionamento com os professores e demais funcionários das instituições escolares é marcado por atitudes ambivalentes. Às vezes, ele é valorizado, às vezes, é criticado como desrespeitoso, mesmo que eles próprios, eventualmente, culpem-se pelas dificuldades na interação com os profissionais da escola, já que, como dizem, fazem bagunça. Porém, essa culpa é relativizada quando dizem que, por não os xingar, respeitam-nos.

A referência ao respeito e/ou desrespeito nas relações aparece sempre presente em suas falas, até mesmo quando se aponta o que está faltando ou o que precisaria ser modificado no trabalho realizado pela escola: "ensinar o respeito para os outros porque tem muita gente que não sabe o que é respeito não".

A trajetória escolar desses alunos, como mostram os depoimentos seguintes, é pontuada por conflitos. Eles são transferidos e/ou expulsos das escolas que frequentam:

Tive que fazer minha transferência. A escola me obrigou a me retirar. Acho que davam graças a Deus, não é? Estava no 1º ano do ensino médio, fez uma reunião, minha mãe foi lá, eles pediram pra mim ser retirado e arrumar vaga em outra escola porque lá não podia mais estudar. Falaram que se eu não fosse, não ia arrumar vaga mais em nenhuma escola. Ai eles obrigaram meu pai e minha mãe a arrumar vaga pra mim.

Eu estudei até a quinta série aqui. Ai eu fui expulso daqui, ai me mandaram pro W (inicial do nome da escola para a qual ele foi transferido) e eu fiquei até a sétima série lá. Ai depois da sétima eu vim pra cá.

Falaram o que eu tinha que estudar, que eles não iam me repetir por causa de tudo o que já tinha acontecido comigo, que tinha ido para o NAIA e já tinha perdido matéria. Me ajudaram, eu estou no 1º ano agora, graças a Deus, não me repetiram de ano, só que quando eu fui conversar, só que quando a minha mãe foi fazer a minha matrícula pra eu ir pro 1º ano eles não aceitaram. Eles falaram que eu ia ter que vim pra Escola 3. Ai apro-

veitaram, aproveitaram que eu mudei de lugar e já me encaminharam pra cá.

Essas transferências são apontadas, inclusive, como causa para a interrupção dos estudos: “*Não procurei outra escola porque eu estava com intenção de fazer o supletivo no ano seguinte.*”

Mesmo com essa trajetória marcada por transferências compulsórias, que acabam apontando para uma discriminação, todos os adolescentes, quando indagados sobre se já foram discriminados na escola onde estudavam na época da pesquisa, responderam negativamente. Ao falar de discriminações, eles sempre se referem às escolas anteriores:

Eu sempre gostei da outra escola, então a má lembrança foi que tudo o que aconteceu comigo, que eu fiz um ato infracional mesmo, foi a discriminação, porque eles sempre me tratavam bem e depois que eu tive minha passagem pelo NAIA daí eles não aceitaram mais. Eu senti que eles não me queriam mais na escola, por causa de outras vezes que entrava outros alunos que tinham problema, eles tiravam, eles arrumavam um jeitinho do aluno fazer uma baguincinha pra eles expulsá-los da escola.

Ressalta-se, nesse depoimento, que era comum a direção da escola utilizar-se de estratégias para livrar-se dos “alunos-problemas”, que, como o autor do depoimento acima, tornavam-se indesejáveis.

Todas essas falas indicam que as relações pessoais com colegas e educadores, mesmo que marcadas por conflitos e ambiguidades - ser amigo/brigado, ser respeitado/ser desrespeitado, ser discriminado/não ser discriminado -, são, para eles, aspectos centrais na escola. Embora um adolescente tenha se queixado de que as instituições escolares dão muita liberdade aos alunos, que, assim, aproveitam para não estudar ou não permanecer na sala de aula, nenhum deles, ao falar da escola, destacou a importância dos conteúdos escolares.

Em geral, eles não participam e nem são chamados a participar da vida escolar no que diz respeito às instâncias e aos colegiados existentes nas escolas, pois apenas um dos entrevistados disse ter sido indicado para ser representante de sua classe. Eles não compõem nenhuma das instituições ou colegiados escolares: grêmios estudantis; associação de pais e mestres; conselho de escola e conselho de classe e série. Também não são indicados para serem representantes de classe. Prova-

velmente, para esses alunos considerados problemas e que muitas vezes são, conforme apontam, discriminados nas escolas que frequentam, a participação nos colegiados e nas instituições escolares está vedada, embora a formação para a cidadania, como assinalou Volpi (1999), seja central na formação desses adolescentes que entraram em conflito com a lei.

Porém, mesmo com todas as dificuldades apontadas na sua relação com a escola, esses alunos consideram-na importante para suas vidas e seus projetos futuros:

Porque sem a escola a gente acaba tendo emprego que ganha pouco. Hoje precisa ganhar bastante para pagar aluguel, força, para ser alguém na vida. Até para ser lixeiro as pessoas falam que tem que ter o primeiro ano (do ensino médio).

Eu não vou parar de estudar não. Para eu sair formado da escola, fazer uma faculdade.

Porque que sem a escola a gente não ia saber viver. Pra falar bem a verdade se não fosse a escola, o que seria da gente? Não seria nada. A pessoa aprende educação em casa e aprende educação na escola. Nem é por causa tanto da matéria, mas é por causa do professor mesmo que ele ensina, explica certinho as coisas como que devem ser feitas, não é do jeito que você pensa e isso ajuda um pouco a pessoa.

No entanto, desperta atenção o fato de a escola ser percebida somente na relação com sua vida futura, especificamente, quanto à possibilidade de se conseguir um bom emprego e de permitir o acesso ao ensino superior. Essas falas nos levam a inferir que a escola, para eles, não é percebida no tempo presente. Ela não é entendida como uma instituição que participa da sua formação em nenhuma das dimensões pessoal, cultural, política ou social. Isso indica que esses alunos têm uma visão utilitarista da escola, aproximando-se assim do significado que ela tem para os estudantes das camadas populares (Charlot, 1996). Adorno (1991) corrobora essa tese quando aduz que a instituição é sentida de forma antagônica: familiar e distante ao mesmo tempo.

Outros atores do cenário escolar

Os professores, os gestores e os agentes de organização escolar - aqui designados como profissionais da escola ou educadores -, ao falarem sobre o papel da

instituição escolar na vida de um aluno que cometeu ato infracional, dizem que cabem a ela: oferecer ajuda psicológica; complementar a família na sua função de cuidar da crianças; buscar ajuda de promotores de justiça e de pedagogos; enfrentar os problemas relacionados ao uso de drogas; ensinar; informar; orientar; privilegiar currículos voltados para um trabalho que favoreça as inter-relações pessoais; não se fixar apenas na promoção de seus alunos no final do ano letivo, mas prepará-los para o exercício da cidadania; punir; promover a inclusão escolar; promover a igualdade, trabalhando de forma diferenciada com os alunos que necessitam; promover o trabalho coletivo; estabelecer relações dialógicas entre alunos, professores e demais funcionários e propiciar o encontro com os amigos. Assim, a interrupção dos estudos é vista como problemática, pois impede a escola de cumprir suas funções, e é apontada como um dos motivos que levam um adolescente a entrar em conflito com a lei.

Entretanto, as falas dos entrevistados a respeito da interrupção dos estudos são contraditórias, uma vez que se têm, de um lado, as percepções anteriores quando eles se referem de forma genérica à importância da escola na vida do adolescente que cometeu um ato infracional e que, muitas vezes, extrapolam as funções que lhe são inerentes por não serem de sua responsabilidade e competência, e, de outro, as referências a esses adolescentes concretamente:

Agora, deixar esse aluno fora da escola, ai que bom, que alívio, isso eu acho que é muito errado, porque, com certeza a gente está contribuindo para aluno na rua, para cometer ato infracional, é pra ir pra um lado que realmente não convém (professora-coordenadora, E2).

Quando ele é expulso da escola é porque ele já aprontou muito dentro da escola. Ele teve todas as chances pra fazer e não fez. Então, é em último caso só que acontece isso (professora, E1).

Assim, no concreto das relações com o adolescente em liberdade assistida na escola, a expulsão dos alunos é, às vezes, justificada pelos profissionais da escola, e a interrupção dos estudos é vista como prejudicial por permitir um tempo ocioso e não pela importância da escola na formação do adolescente.

Os colegas, em sua maioria, dizem que ser expulso da escola pode contribuir para que um adolescente cometa ato infracional e, como os educadores,

parecem entender que o maior problema está no tempo ocioso quando não se frequenta a escola:

É um tempo que ele está meio preso aqui. Se você tirá-lo daqui ele vai ficar com esse tempo vago, então pode ser que como ele não tem nada pra se ocupar ele acaba fazendo coisas erradas. Eu acho que ajuda mais ele fazer coisas erradas. Expulsar o aluno, jamais pode fazer isso com o aluno porque está jogando ainda mais ele ainda pro mundo perdido (colega, MM1).

O tempo de permanência nas ruas ocasionado pelo ócio é apontado como fator relevante para a transgressão das normas legais, e, desse modo, as falas dos colegas de classe se parecem com a dos educadores. Ainda, assemelhando-se aos profissionais escolares, os colegas, ao falarem sobre o papel da escola junto ao adolescente autor de ato infracional, destacam: lutar para que o aluno permaneça nela e não o marginalizar através da expulsão; trabalhar para a formação e o desenvolvimento humanos; desenvolver um trabalho diferenciado, com ênfase na qualificação para o trabalho; constituir-se numa nova oportunidade de aprendizado e de promoção de mudanças que contribuam para um recomeço. Ou seja, às vezes, as funções da escola se ampliam e abarcam várias competências e outras vezes reduzem-se à ocupação do tempo livre dos adolescentes.

O dever da escola é de ensinamento, tinha que ser cumprido, não é? E com esse aluno eu acho que tinha que ser um preparo mais especial, assim, com ele. Porque a escola pode ajudá-lo a ser um cara capacitado. Pode ser um professor, alguma coisa assim, no futuro. Então, é, todo mundo merece isso, não é? Mais eu acho que pra com eles tinha que ter um caso mais especial porque ele queria mudar mesmo (colega, E1).

Tem algumas escolas que, como nem tem aula, essas coisas, ele vai praticamente se sentir em casa, pra cometer erros, não é? Tem algumas escolas que eu considero porque eu vi que o aprendizado pode ir pra frente, igual a Escola 1. Aí depende também da escola, também, porque a escola, acredita em si e falar: eu vou, quero formar gente do bem, quero formar gente capacitada para o mercado de trabalho, essa aí vai ser considerada a melhor escola. É, muito importante, sem escola, todo mundo, acho que, nem meus próprios pais iam conseguir me ensinar a educação que eu tenho hoje, não é? É importante porque tipo, ele pode mudar, conseguir construir seu futuro de novo, aprendendo, pode ser que nessa vida dele que ele começa de novo uma nova chance (colega, E1).

Dos colegas de classe entrevistados, apenas dois declararam ter conhecimento de que na escola onde estudavam existiam alunos em conflito com a lei:

Tem. Na minha classe mesmo tem. Acho que é esse só. Ele fala. Ele vai ter julgamento agora e ele está com medo de ser preso porque ele era menor, mas agora pode ser que ele pode ser preso. Ainda ele é menor né? (colega, E1).

Sei sim. Ele passou pelo NAIA. Ele mesmo já tocou no assunto que ele foi preso. Na hora eu fiquei espantado porque por mim, pelo que eu conversava, pra mim, ele era meio da pá virada, ele fazia muita bagunça, mas, nunca foi daqueles de cometer atos desse jeito. E daí, na hora eu fiquei meio espantado. Poxa, o cara! Eu não sabia. Daí na hora eu me toquei. O cara é desse jeito, não é? (colega, E2).

De modo diferente, todos os profissionais afirmaram ter conhecimento de que na escola havia alunos que cometeram ato infracional:

Se eu conheço algum? Eu ouço comentário. Às vezes o aluno chega e diz: eu não estava vindo porque eu estava internado. Alguns falam, chegam e falam. Esses dias, chegou um e eu falei, ô, sumiu da escola! Ele falou: eu estava internado. Aí eu falei. Você estava doente? Ele falou: não, eu estava no NAIA, estudando lá. Eu nem imaginava ser ele. Ele é um bom menino (agente de organização escolar, R1).

Sim, claro, temos dois, temos vários acho. Eu dou aula para dois. O J eu não conhecia não, eu conheci ele só esse ano, mas eu fiquei, sabe assim, eu fiquei assim, até assustada porque esse aluno na sala de aula é uma gracinha. Um aluno aplicado. Outro dia até falaram, que gracinha! Ele pede por favor, obrigado. Até eu fiquei assim surpresa com o J. O coordenador que nos avisou que o J estava faltando porque ele estava no NAIA e que ele iria faltar por algum tempo (professora, E1).

Causa estranheza, nessas falas, a surpresa por não “imaginar” que “um bom menino” ou “aluno aplicado e cortês” possa ser autor de ato infracional. Parece haver, por parte desses profissionais, uma expectativa de que um aluno em conflito com a lei comporte-se mal na escola e não se dedique aos estudos.

Ao falarem dos adolescentes em liberdade assistida na escola, os educadores dizem que eles não se distinguem dos outros, que podem mesmo ser até mais indisciplinados e desinteressados:

O J não dá problema nenhum. Agora, têm outros que não querem, porque eles também precisam querer ser

ajudados. Porque, se eles querem ser recuperados eles têm que se ajudar também. Mas se eles não querem, é muito difícil. Eles até estão na aula, mas eles não fazem nada e eles atrapalham a aula. Não é uma via de regra assim que é mais difícil. Com alguns é, outros, não (professora, E1).

Não, eu acho que é normal. Eu acho mais difícil trabalhar com criança do que com adolescente (agente de organização escolar, R1).

Os depoimentos indicam, assim, que os adolescentes em conflito com a lei não são os únicos que apresentam problemas disciplinares. Outros alunos se envolvem em transgressões às normas escolares. Essas falas parecem, então, demonstrar que os eventuais problemas encontrados para se trabalhar com os alunos em liberdade assistida são os mesmos que se verificam com demais estudantes da escola, ou seja, eles não se comportam de forma diferente dos demais alunos.

Entretanto, tratar esses estudantes como iguais aos demais ou tratá-los de forma diferente é uma dúvida que parece estar sempre presente entre os profissionais da escola:

Eles são tratados como alunos normais, porque aqui dentro a gente não comenta: fulano veio do NAIA, e o que seja que ele tenha cometido, entendeu? Mesmo porque, às vezes nem os professores sabem porque aquele aluno está aqui dentro, o que aconteceu com ele. Aqui, a gente não trata aluno dessa maneira. Ele aqui é um aluno normal. Ele não é discriminado (vice-diretora, E1).

Assim, é como eu falei, às vezes, de repente, quando vem de alguma outra escola com algum problema eu prefiro não falar. Quer dizer, porque ele, se eu chegar e falar... Têm professores, funcionários também, porque ele já vem com aquela marca. Porque que há discriminação nós sabemos que há (diretora, E3).

Essas falas mostram, portanto, uma contradição entre revelar aos demais quem é o aluno que cometeu um ato infracional e não contar aos demais, para evitar discriminações.

Aqui na escola? Ah! Eu sinto sim que tem por parte de alguns professores que falam: ah, também aquele menino lá, o que se vai esperar dele? Nada! Tem uns meninos aí que nós vamos reunir o Conselho amanhã, (essa reunião foi convocada para decidir sobre transferência compulsória) não sei, acho que não passaram pelo NAIA ainda, mas eles estão, assim,

preocupadíssimos, se eles vão continuar aqui na escola, se não vão, porque eles adoram a escola (professora, E1, grifo nosso).

Destaca-se a expectativa dessa professora quanto ao futuro dos alunos considerados “problemáticos” pela escola. Para ela, parece que o caminho natural é que eles acabem internados no NAIA. Dessa forma, a escola parece não ter o que fazer a não ser esperar a concretização dessa trajetória ou ainda contribuir para isso, pois, a aplicação do dispositivo disciplinar chamado “transferência compulsória” - apesar de previsto no regimento escolar - configura-se, concretamente, um eufemismo usado para camuflar o processo de expulsão do aluno, constituindo-se, portanto, um instrumento de exclusão escolar.

A discriminação diante do adolescente autor de ato infracional, contudo, não é uma questão apenas dos profissionais da escola. Entre os próprios alunos há relatos de situações desse tipo: *“Às vezes as pessoas ficam um pouquinho diferentes com ele porque sabem como ele é. O que ele pode fazer entendeu? Tipo assim, já houve alguma discussãozinha, mas de brincadeira, a pessoa vai e envolve as coisas que ele já fez e manda ele ficar quieto”* (colega, E2).

Os relatos tanto dos educadores quanto dos colegas indicam que, nas três escolas estudadas, ocorrem atitudes discriminatórias em relação a esses adolescentes.

Tudo isso sugere que os profissionais da escola e os colegas de classe dos adolescentes em liberdade assistida se enveredam em contradições: tratar igual, tratar diferente, contar que na escola existem alunos nessa situação, esconder, expulsar ou transferir compulsoriamente, aceitá-los e acolhê-los como alunos.

Considerações Finais

As escolas, em geral, como assinalam os depoimentos coletados e que foram corroborados pelas observações realizadas em diferentes momentos, muitas vezes discriminam esses estudantes, de modo que a igualdade apregoada não traduz a realidade. O estudo apontou a dificuldade que a instituição escolar tem para trabalhar com alunos considerados “problemas”, sejam eles autores de ato infracional ou apenas estudantes considerados indisciplinados ou ainda protagonistas

de violência, embora a literatura há vários anos indique que a escola não pode trabalhar apenas com alunos idealizados, mas com estudantes reais.

Esses estudantes, portanto, percebem a escola como importante e, ao mesmo tempo, convivem com a possibilidade de serem expulsos, de serem transferidos, ou de se evadirem - mesmo que a frequência à escola seja obrigatória por decisão judicial. Assim, embora formalmente se afirme a necessidade de incluí-los, sua trajetória escolar é marcada por processos que contribuem para sua exclusão do sistema educativo. Desse modo, os alunos em liberdade assistida podem estar vivendo um processo de exclusão escolar, às vezes mais escancarado e às vezes mais sutil. Esse processo tem consequências em suas vidas, por isso, compreender o problema da exclusão pressupõe não apenas identificar quem é excluído, mas conhecer também os processos e as implicações dessa exclusão sobre quem a sofre.

A oferta escolar não é homogênea e, por isso, não produz sempre nos alunos o mesmo desempenho nem alcança a mesma eficácia. Diversos mecanismos próprios do funcionamento da escola acabam beneficiando os alunos mais favorecidos socialmente e que já dispõem de maiores recursos para o sucesso do que os outros. Se isso é verdade para o estudante de classes desfavorecidas, é mais verdadeiro ainda para aqueles que, além de viverem nessas condições socioeconômicas, cometeram ato infracional e cumprem medida socioeducativa enquanto estão matriculados nas escolas.

Neste estudo, ao se procurar compreender as concepções que os educadores, funcionários e alunos constroem sobre o adolescente autor de ato infracional e sua relação com a instituição escolar, pôde-se perceber que essas representações e imagens integram-se nas relações cotidianas da escola e determinam formas de ação. Constatou-se também que, apesar de os adolescentes em liberdade assistida reconhecerem o valor dos estudos e afirmarem a importância da escola para suas vidas, eles não permanecem nela.

Referências

- Adorno, S. (1991). A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. *Cadernos de Pesquisa*, 79, 76-80.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (1990). Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Senado.
- Cabral, S. H., & Sousa, S. M. G. (2004). O histórico processo de exclusão/inclusão dos adolescentes autores de ato infracional no Brasil. *Psicologia em Revista*, 10 (15), 71-90.
- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (2003). *Coleção educação e cidadania: 17 módulos*. São Paulo: CENPEC.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A; Silva, R. (2007). *Metodologia científica* (6ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. *Cadernos de Pesquisa*, (97), 47-63.
- Del Priore, M. (Org.) (1999). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, (19), 29-45.
- Ferraro, A. R. (1999). *Diagnóstico da escolarização no Brasil*. Recuperado outubro 24, 2008, disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital>>.
- Gentili, P. (Org.) (1995). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Londoño, F. T. (1992). A origem do conceito menor. In M. Del Priore (Org.), *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Marcílio, M. L. (1998). *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.
- Passetti, E. (1992). O menor no Brasil republicano. In M. Del Priore (Org.), *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Rizzini, I. (1995). Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil (1830 - 1990). In F. Pilotti & I. Rizzini (Org.), *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño.
- Silva, R. *Pobreza e exclusão social no Brasil: 300 anos de políticas públicas para a criança brasileira*. Santa Catarina: Unicef, 1998. Recuperado abril 30, 2008, disponível em <<http://www.facom.ufba.br/pretextos/silva1.html>>.
- Volpi, M. (Org.) (1999). *O adolescente e o ato infracional* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Volpi, M. (2001) *Sem liberdade, sem direitos: a privação da liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo: Cortez.

Recebido em: 30/4/2010
Versão final reapresentada em: 25/10/2010
Aprovado em: 16/12/2010

Avaliação da estratégia saúde da família a partir das crenças dos profissionais¹

Evaluation of family health strategy based on the beliefs of professionals

Francisco José Batista de **ALBUQUERQUE**²

Cynthia de Freitas **MELO**³

Francisco Elmiro de **SOUZA FILHO**⁴

João Lins de **ARAÚJO NETO**⁵

Resumo

As pesquisas de avaliação da Estratégia Saúde da Família funcionam como ferramenta de *feedback* nas decisões de seus gestores. Assim, o presente estudo objetivou avaliá-la a partir das crenças dos seus profissionais. Uma amostra probabilística de 337 profissionais respondeu à “Escala de Avaliação da Estratégia Saúde da Família pelos Profissionais”, que investiga os seguintes fatores: 1) Recursos materiais ($\alpha=0,86$); 2) Eficiência no atendimento ($\alpha=0,80$); e 3) Infraestrutura física ($\alpha=0,73$). Os resultados apresentaram uma avaliação positiva dos recursos materiais por 76,7% dos profissionais. A eficiência do atendimento foi avaliada negativamente por 53,4% dos participantes e a infraestrutura foi avaliada positivamente por 71,2% dos profissionais. Constatou-se ainda que todos os fatores foram pior avaliados pelos profissionais de nível médio/técnico. Conclui-se que existem aspectos positivos na estratégia, e que eles devem ser usados como modelos replicáveis, ressaltando-se, entretanto, entraves que minimizam sua eficácia e que precisam ser corrigidos objetivando melhorar as condições de prestação de serviço para seus usuários.

Unitermos: Crenças. Estratégia saúde da família. Pesquisas de avaliação.

Abstract

The evaluation research on Family Health Strategy works as a feedback tool for the decisions of its managers. Therefore, the present study aimed to evaluate it from the perspective of the beliefs of its professionals. A random sample of 337 professionals answered the “Family Health Strategy Rating Scale by professionals”, which investigates the following factors: 1) Material resources ($\alpha=0.86$), 2) Efficiency of care ($\alpha=0.80$), and 3) Physical infrastructure ($\alpha=0.73$). The results showed a positive assessment of the material resources by 76.7% of the professionals. The efficiency of care was rated negatively by 53.4% of participants and the infrastructure was evaluated positively by 71.2% of the professionals. It was further observed that all factors resulted in inferior ratings from the medium/technical level professionals. It was concluded that there are positive aspects in the strategy, and these should be used as models for replication, but emphasizing, however, there are impediments that minimize its effectiveness, and that need to be fixed with the aim of improving the conditions of service providing to its users.

Uniterms: Beliefs. Family health strategy. Evaluation researches.

▼▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de C.F. MELO, intitulada “Avaliação da estratégia saúde da família a partir das crenças de seus profissionais”. Universidade Federal da Paraíba, 2009.

² Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Médicas. Campus I, Bairro Universitário, 58429-500, Campina Grande, PB, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: F.J.B. ALBUQUERQUE. E-mail: <frajoba@uol.com.br>.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas. Natal, RN, Brasil.

⁴ Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e da Natureza. João Pessoa, PB, Brasil.

⁵ Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Médicas. João Pessoa, PB, Brasil.

Este estudo objetivou avaliar a Estratégia Saúde da Família (ESF) em João Pessoa, Paraíba, a partir das crenças dos seus profissionais, buscando compreender os fatores que influenciam o desempenho efetivo do trabalho dos profissionais da Equipe de Saúde da Família (EqSF), e possibilitando o êxito ou o fracasso da estratégia. Acredita-se que João Pessoa, a exemplo de outras cidades de porte médio do Brasil, deva ser mais contemplada pelas pesquisas científicas, pois fica à margem da produção do conhecimento nacional, uma vez que a maioria dos estudos é realizada nas grandes cidades.

O Programa Saúde da Família (PSF), como era chamado até 2006, assim como os outros programas sociais brasileiros, surgiu a partir da demanda da população. Como projetos governamentais, deveriam ser tratados como experimentos planejados que objetivam atingir uma mudança na realidade social (Campbell, 1969; Cano, 2004). Sabe-se, todavia, que esses programas são criados e implantados por tentativa e erro. Contudo, a população, que paga os serviços, acompanha uma prática cotidiana que se diferencia e se distancia das formulações teóricas e legislativas, resultando em descontinuidade e repetições de erros que poderiam ser substituídos pelas boas práticas que pudessem ser encontradas pelos processos de avaliação dos programas.

Cada vez mais, entretanto, grupos de pesquisadores, concorrentes políticos e mídia exigem prestações de contas, não apenas financeiras, mas também dos resultados dessas ações. A população, cada vez mais consciente de sua posição de pagante de taxas e impostos e de “sujeitos de direitos”, reclama, no cotidiano de funcionamento, a resolução das ações governamentais: marcação cerrada, que “exige” a avaliação contínua da eficácia, eficiência e efetividade das políticas públicas.

Nesse cenário, a avaliação de programas funciona como uma ferramenta fundamental para auxiliar, através de *feedback*, nas decisões dos gestores no tocante à implementação, ao processo e aos resultados alcançados, informações sistemáticas que podem ser utilizadas nos seus aprimoramentos.

De acordo com Belloni, Magalhães e Sousa (2003), existem, entretanto, poucas experiências de avaliação sistemática de desempenho e resultados dos programas. A maioria dos estudos prioriza informações sobre o impacto, esquecendo-se das consequências mais amplas e difusas das ações.

Guiado por esse propósito, o presente estudo realizou uma avaliação da ESF sob a perspectiva de seus profissionais, que são os operadores da estratégia. Eles se tornam, assim, fonte preciosa de informação, pois, além de conhecerem a realidade do cotidiano de funcionamento da estratégia, são sujeitos que também possuem o poder de modificá-la. Sabe-se, pois, que a operacionalização modifica as políticas públicas, tal como concebida por seus formuladores (Barreira, 2001).

Em geral, os usuários da ESF são os maiores focos nesse tipo de pesquisa, pois são eles que sofrem as reformas e a ação que se exerce sobre eles, as doenças e as mudanças organizacionais, a espera e a desinformação, atuando verdadeiramente como os “sujeitos-pacientes”. São eles o foco dos trabalhos de Oliveira (2006), que já escutaram as queixas dos usuários da Estratégia Saúde da Família em João Pessoa, detectando suas falhas operacionais.

Nesse contexto de dificuldades, entretanto, não há como negar a existência de “funcionários-missionários”, que, além de lidarem com os pacientes que muitas vezes os consideram maximizadores do seu *stress* (Sousa & Souza Filho, 2008), e com as dificuldades do sistema, tentam superar os problemas para atender a população (Faleiros, 2003). Cresce a demanda de atendimentos, e o serviço torna-se impermeável para muitas pessoas que dele necessitam e que a ele têm direito. Para essas pessoas, não interessa de qual esfera do governo provém o serviço, e sim se elas são eficientemente atendidas na hora da necessidade. Se não ocorre tudo como esperado, os profissionais que estão nas Unidades de Saúde da Família (USF) tornam-se os únicos alvos visíveis para as queixas e críticas dos usuários, sendo aqueles responsabilizados por todas as deficiências da estratégia. Por esse motivo, contempla-se a importância de pesquisas de avaliação da ESF que foquem também os profissionais que atuam no cotidiano de funcionamento da estratégia.

De acordo com Albuquerque (1999), entretanto, os psicólogos brasileiros têm pouco interesse em relacionar o conhecimento em avaliação de comportamento com avaliação de políticas públicas, embora sejam conhecedores de conteúdos sobre relações intergrupais, crenças coletivas, atitudes, comportamentos individuais e grupais, psicometria, entre outras ferramentas fundamentais para esse tipo de tarefa.

Tendo esse referencial teórico como pano de fundo, buscou-se conhecer as crenças dos profissionais sobre fatores específicos da ESF: recursos materiais (insumos, vacinas e medicação), eficiência no atendimento (sistema de referência/contra-referência e capacitação profissional) e infraestrutura física. Dessa forma, apreenderam-se os aspectos positivos, falhas e limitações do seu funcionamento.

Abordaram-se os profissionais da ESF sob o aspecto cognitivo, utilizando a teoria das crenças, pois, segundo a teoria cognitivo-comportamental (Beck, 1982; Cordioli, 2008), a partir das experiências dentro das USF, esses profissionais formam crenças sobre a estratégia, e essas afetam seu estado afetivo e seu padrão comportamental. Desse modo, a apreensão dessas crenças possibilitou a compreensão das condições de prestações de serviços para a comunidade, sob a óptica de seus profissionais, permitindo-nos, assim, detectar os aspectos cruciais que conduzem sua atuação na ESF.

Método

A presente pesquisa objetivou avaliar a Estratégia Saúde da Família (ESF) em João Pessoa, Paraíba, a partir das crenças dos profissionais da Equipe de Saúde da Família (EqSF), com o intuito de compreender as condições e os fatores que influenciam o desempenho efetivo do trabalho dessas equipes na ESF, possibilitando seu êxito ou fracasso. Assim, por meio desses sujeitos que implementam a ESF, pretende-se conhecer o “SUS real”, tal como ele acontece no cotidiano de atenção à saúde.

O presente estudo se configura como uma pesquisa descritiva correlacional aplicada, cujas variáveis antecedentes referem-se às condições de trabalho nas Unidades de Saúde da Família (USF) e ao perfil dos participantes da pesquisa, enquanto as variáveis consequentes referem-se à avaliação que os profissionais das equipes multidisciplinares mínimas da ESF fazem da estratégia.

Participantes

Foi utilizada uma amostragem probabilística estratificada, por categoria profissional e por distrito sanitário, composta por 337 profissionais das EqSF (médico, dentistas, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, Auxiliares de Consultório Dentário - ACD e Agentes Comunitários de Saúde - ACS), de forma que eles fossem efetivamente representantes dos 2095 profissionais que atuam no município (Tabela 1).

Instrumentos

O uso da Escala de Avaliação da ESF pelos profissionais (Melo 2009) objetivou verificar as crenças dos profissionais sobre diversos aspectos da ESF. A escala tem 24 itens e quatro pontos de resposta (nunca, raramente, frequentemente e sempre), e investiga os seguintes fatores: 1) Recursos materiais ($\alpha=0,86$), com 10 itens; 2) Eficiência no atendimento ($\alpha=0,80$), com 8 itens; e 3) Infraestrutura física ($\alpha=0,73$), com 6 itens.

Procedimentos

O instrumento, utilizado forma individual, é autoaplicável dentro das USF. Quanto aos aspectos

Tabela 1. Número de sujeitos da população e participantes da amostra, segundo agrupamento estratificado de categoria profissional e distrito sanitário. João Pessoa (PB), 2009.

Categoria profissional	População (amostra) (n)					Total
	Distrito					
	Sanitário I	Sanitário II	Sanitário III	Sanitário IV	Sanitário V	
Médico	46 (8)	37 (6)	54 (9)	26 (4)	16 (3)	30
Dentistas	47 (8)	37 (6)	54 (9)	27 (5)	18 (3)	31
ACD	46 (8)	37 (6)	54 (9)	27 (5)	18 (3)	31
Enfermeiros	47 (8)	37 (6)	53 (9)	26 (4)	19 (3)	30
Auxiliares de enfermagem	46 (8)	39 (6)	53 (9)	26 (4)	18 (3)	30
ACS	314 (89)	245 (6)	370 (57)	152 (24)	106 (17)	185
Total	546 (89)	432 (68)	638 (102)	284 (46)	195 (32)	337

ACD: auxiliar de consultório dentário; ACS: agentes comunitários de saúde.

éticos referentes a pesquisas envolvendo seres humanos, o estudo foi aprovado por comitê de ética da Universidade Federal da Paraíba, sob o protocolo de nº 0298, em 09/07/2008. Os participantes foram informados previamente objetivos e procedimentos do estudo, e foram-lhes garantidos o anonimato da sua colaboração e a confidencialidade de suas respostas. Foi solicitado, ainda, que eles assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como os dados foram coletados por um instrumento com características ordinais, optou-se por considerar a estatística não paramétrica como a mais idônea para a exploração dos dados, pois a utilização da média pode gerar distorções na interpretação dos resultados.

A análise de dados aconteceu em três etapas. Na primeira, foram realizadas as frequências e as porcentagens dos índices gerais dos fatores. Em seguida, foram obtidas, ainda, as frequências e porcentagens de cada item dos fatores. Por fim, na terceira etapa, foram realizadas comparações entre os profissionais por escolaridade (nível médio e técnico x superior) e por categoria profissional, por meio do qui-quadrado.

Resultados e Discussão

Serão apresentados nesta seção os resultados encontrados em cada um dos fatores anteriormente descritos: 1) Recursos materiais; 2) Eficiência no atendimento; e 3) Infraestrutura física.

Os resultados serão apresentados pela porcentagem cumulativa das frequências das avaliações negativas (“nunca” e “raramente”) e positivas (“frequentemente” e “sempre”) de cada item dos fatores, o que permite a obtenção de dados mais detalhados sobre a distribuição das crenças dos respondentes sobre os diversos fatores. Além disso, serão apresentadas as comparações das avaliações de cada fator por nível de escolaridade dos profissionais e por categoria profissional.

Recursos materiais (Fator 1)

Os itens que compõem esse fator refletem as crenças que os profissionais da ESF têm sobre a disponibilidade de insumos para realização de seu trabalho (luvas, gazes, máscaras, amálgama, seringas); de vacinas para a imunização; e de remédios e contraceptivos para distribuir aos usuários.

Nas análises gerais desse fator, observou-se que 76,7% dos participantes da pesquisa lhe atribuíram uma avaliação global positiva. Com um olhar mais cuidadoso sobre os resultados obtidos, analisaram-se as frequências de respostas de cada item do fator. Pôde-se, dessa forma, identificar a avaliação da disponibilidade de cada recurso material analisado e verificar os dados que se camuflam por trás do índice de 76,7% de avaliações positivas. Verificou-se que, embora pareçam números pequenos, os percentuais cumulativos dos pontos “nunca disponível” e “raramente disponível” - avaliação negativa - apresentam dados preocupantes, se for levado em consideração que 23,3% dos profissionais de diferentes USF da

Tabela 2. Distribuição da porcentagem de respostas dos profissionais da EqSF sobre a disponibilidade dos recursos materiais que compõem o fator 1. João Pessoa (PB), 2009.

Recursos materiais	Percentual (%)					
	Nunca disponível	Raramente disponível	% acumulado	Frequentemente disponível	Sempre disponível	% acumulado
Luvas	3,60	13,10	16,70	50,70	32,30	83,30
Gazes	9,20	27,60	36,80	47,80	15,40	63,20
Máscaras	4,20	10,70	15,00	50,40	33,80	85,00
Amálgama para o dentista	2,50	9,10	11,60	45,60	42,80	88,40
Seringas descartáveis	3,30	13,40	16,70	45,60	37,70	83,30
Vacinas	3,00	11,70	14,70	69,10	16,20	85,30
Anestesia	4,50	7,70	12,20	52,30	35,50	87,80
Remédios	8,70	51,10	59,80	39,00	1,20	40,20
Camisinhas	4,50	21,60	26,00	56,30	17,70	74,00
Anticoncepcionais	5,10	18,60	23,70	65,80	10,50	76,30
Média porcentual	4,86	18,46	23,32	52,26	24,31	76,68

cidade afirmam que os recursos materiais “nunca” ou “raramente” estão disponíveis. Mais especificamente, 36,8% dos entrevistados afirmaram que não possuem gases, e 59,8% dos profissionais afirmaram que não possuem remédios disponíveis para a comunidade (Tabela 2).

Ao se compararem as pontuações desse fator por grupo de escolaridade dos profissionais e ao se analisarem as porcentagens cumulativas das frequências das avaliações positivas e negativas, observou-se que os profissionais de nível médio e técnico apresentam maior frequência de avaliação negativa ($f=60,59$; 24,63%) em relação aos de nível superior ($f=17,95$; 19,73%), com diferença estatisticamente significativa ($\chi^2=71,98$; 1gl, $p\leq 0,05$).

Por fim, foram realizadas comparações das avaliações do primeiro fator entre as seis categorias profissionais, e observou-se que há diferença estatisticamente significativa entre elas ($\chi^2=975,24$; 5gl, $p\leq 0,05$).

Enfatiza-se que os agentes comunitários de saúde foram os profissionais que apresentaram mais avaliações negativas ($f=480$; 25,95%), provavelmente por serem a eles que mais são solicitados os recursos (contraceptivos e remédios), uma vez que estão em contato mais direto com as demandas populacionais, como sugere Oliveira (2006).

Eficiência no atendimento (Fator 2)

Esse fator refere-se aos aspectos organizacionais das Unidades de Saúde da Família, que abrangem o acesso da comunidade à ESF, que verifica, sob a perspectiva dos profissionais, se o atendimento na ESF funciona ou não. Divide-se em dois subfatores: “sistema de referência e contra-referência”, que abrange os encaminhamentos para outros níveis de complexidade; e “capacitação profissional”, que reflete as crenças dos profissionais da ESF sobre as capacitações e treinamentos oferecidos aos profissionais da ESF, antes de começarem a trabalhar na ESF e durante o exercício de sua profissão.

Obteve-se como resultado da avaliação do fator geral “eficiência do atendimento” uma avaliação negativa por 53,4% dos profissionais das ESF.

Ao se analisarem mais detalhadamente seus subfatores, averiguou-se que o “sistema de referência e

contra-referência” foi avaliado negativamente por 63,5% dos entrevistados. Tais dados são preocupantes quando se verifica que 51,6% dos profissionais afirmaram que a central de marcação não é eficiente; 68,5% afirmaram não haver vagas suficientes para os outros níveis; 73,0% acreditam que há falhas na contra-referência e 61,1% afirmam que a referência para níveis de saúde mais complexos não é satisfatória, dados que confirmam o estudo de Melo (2009) (Tabela 3).

A análise mais detalhada do subfator “capacitação profissional” constatou que uma quantidade considerável de entrevistados (42,9%) lhe atribuiu avaliações negativas (“nunca” ou “raramente”). Dessa forma, torna-se inquietante verificar que 32,6% dos profissionais afirmaram que “nunca” ou “raramente” são capacitados; 26,1% afirmaram não haver reuniões da equipe para discutir os casos dos pacientes; 51,9% dos profissionais afirmam que os profissionais contratados não são treinados para o trabalho com a comunidade; e que 61,1% afirmam que a Secretaria de Saúde não oferece cursos de capacitação para os profissionais (Tabela 3).

Compararam-se ainda as frequências cumulativas das avaliações positivas e negativas por grupos de escolaridade, observando-se que os profissionais de nível médio e técnico apresentam menor frequência de avaliação negativa ($f=131,07$; 53,28%) do que os profissionais de nível superior ($f=58,89$; 54,82%), com uma diferença estatisticamente significativa ($\chi^2=45,20$; 1gl, $p\leq 0,05$). Esse fato pode ser explicado pela exigência do Ministério da Saúde de que todos os ACS’s façam cursos preparatórios antes de serem inseridos na ESF, sendo essa categoria, portanto, mais privilegiada pelas políticas de capacitações.

Por fim, foram comparadas as avaliações do fator entre as seis categorias profissionais, detectando-se diferenças estatisticamente significativas entre elas ($\chi^2=34,74$; 5gl, $p\leq 0,05$). Verificou-se que a pior avaliação também foi feita pelos agentes comunitários de saúde ($f=800$; 54,05%), provavelmente porque são esses profissionais que mais escutam as queixas dos usuários sobre a eficiência no atendimento.

Infraestrutura física e material (Fator 3)

Esse fator é composto por itens que refletem o estado das USF no que se refere aos aspectos de

Tabela 3. Distribuição da porcentagem de respostas dos profissionais da EqSF sobre o sistema de referência/contra-referência e capacitação profissional. João Pessoa (PB), 2009.

Itens do Subfator Sistema de referência e contra-referência	Percentual (%)					
	Nunca	Raramente	% acumulado	Frequentemente	Sempre	% acumulado
A central de marcação para o encaminhamento dos pacientes é eficiente	15,70	35,90	51,60	36,80	11,00	48,40
Existem vagas suficientes para o encaminhamento dos pacientes para médicos especialistas e exames	13,60	54,90	68,50	27,60	3,60	31,50
A contra-referência (retorno ao PSF dos pacientes que foram encaminhados para atendimentos em níveis de saúde mais complexos) é satisfatória	27,60	45,40	73,00	17,50	9,50	27,00
A referência para atendimentos em níveis de saúde mais complexos é satisfatória	13,90	47,20	61,10	33,50	5,30	38,90
Média porcentual	17,70	45,85	63,55	28,85	29,40	36,45

Itens do Subfator Sistema de referência e contra-referência	Percentual (%)					
	Nunca	Raramente	% acumulado	Frequentemente	Sempre	% acumulado
Fui capacitado(a) pela Secretaria de Saúde para o trabalho que realizo no PSF	6,80	25,80	32,60	34,70	32,70	67,40
A equipe do PSF se reúne para discutir os casos dos pacientes	5,60	20,50	26,10	33,80	40,10	73,90
Os profissionais contratados para atuar no PSF são treinados para trabalhar com a comunidade	12,80	39,20	51,90	28,80	19,30	48,10
A Secretaria de Saúde oferece cursos de capacitação para os profissionais do PSF	8,30	52,80	61,10	25,80	13,10	38,90
Média Porcentual	8,37	34,58	42,92	30,78	26,30	57,08

PSF: programa saúde da família; EqSF: equipe de saúde da família.

infraestrutura física e das condições de materiais permanentes (instrumentos e equipamentos) disponibilizados pelos gestores para a otimização do trabalho dos profissionais da ESF no oferecimento dos serviços de saúde aos seus usuários.

Na análise geral do fator, verificou-se uma aprovação da infraestrutura por 71,2% dos profissionais da equipe de saúde da família. Enfatiza-se que, embora a cidade tenha criado novas unidades unificadas, com excelente estrutura, apresentando avaliações positivas, ainda existem diversas unidades precárias, sem a mínima infraestrutura. Os dados da presente pesquisa mostram, portanto, que ainda há 28,8% de reprovações. Assim, 47,2% dos entrevistados afirmaram que “nunca” ou “raramente” os instrumentos existem em quantidade suficiente; 37,4% dos profissionais afirmam que as condições do prédio não são boas; e 25,2% responderam que os atendimentos não são feitos em salas adequadas (Tabela 4).

Ao comparar a avaliação do fator infraestrutura física entre os grupos de diferentes níveis de escolaridade, verificou-se que os profissionais de nível médio e técnico apresentam maior frequência de avaliação negativa ($f=77,37$; 31,45%) do que os de nível superior ($f=24,52$; 21,63%), com diferença estatisticamente significativa ($\chi^2=58,14$; 1gl, $p\leq 0,05$).

Quanto à avaliação da infraestrutura física entre os seis grupos profissionais, observa-se que há diferença estatisticamente significativa ($\chi^2=366,28$; 5gl, $p\leq 0,05$), tendo sido os agentes comunitários de saúde ($f=370$; 33,33%) e os auxiliares de enfermagem ($f=58$; 32,22%) os profissionais que mais negativamente a avaliaram.

Por fim, contempla-se que, apesar de a maioria (60,5%) dos profissionais ser concursada, existe um alto índice de médicos e enfermeiros que são prestadores de serviço: 80% em ambas as categorias [$\chi^2(2)=181,75$; $p<0,05$], sendo os auxiliares de enfermagem (63,3%) e ACS's (71,9%) as categorias com mais profissionais concursados (Tabela 5).

Tabela 4. Distribuição da porcentagem de respostas dos profissionais da EqSF sobre os itens que compõem o fator 3. João Pessoa (PB), 2009.

Itens do Fator 3: Infraestrutura física	Percentual (%)					
	Nunca disponível	Raramente disponível	% acumulado	Frequentemente disponível	Sempre disponível	% acumulado
Neste seu local de trabalho, os atendimentos são feitos em salas adequadas	11,60	13,60	25,20	27,90	46,90	74,80
Os equipamentos (cadeira do dentista, balança) da USF (PSF) estão em boas condições de uso	0,90	13,40	14,20	40,40	45,40	85,80
Os instrumentos (estetoscópio, prancheta, termômetro) da USF (PSF) existem em quantidade suficiente	16,90	30,30	47,20	30,60	22,30	52,80
As condições do prédio da USF (PSF) em que trabalho são adequadas	18,40	19,00	37,40	21,10	41,50	62,60
Os equipamentos (cadeira do dentista, balança) da USF (PSF) existem em quantidade suficiente	6,80	14,80	21,70	32,9	45,40	78,30
Os instrumentos (estetoscópio, prancheta, termômetro) que eu utilizo na USF (PSF) estão em boas condições de uso	2,70	24,60	27,30	43,90	28,80	72,70
Total	9,55	19,28	28,83	32,8	38,37	71,17

EqSF: equipe de saúde da família; USF: unidades de saúde da família; PSF: programa saúde da família.

Tabela 5. Tipo de vínculo empregatício dos profissionais da Equipe de Saúde da Família segundo categoria profissional (n=337). João Pessoa (PB), 2009.

Variáveis	Dados estatísticos	Médico	Enfermeira	Auxiliar de enfermagem	Dentista	ACD	ACS
Concursado	F	6	6	19	13	11	13
	%	20,0	20,0	63,3	41,9	35,5	71,9
Serviço prestado	F	24	24	11	18	20	52
	%	80,0	80,0	36,7	58,1	64,5	28,1

ACD: auxiliar de consultório dentário; ACS: agentes comunitários de saúde.

Consideração Finais

O Brasil não tem a cultura desenvolvida de avaliação sobre a qualidade dos serviços públicos oferecidos, especialmente os voltados para programas sociais na área de saúde, que são idealizados e implementados, sem que na maioria das vezes seus resultados sejam avaliados. Impera a distância entre os princípios que os regulamentam e aqueles que os gerenciam, e destes com o funcionamento cotidiano do programa junto à sociedade. Como detentores de ferramentas capazes de auxiliar esses procedimentos avaliativos, os psicólogos brasileiros devem se interessar em relacionar o conhecimento em avaliação de comportamento com avaliação de políticas públicas.

A Estratégia Saúde da Família é uma dessas ações governamentais que envolvem fontes de financiamento,

grupos profissionais e opinião pública, e que necessitam da constatação da sua efetiva contribuição na resolução de problemas sociais: uma estratégia que, a partir de modelos existentes em outros países, tem uma configuração teórica substantiva, mas que, na prática, distancia-se muito do modelo original. A avaliação do programa pode servir de guia para seu acompanhamento e fortalecimento, aproximando o modelo teórico da prática na atenção à saúde da população.

Observou-se no presente estudo um “efeito cascata” nas mazelas da Saúde da Família em João Pessoa. Os profissionais não têm vínculo empregatício, gerando rotatividade dos recursos humanos. Por conseguinte, há o reflexo da não capacitação dos profissionais que atuam na ESF, provocando incompatibilidade entre as diretrizes teóricas do SUS e o praticado na realidade da atenção à saúde por seus profissionais, que, muitas

vezes, não têm o perfil para trabalho no SUS, comprometendo, portanto, a humanização. Junto à dificuldade de contratação de profissionais, surge a alta demanda de atendimentos clínicos para uma equipe que “não dá conta do serviço”, afetando, portanto, os trabalhos de promoção de saúde e prevenção de doenças.

Reconhece-se, no entanto, que embora ainda tenha muito a melhorar no tocante às condições de trabalho dentro das ESF, João Pessoa avançou bastante nos últimos anos quando se observam os resultados de pesquisas anteriores (Oliveira, 2006; Sousa & Souza Filho, 2008). Percebe-se um progresso na infraestrutura física e na distribuição de materiais, créditos esses dados, em especial, às Unidades Unificadas, modelos que vêm sendo implantados desde 2008. Caminha-se, entretanto, a passos lentos, havendo ainda muitas USF sem infraestrutura mínima, em casas improvisadas, situação que deve ser corrigida para melhorar os serviços de saúde à população. Portanto, após descoberto um modelo viável das Unidades Unificadas, faz-se necessário, agora, replicá-lo.

Os aspectos mais preocupantes da realidade da ESF em João Pessoa, entretanto, referem-se à eficiência no atendimento, à capacitação dos profissionais e ao sistema de referência e contra-referência. Verificou-se a necessidade de buscar estratégias de manutenção dos profissionais nas EqSF, diminuindo sua rotatividade através de incentivos financeiros e de vínculos empregatícios estáveis, e podendo, dessa forma, investir em capacitações permanentes para profissionais que permanecerão nos cargos e que reverterão esse conhecimento em melhoria de serviços à população. Faz-se necessário, ainda, o respeito aos princípios da integralidade e da hierarquização, tornando-se imprescindível a real integração entre os três níveis de assistência do Sistema Único de Saúde - primário, secundário e terciário -, devendo-se diminuir as burocracias no referenciamento, incentivando, inclusive, o retorno do usuário pela contra-referência.

Nesse sentido, montar uma rede intranet é a maneira mais rápida, barata e eficaz de suplantarmos

dificuldades de marcação e do sistema de referência e contra-referência. Deixar para o usuário a obtenção dos laudos e diagnósticos termina por culpabilizar a vítima, uma vez que são pessoas carentes tanto de recursos financeiros para os deslocamentos quanto de informação sobre os procedimentos.

Referências

- Albuquerque, F. J. B. (1999). Apontamentos para uma Psicologia sócio-rural no Brasil. In I Congresso Norte e Nordeste de Psicologia. Salvador. *Anais do I Congresso Norte-Nordeste de Psicologia* (Vol.1, pp.12-17). Salvador: UFBA.
- Barreira, C. R. N. (2001). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: Cortez.
- Beck, A. T. (1982). *Terapia cognitiva da depressão*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Belloni, I., Magalhães, H., & Sousa, L. C. (2003). *Metodologia de avaliação em políticas públicas* (3ª ed.). São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).
- Campbell, D. T. (1969). Reforms and experiments. *American Psychologist*, 4, 409-429.
- Cano, I. (2004). *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: FGV.
- Cordioli, A. V. (2008). *Psicoterapias* (3ª ed.). São Paulo: Editora Artmed.
- Faleiros, J. J. (2003). para reorientar o modelo assistencial, quantos e quais? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 27(1), 55-64.
- Melo, C. F. (2009). *Avaliação da estratégia saúde da família a partir das crenças de seus profissionais*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Oliveira, S. F. (2006). *Avaliação do programa saúde da família: uma análise a partir das crenças dos profissionais da equipe de saúde e da população assistida*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Sousa, L. M., & Souza Filho, E. A. (2008). Percepções sociais de pacientes sobre profissionais de saúde e outros estressores no ambiente de unidade de terapia intensiva. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 25 (3), 333-342. doi: 10.1590/S0103-166X2008000300002.

Recebido em: 30/4/2010

Versão final reapresentada em: 10/1/2011

Aprovado em: 12/1/2011

Controle instrucional e relaxamento como preparo psicológico pré-cirúrgico para portadores de cardiopatia¹

Instructional control and relaxation procedure as psychological preparation for pre-surgery patients with heart disease

Maria Estela Martins **SILVA**²

Norma Sant'Ana **ZAKIR**³

Resumo

Avaliou-se um preparo pré-cirúrgico baseado em instrução e relaxamento na evolução clínica e comportamento de pacientes submetidos à cirurgia cardíaca em hospital geral no interior do Paraná. Vinte pacientes com idade entre 51 e 73 anos, com condição socioeconômica de baixa a média-alta, foram distribuídos aleatoriamente em grupo experimental e controle. O grupo experimental participou de uma sessão de instrução e outra de relaxamento antes da cirurgia e o grupo-controle recebeu o preparo padrão realizado pelo hospital. Os efeitos da intervenção foram avaliados por nível de cortisol sanguíneo, Inventário de Ansiedade de Beck, comportamento na Unidade de Terapia Intensiva e evolução clínica. Foram encontradas diferenças estatísticas significantes entre o grupo experimental e o grupo-controle em relação ao comportamento menos agitado na Unidade de Terapia Intensiva, nível de cortisol sanguíneo antes da cirurgia, decréscimo no grau de ansiedade intragrupo e evolução clínica. Conclui-se que a intervenção parece ter produzido efeito positivo no comportamento e na evolução clínica do paciente.

Unitermos: Controle instrucional. Preparo psicológico pré-cirúrgico. Psicologia da saúde. Relaxamento.

Abstract

The aim of this study was to evaluate the effect of preoperative preparation based on instruction and relaxation in the clinical evolution and the behavior of patients undergoing cardiac surgery, in a general hospital in the state of Paraná. Twenty patients aged between 51 and 73, with a socio-economic status between low and medium-high, were randomly divided into experimental and control groups. The experimental group participated in one session of instruction and another of relaxation before surgery and the control group received standard preparation performed by the hospital. Intervention effects were evaluated by blood cortisol level, Beck Anxiety Inventory, patient behavior in the Intensive Care Unit and the clinical outcome. We found statistically significant differences between the experimental group and the control group in terms of less agitated behavior in the Intensive Care Unit, blood cortisol level before surgery, a decrease in the degree of anxiety and intra-group clinical outcomes. The intervention appears to have produced positive effects on behavior and clinical outcomes.

Uniterms: Instructional control. Preoperative psychological preparation. Health psychology. Relaxation.

▼▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de M.E.M. SILVA, intitulada "Efeitos de uma intervenção breve em preparo psicológico pré-cirúrgico na evolução clínica de portadores de cardiopatia". Universidade Estadual de Londrina, 2007.

² Núcleo de Educação Continuada do Paraná. Maringá, PR, Brasil.

³ Universidade Estadual de Londrina, Curso de Psicologia, Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento. Rod. Celso Garcia Cid (PR 445), Km 380, 86051-990, Londrina, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: N.S. ZAKIR. E-mail: <nszakir@uel.br>.

A compreensão do impacto da cirurgia cardíaca requer análise ampla das circunstâncias críticas da situação que extrapolam o ato médico em si. Esta análise deve orientar-se, em parte, pelos fundamentos de uma das recentes especialidades contemporâneas: a psicologia da saúde.

Reconhecida oficialmente pela *American Psychological Association* em 1997, a psicologia da saúde afirmou-se com o objetivo geral de intervir na prevenção e na reabilitação de doenças, e de auxiliar no manejo e na diminuição do impacto de procedimentos médicos invasivos sobre o paciente para reduzir reações emocionais de medo, ansiedade e dor, inclusive em casos de procedimento cirúrgico e promoção da adesão ao tratamento (Costa Jr., 2001; Costa Jr., 2005; Kain et al., 2007; Miyazaki, Domingos & Caballo, 2001). A adesão, medida pelo grau com que o indivíduo aceita ou coopera com o tratamento (Galimbert et al., 2007), em uma perspectiva analítico-comportamental, define-se pelo grau de controle sobre uma classe de operantes entre os quais se incluem respostas chamadas de auto-cuidado (Malerbi, 2001).

À semelhança de psicólogos de outras abordagens, o analista do comportamento atua na área da saúde e compõe equipes multidisciplinares para atuar no planejamento e na execução de procedimentos duradouros ou intervenções breves (Amaral, 2001). As intervenções breves são denominadas focais, pois se orientam para problemas delimitados ao contexto em que ocorrem, e “envolvem análises contingenciais no aqui e agora” (Amaral, 2001, p.280). São úteis no contexto da saúde, visto que o tempo é uma variável relevante no processo de tratamento, em especial para o paciente submetido à intervenção cirúrgica.

O paciente submetido à cirurgia cardíaca pode estar sujeito a contingências mais aversivas do que aqueles em tratamento clínico, pois, além de todas as variáveis implícitas na doença e na hospitalização, o paciente está suscetível a sensações de dor, a infecções, a intervenções invasivas e à ameaça de algo muito arriscado (Gorayeb, 2001; Santana, Fernandes, Zanin, Waeteman & Soares, 2010). A possibilidade de ocorrer complicações pós-operatórias é grande, pois há risco de infecção, infarte, hemorragia, insuficiência hepática e desalinhamento do osso esterno.

Riscos e desconfortos podem ser potencializados ou minimizados em função do estresse e do repertório

de enfrentamento do paciente. Um comportamento agitado pode afetar a evolução clínica, enquanto a adesão e o relaxamento incluem comportamentos funcionais em termos de sobrevivência no ambiente hospitalar (Garbossa, Maldaner, Mortari, Biasi & Leguisamo, 2009; Pires, 2001; Santana et al., 2010). A agitação, porém, é provável de ocorrer em um contexto altamente estressor para a maioria dos indivíduos, como o ambiente hospitalar (Souza & Souza Filho, 2008). A alta probabilidade de comportamento agitado e as implicações de sua ocorrência são indicadores da relevância do preparo psicológico pré-cirúrgico, em geral, e em cirurgias cardíacas, em particular.

Uma das formas de alterar a função aversiva de eventos ambientais é o uso de instruções pré-cirúrgicas que podem prevenir as respostas de agitação mais prováveis, porém, indesejáveis, e favorecer formas mais adaptativas de reagir à situação (Shimidt & Souza, 2003; Valgas, 2004). O controle que essa operação de estímulos (apresentação de instruções) exerce no comportamento é chamado de controle instrucional e baseia-se no fato da instrução alterar a função de outros estímulos presentes no ambiente (Valgas, 2004).

Ao seguir instruções, uma pessoa não precisa se submeter às contingências naturais e possivelmente ao risco de situações específicas que implicam dano grave em caso de ausência de efetividade do comportamento (Catania, 1999; Haydu, 2009; Schmidt & Souza, 2003). Para que a instrução ao paciente seja eficaz, ela deve incluir explicações sobre os procedimentos e descrever o que o paciente pode vir a sentir, aumentando a previsibilidade dos eventos, e especificar como ele pode colaborar (Amaral & Albuquerque, 2000).

A instrução pode agir preventivamente também com relação à dor e ao desconforto. Um paciente ligado a um respirador mecânico provavelmente tentaria desencilhar-se dele devido ao desconforto que provoca, mas poderá aquiescer ao ritmo de respiração da máquina e relaxar a musculatura se for instruído para tal. A resposta de relaxar poderá ser produzida ao invés da resposta de agitar-se, e o desconforto será diminuído, reduzindo a aversão à situação e fortalecendo o operante para seguir a instrução.

Outro recurso bastante utilizado pela abordagem cognitivo-comportamental que pode funcionar como fonte de reforçamento positivo é o treino de relaxamento

que consiste na modelagem de operantes que são acompanhados da diminuição generalizada da ação do sistema nervoso simpático e da atividade metabólica (Silva Jr., 2000). Técnicas de relaxamento levam à diminuição da frequência, intensidade e duração da dor e ao aumento do fluxo sanguíneo cerebral, elevando a produção pelo hipotálamo de neurotransmissores como endorfina e serotonina, substâncias que apresentam uma estrutura química similar à da morfina e que, por causa dessa semelhança, apresentam um efeito analgésico (Smith, 1996).

Muitos trabalhos que têm sido realizados na área da enfermagem, da fisioterapia e da psicologia avaliam o papel do preparo pré-cirúrgico na redução da ansiedade do paciente cardiopata e na melhora da evolução clínica (Garbossa et al., 2009; Kain et al., 2007; Marcolino, Suzuki, Alli, Gozzani & Mathias, 2007; Santana et al., 2010; Umann, Guido & Linch, 2010; Werlang, Azzolin, Moraes & Souza, 2008). A revisão de literatura realizada por Broering e Crepaldi (2008) mostra que a maioria dos programas de preparo psicológico para crianças submetidas a condutas médicas utilizou tratamento comportamental cognitivo, por terem sido os mais estudados e os mais testados.

Apesar de muitas pesquisas apontarem para a efetividade do preparo pré-cirúrgico, outras pesquisas mostram que o uso de intervenções breves encontram limitações em sua efetividade que dizem respeito à gravidade e à complexidade da situação e às limitações de recursos, inclusive temporais. A transmissão de informações não é o suficiente para modificar comportamentos de forma duradoura, sendo necessário desenvolver e fortalecer categorias específicas de resposta e estratégias mais adequadas de enfrentamento (Santana et al., 2010). Há, ainda, a variabilidade entre os pacientes, pois cada um apresenta uma história com relação às interações entre *stress* e enfrentamento de situações estressoras, delineadas desde muito cedo no ciclo vital (Lipp, Frare & Santos, 2007; Zakir, 2010).

Diante das pesquisas apresentadas, que apontam para a importância e para as limitações desse tipo de intervenção, foi objetivo deste estudo verificar o efeito de um preparo psicológico pré-cirúrgico breve - baseado em instrução e relaxamento -, no comportamento ao despertar da anestesia, no grau de ansiedade e de *stress*, e na evolução clínica de pacientes submetidos à cirurgia cardíaca.

Método

Participantes

Participaram do estudo 20 pessoas de ambos os sexos, portadoras de doença cardíaca com indicação para cirurgia de revascularização do miocárdio e/ou troca valvar, com idade entre 51 e 73 anos, de nível socioeconômico de baixo a médio-alto. Todos os participantes da pesquisa foram operados pelo mesmo cirurgião, no mesmo hospital geral de porte médio do noroeste do Paraná, que atende pacientes da rede pública, particular e convênios. Os critérios de seleção foram: ter idade inferior a 80 anos e não apresentar comorbidade associada com insuficiência renal ou outras doenças vasculares. Também não participaram da pesquisa pessoas internadas e submetidas à cirurgia em caráter emergencial ou que estavam em tratamento na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) antes da cirurgia. Essas restrições foram estabelecidas com base nas informações acerca da maior morbidade e mortalidade envolvidas nessas situações.

Os participantes foram distribuídos aleatoriamente em dois grupos, Grupo Experimental (GE) e Grupo-Controle (GC), obedecendo a ordem de internação no hospital (Tabela 1).

A maioria dos participantes não teve nenhum contato anterior com psicólogo e relaxamento. Dois participantes do grupo experimental já tinham se consultado com um psicólogo, mas não tiveram contato com técnicas de relaxamento.

Instrumentos

Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) (Beck, Brown, Epstein & Steer, 1988): o instrumento foi traduzido, adaptado, validado e normatizado no Brasil por Cunha (1999), e a correção dos resultados foi feita utilizando-se os valores normativos brasileiros.

Exame laboratorial do nível de cortisol sanguíneo: esse exame foi incluído como medida objetiva de estresse dos participantes. Os resultados dos grupos GC e GE foram analisados estatisticamente pelo valor absoluto do exame, e qualitativamente de acordo com os critérios de normalidade: estresse semelhante à média da população (valores entre 5,0 a 25ng/dL para coleta pela manhã e 2,5 a 12,5ng/dL para coleta à tarde).

Tabela 1. Dados gerais dos participantes da pesquisa. Maringá (PR), 2006.

Características		Sujeitos (n)		
		GE (n=10)	GC (n=10)	Total (n=20)
Sexo	Feminino	6	3	9
	Masculino	4	7	11
Total		10	10	20
Idade	50 a 59 anos	5	4	9
	60 a 69 anos	4	5	9
	70 anos ou mais	1	1	2
Total		10	10	20
Escolaridade	Fundamental incompleto	6	8	14
	Fundamental completo	1	1	2
	Ensino médio	3	0	3
	Superior	0	1	1
Total		10	10	20
Religião	Católica	7	9	16
	Evangélica	3	1	4
Total		10	10	20
Tipo de cirurgia cardíaca	Revascularização do miocárdio	6	7	13
	Troca Valvar	4	3	7
Total		10	10	20
Há quanto tempo sabe da necessidade de cirurgia	Menos de 1 semana	2	2	4
	Entre 1 semana e 1 mês	0	3	3
	Entre 1 a 6 meses	5	4	9
	Mais de 6 meses	3	1	4
Total		10	10	20
Contato anterior com tratamento psicológico e relaxamento	Sim	2	0	2
	Não	8	10	18
Total		10	10	20
Outros estressores além da cirurgia	Sim	7	3	10
	Não	3	7	10
Total		10	10	20

GC: grupo-controle; GE grupo-experimental.

Formulário do Profissional de Saúde - Comportamento adaptativo/desadaptativo na UTI: alguns comportamentos frequentes no ambiente da UTI foram classificados pela equipe de saúde (psicóloga, médico e enfermeira) como adaptativos ou desadaptativos, e um formulário para registro da frequência desses comportamentos foi elaborado por essa mesma equipe. Para que fosse realizada uma análise quantitativa dos resultados, foi atribuída uma nota para cada alternativa na escala utilizada no formulário (Tabela 2).

Ficha de acompanhamento da evolução clínica: o prontuário do paciente é o documento no qual a equipe de saúde (médicos, enfermeiros e técnicos de enfermagem) registra as medidas aferidas a respeito da

condição clínica do paciente a cada 6 horas. Os dados coletados no prontuário do paciente foram registrados na Ficha de Acompanhamento da Evolução Clínica, desenvolvida especialmente para o estudo pelas autoras. A cada variável da evolução clínica foram atribuídas notas para que uma análise quantitativa fosse possível (Tabela 3).

Procedimentos

Para realização do estudo, o projeto foi submetido à avaliação, sendo aprovado pelo comitê de ética em pesquisa do hospital onde se realizou a intervenção e pelo comitê de ética em pesquisa envolvendo seres

Tabela 2. Atribuição de nota do formulário do profissional de saúde. Maringá (PR), 2006.

Questão	Alternativas	Valor
1) Dia e hora do despertar	Questão aberta	Nulo
2) Durante o despertar, o paciente apresentou...	Agitação intensa	0
	Agitação moderada	1,0
	Movimentos brandos	2,0
	Pouco/nenhum movimento	3,0
3) Logo ao despertar...	Olhos muito abertos	0
	Busca ativa	1,0
	Abriu os olhos às vezes	3,0*
	Olhos fechados	2,0
4) Adaptação à ventilação mecânica	Ruídos e agitação	0
	Ruídos mas acalmou-se	1,0
	Ruídos sem agitação	2,0
	Sem ruídos	3,0
5) Número de solicitações à enfermagem	Solicitação muito frequente	0
	Solicitação normal	1,0
	Pouca solicitação	2,0
	Nenhuma solicitação	3,0
6) Tipo de solicitação	Questão aberta	Nulo
7) Aspecto emocional geral	Muito ansioso	0
	Pouco ansioso	1,0
	Calmo	2,0
	Muito calmo	3,0

* A pontuação não segue a ordem regular, pois a terceira alternativa é mais desejável do que a quarta alternativa no que se refere a um comportamento adequado.

Tabela 3. Critério para atribuição de nota da evolução clínica. Maringá (PR), 2006.

Variável	Critério	Nota
Pressão arterial	100/60*mmHg<PA<150/90mmHg	2,0
	100/60mmHg>PA>150/90mmHg	0
Temperatura	36,0°C <t<37,2°C	2,0
	36,0°C >t>37,2°C	0
Taxa cardíaca	60bpm <TC<80bpm60bpm	2,0
	>TC>80bpm	0
Orientação espaço-temporal	Orientado	1,0
	Desorientado	0
	Comunicativo	1,0
Comunicação	Pouco ou não comunicativo	0
Deambulação	Deambulando	1,0
	Repouso relativo/repouso	0
Calma/agitação	Calmo	1,0
	Agitado	0
Aceitação da dieta	Boa aceitação	1,0
	Jejum, pouca ou nenhuma aceitação	0

* O valor da pressão arterial se compõe de dois valores em miligramas de mercúrio: a medida da pressão sistólica e diastólica PA= (PS/PD).
mmHg: milímetros de mercúrio; PA: pressão arterial; t: temperatura; °C: grau Celsius; TC: taxa cardíaca; bpm: batimentos por minuto.

humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP- Protocolo nº 012/06 em 17/05/2006). Durante o contato inicial com os participantes, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aplicou-se o Inventário de Ansiedade de Beck (Beck, Brown, Epstein & Steer, 1988) e foi realizada a coleta de dados pessoais.

A partir desse ponto, os pacientes do grupo-controle receberam o preparo pré-operatório padrão realizado pela equipe de saúde do hospital (médico, enfermeiros e fisioterapeuta), que consiste de informações sobre o tratamento e a cirurgia, de forma assistemática. O grupo experimental foi submetido a uma sessão de 40 minutos de treino em relaxamento e sessão de 20 minutos com instruções sobre o comportamento adequado ao despertar na UTI, além do preparo padrão do hospital.

Todos os participantes tiveram amostra de sangue colhida antes da cirurgia para realização de exame laboratorial de cortisol sanguíneo. A coleta foi realizada pela manhã ou à tarde de acordo com o horário em que seria realizada a cirurgia.

A enfermeira chefe da UTI cardíaca observou os pacientes durante o despertar da anestesia e avaliou seu comportamento como adaptativo ou desadaptativo, utilizando o *Formulário do Profissional de Saúde*. A mesma enfermeira fez a observação do comportamento de todos os participantes, sem ter conhecimento do grupo a que o paciente pertencia: controle ou experimental.

Durante a internação foi registrada a evolução clínica dos pacientes participantes da pesquisa na Ficha de Acompanhamento da Evolução Clínica, e todos os participantes responderam ainda ao Inventário BAI (Beck et al., 1988) pela segunda vez após a alta da UTI.

Resultados e Discussão

Os efeitos da intervenção foram avaliados quantitativamente e qualitativamente pelo registro e tratamento de várias medidas, intergrupo e intragrupo, com análise estatística utilizando os testes *t* de Student e *U* de Mann-Whitney, com nível de significância de $\alpha=0,05$.

Os resultados da aplicação do Inventário BAI (Beck et al., 1988) aos dois grupos - GE e GC - antes e após a cirurgia não mostraram diferenças significativas

entre as médias dos escores de ansiedade na situação de pré-teste nem de pós-teste entre os grupos. A análise intragrupo realizada pelo teste *U* de Mann-Whitney indicou diferença estatisticamente significativa entre a situação de pré-teste e pós-teste com relação ao grupo experimental, com p (bilateral) = 0,0323. Essa análise aponta para o fato de os participantes do grupo experimental aparentemente apresentarem diminuição no escore de ansiedade de forma mais acentuada do que os participantes do grupo-controle, comparando-se os valores de pré-teste e pós-teste.

O tratamento e a análise dos dados obtidos mediante o registro do comportamento do paciente ao acordar na UTI indicaram que a média das notas do grupo-controle foi igual a 9,6 e a média do grupo experimental foi de 12,9. A análise estatística desses resultados pelo teste *t* de Student, com $p=0,003$, mostrou que há diferença significativa no desempenho dos grupos experimental e controle, o que sugere ter sido a intervenção efetiva para desenvolver no paciente um comportamento mais adaptativo ao despertar da anestesia.

Esses resultados podem ter sido obtidos por meio de três operações de estímulos concomitantes possivelmente presentes na intervenção. Analisando-se os dados do ponto de vista de relações que envolvem o comportamento verbal (instruções) e as emoções, é possível supor a ocorrência de transformações na função de estímulos (Shimidt & Souza, 2003; Valgas, 2004). Em segundo lugar, é possível que o treino em relaxamento tenha funcionado como uma variável concorrente à agitação, já que geralmente o treino induz uma resposta incompatível com a tensão e os movimentos bruscos (Costa Jr., 2001). A terceira operação pode ter se dado pela introdução da imaginação dirigida, que pode ter propiciado distração da estimulação aversiva, e reforçamento positivo pelo caráter apetitivo da imagem sugerida.

A análise estatística dos resultados do exame de cortisol com teste *t* de Student encontrou diferenças significativas ($p=0,031$) entre as médias dos grupos GC e GE, indicando que a intervenção pode ter influenciado o grupo experimental, que apresentou grau de *stress* menor que o grupo-controle (Tabela 4). Visto que não foi aplicado qualquer inventário de sintomas de *stress*, nenhum dado foi coletado acerca do tipo de *stress*, se

agudo ou crônico, e da fase do *stress* que os pacientes enfrentavam.

Quanto ao registro da evolução clínica dos participantes, os resultados foram analisados com referência à média geral dos grupos experimental e controle, e em cada período de internação (pré-operatório, UTI e pós-operatório). A análise estatística desses dados com teste *t* de Student e $p=0,017$ demonstrou diferença nas médias da evolução clínica dos grupos experimental (9,15)

e controle (8,4), com resultado significativamente superior para o grupo experimental.

Visto que o alto nível de *stress* e de ansiedade produz a diminuição da imunocompetência (Manfro et al., 2003), e sendo esta um fator bastante relevante para a recuperação do paciente, como apontou o estudo de Garbossa et al. (2009), é possível que o menor nível de *stress* tenha contribuído para que o grupo experimental apresentasse menos infecções, mantendo a temperatura

Tabela 4. Resultado do exame laboratorial de cortisol. Maringá (PR), 2006.

Participante	Grupo-Controle		Participante	Grupo-Experimental	
	Cortisol (ng/dL)			Cortisol (ng/dL)	
	Manhã	Tarde		Manhã	Tarde
1	11,9	-	2	8,6	-
3	5,6	-	4	-	11,3
5	10,3	-	6	-	3,2
7	-	8,9	8	-	9,7
9	18,5	-	10	-	6,2
11	9,7	-	12	-	10,9
13	36,2	-	14	-	5,7
15	-	13,2	16	-	12,1
17	-	9,4	18	2,9	-
19	-	20,5	20	-	13,4
Média	15,36	13,0	Média	5,75	9,06

ng/dL: nanograma de cortisol por decilitro de sangue.

Valores de referência: manhã - 5,0 a 25ng/dL e tarde - 2,5 a 12,5ng/dL.

Tabela 5. Resultados da pesquisa e análise estatística. Maringá (PR), 2006.

Instrumento	Grupo Experimental				Grupo-Controle				Análise Estatística $\alpha=0,05^*$ estatisticamente significativa Intergrupo - teste <i>t</i> de Student
	BAI 1		BAI 2		BAI 1		BAI 2		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Beck (BAI)	12,9	7,92	7,9	5,89	11,3	7,07	8,2	8,46	BAI 1 - GC x GE: $p=0,34$ BAI 2 - GC x GE: $p=0,46$ Intragrupo teste U de Mann-Whitney GE - BAI 1 x BAI 2: $p=0,0323^*$ GC - BAI 1 x BAI 2: $p=0,14$
Exame Laboratorial de Cortisol	M=5,75 tarde: 9,06	DP=4,03 tarde: 3,59	M=15,36 tarde: 13	DP=11,03 tarde: 5,35	teste <i>t</i> de Student $p=0,031^*$				
Comportamento ao despertar da anestesia (UTI)	M=12,9	DP=1,97	M=9,6	DP=2,98	teste <i>t</i> de Student $p=0,0031^*$				
Evolução Clínica	M=9,15	DP=1,29	M=8,46	DP=1,45	teste <i>t</i> de Student $p=0,017^*$				

M: média; DP: Desvio-padrão; UTI: unidade de terapia intensiva; GC: grupo-controle; GE: grupo-experimental.

corporal e a pressão arterial em níveis desejáveis, repercutindo em melhor evolução clínica.

O resumo dos resultados obtidos com cada instrumento e a respectiva análise estatística está apresentado na Tabela 5.

Considerações Finais

Os resultados deste estudo indicaram efeitos benéficos prováveis da intervenção tanto no nível de *stress* e de ansiedade, como no comportamento do paciente no período pós-cirúrgico. É possível que a intervenção tenha afetado a evolução clínica diretamente por meio da mudança de probabilidade de comportamentos relevantes, e através de influências no modo de enfrentamento das situações estressoras do ambiente hospitalar.

Embora os resultados apontem para a possibilidade de ter sido efetiva a intervenção realizada, a amostra utilizada foi bastante limitada numericamente. Características de ambiente físico, social e do tratamento, apesar de semelhantes à maioria dos hospitais gerais do país, foram as mesmas para todos os participantes, o que pode dificultar comparações com amostras de perfil sociodemográfico diferentes. Generalizações dos resultados também ficam restritas.

Outra limitação do estudo está no fato de ter sido a avaliação do comportamento do paciente na UTI realizada por apenas um observador, sem outro registro objetivo como a filmagem, por exemplo. Há também o fato de se ter coletado apenas uma amostra de cortisol, o que pode ter limitado o alcance da interpretação dos resultados. Não foi aplicado qualquer inventário para avaliar o *stress*, e essa medida teria sido útil para complementar os dados obtidos com o exame de cortisol.

Sugere-se que sejam conduzidas pesquisas com maior número de sujeitos e com maior controle do registro dos operantes na UTI. Seria interessante também que pesquisas posteriores utilizassem o Inventário de Sintomas de *Stress* de Lipp (Lipp, 2000) - por ser esse o instrumento mais utilizado hoje no país para averiguar a fase e o tipo de *stress* (agudo ou crônico) dos participantes - e duas medidas de cortisol salivar (pré-teste e pós-teste), evitando a introdução de mais um procedimento aversivo para o paciente.

Referências

- Amaral, V. L. A. R. (2001). Análise contingencial como um modelo de intervenção breve em psicologia da saúde. In M. L. Marinho & V. E. Caballo (Orgs.), *Psicologia clínica e da saúde* (pp.279-294). Londrina: UEL.
- Amaral, V. L. A. R., & Albuquerque, S. R. T. P. (2000). Crianças com problemas crônicos de saúde. In E. F. M. Silveiras (Org.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (pp.219-232). Campinas: Papirus.
- Beck, A. T., Brown, G., Epstein, N., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 893-897.
- Broering, C. V., & Crepaldi, M. A. (2008). Preparação psicológica para a cirurgia em Pediatria: Importância, técnicas e limitações. *Paidéia, 18* (39), 61-72.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa Jr., A. L. (2001). O desenvolvimento da psiconcologia: implicações para a pesquisa e intervenção profissional em saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão, 21* (2), 36-43.
- Costa Jr., A. L. (2005). Psicologia da saúde e desenvolvimento humano: o estudo do enfrentamento em crianças com câncer e expostas a procedimentos médicos e invasivos. In M. A. Dessen, A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, J. A. (1999). *Estudos dos pontos de corte do BDI e BAI na versão em português*. Pôster apresentado no 8º Congresso Nacional de Avaliação Psicológica, Porto Alegre.
- Galimbert, D., Ruiz, S. O., Mendes, J. A., Camargos, A. S., Cartes, R. M., & Torres, L. A. (2007). Análises e recomendações para melhorar a adesão ao uso dos anticoncepcionais hormonais orais na América Latina. Recuperado em 2007, 28 de junho, disponível em <www.boa saude.uol.com.br/lib>.
- Garbossa, A., Maldaner, E., Mortari, D. M., Biasi, J., & Leguisamo, C. P. (2009). Efeitos de orientações fisioterápicas sobre a ansiedade de pacientes submetidos à cirurgia de revascularização miocárdica. *Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular, 24* (3), 359-366.
- Goarayeb, R. (2001). A prática da psicologia hospitalar. In M. L. Marinho & V. E. Caballo (Orgs.), *Psicologia clínica e da saúde* (pp.263-278). Londrina: EDUEL.
- Haydu, V. B. (2009). Compreendendo os processos de interação do homem com seu meio ambiente. In S. R. Souza & V. B. Haydu (Orgs.), *Psicologia comportamental aplicada: avaliação e intervenção nas áreas do esporte, clínica, saúde e educação* (p.935). Londrina: EDUEL.
- Kain, Z. N., Caldwell-Andrews, A. A., Mayes, L. C., Weinberg, M. E., Wang, S. M., MacLaren, J. E, et al. (2007). Family-centered preparation for surgery improves perioperative outcomes in children: a randomized controlled trial. *Anesthesiology, 106* (1), 65-74.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Inventário de sintomas de stress de Lipp*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Lipp, M. E. N., Frare, A., & Santos, F. U. (2007). Efeitos de variáveis psicológicas na reatividade cardiovascular em momentos de stress emocional. *Estudos de Psicologia* (Campinas) 24 (2), 161-167. doi: 10.1590/S0103-166X200700200003.
- Malerbi, F. E. K. (2001). Estratégias para aumentar a adesão em pacientes com diabetes. In H. Guilhardi, M. B. B. P. Nadi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade* (Vol.7, pp.126-131). Santo André: ESETec Editora.
- Manfro, G. G., Alexandre Neto, C., Pollack, M., Mezzomo, K. M., Preffer, F. (2003). Stress regulates the lymphocyte homing receptor. *Arquivo de Neuropsiquiatria*, 61 (1), 20-24.
- Marcolino, J. A. M., Suzuki, F. M., Alli, L. A. C., Gozzani, J. L., & Mathias, L. A. S. T. (2007). Medida da ansiedade e da depressão em pacientes no pré-operatório: estudo comparativo. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, 57 (2), 157-166.
- Miyazaki, M. C. O. S., Domingos, N. A. M., & Caballo, V. E. (2001). Psicologia da saúde: intervenções em hospitais públicos. In B. Range (Org.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais* (pp.463-474). Porto Alegre: Artmed.
- Pires, M. T. B. (2001). *Revascularização cirúrgica do miocárdio*. Belo Horizonte: Edump.
- Santana J. J. R. A., Fernandes, L. F. B., Zanin, C. R., Waeteman, C. M., & Soares, M. (2010). Grupo educativo de cirurgia cardíaca em um hospital universitário: impacto psicológico. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27 (1), 31-39. doi: 10.1590/S0103-166X2010000100004.
- Shimidt, A., & Souza, D. G. (2003). Controle instrucional: discussões atuais. In C. E. Costa, J. C. Luzia & H. H. N. Sant'Anna (Orgs.), *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp.33-54). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Silva Jr., S. C. (2000). Fisiologia e manejo da dor. In R. R. Kerbauy (Org.), *Sobre comportamento e cognição: conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico* (pp.133-138). São Paulo: ESETec Editores.
- Smith, T. (1996). Endorfinas. *Enciclopédia Prática de Medicina*, 6 (1), 434.
- Sousa, L. M., & Souza Filho, E. A. (2008). Percepções sociais de pacientes sobre profissionais de saúde e outros estressores no ambiente de unidade de terapia intensiva. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 25 (3), 333-342. doi: 10.1590/S0103-166X2008000300002.
- Umann, J., Guido, L. A., & Linch, G. F. C. (2010). Estratégias de enfrentamento a cirurgia cardíaca. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 9 (1), 67-73.
- Valgas, M. A. (2004). *Efeitos do controle instrucional sobre o comportamento*. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Werlang, S. C., Azzolin, K., Moraes, M. A., & Souza, E. N. (2008). Comunicação não verbal do paciente submetido à cirurgia cardíaca: do acordar da anestesia à extubação. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 29 (4), 551-556.
- Zakir, N. S. (2010). *Influências parentais nas interações do stress com criatividade e com tempo livre em adolescentes*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Recebido em: 29/4/2010
Versão final reapresentada em: 10/1/2011
Aprovado em: 12/1/2011

Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade

Play activity for all places: thinking about the universality and the diversity from an evolutionary perspective

Reginalice de Lima **MARQUES**¹

Ilka Dias **BICHARA**¹

Resumo

Pensar sobre a brincadeira infantil como adaptação necessária para a vida, indica um paralelo entre universalidade e diversidade deste fenômeno. Apresentamos aqui evidências apontadas por pesquisas mostrando particularidades observadas nas brincadeiras em contextos específicos. E perguntamos como variações no brincar, relacionadas aos contextos particulares, associam-se às suas funções no desenvolvimento ontogenético. Nossa reflexão é traçada a partir de uma abordagem evolucionista, relacionando características intrínsecas das brincadeiras com possíveis funções e adaptações filogenéticas e ontogenéticas, na espécie humana. Os resultados descritos nas pesquisas observadas nos indicam evidências do brincar como comportamento funcional e adaptativo para o próprio período da infância, onde as crianças provam seu ambiente e podem aprender e praticar comportamentos adaptáveis a cada ambiente em especial. Além disso, dado o papel fundamental do contexto e cultura na brincadeira, percebemos a possibilidade de investigar como a diversidade do desenvolvimento humano se relaciona com os aspectos universais dos indivíduos.

Unitermos: Brincadeira infantil. Diversidade. Perspectiva evolucionista.

Abstract

Thinking about children's play as a necessary adaptation for human existence, leads us to think about what is universal and what is different about this phenomenon. We present here evidence quoted in various elements of research that provide detail in specific contexts, and we discuss how variation in play is related to functions in ontogenetic development. We follow the evolutionary theories, relating intrinsic characteristics of play to possible functions and phylogenetic and ontogenetic adaptations in the human species. The research examined indicates evidence of play as a functional and adaptive behavior for childhood, where children test their environment and can learn and practice adaptable behavior specific to each environment. Moreover, given the fundamental role of the context and culture in play, we can see that the possibility exists of investigating how the diversity of human development can be linked to the universal aspects of individual development.

Uniterms: Children's play. Diversity. Evolutionary theories.

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Estrada de São Lázaro, 197, 40210-730, Salvador, BA, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R.L. MARQUES. E-mails: <reginalice@gmail.com>; <reginalicemarques@ufba.br>.

Quase sempre a observação de crianças em atividades livres revela brincadeiras. Carvalho (1989) chega a dizer que esta parece ser a única atividade desenvolvida por elas. O comportamento de brincar, ou lúdico, apresenta-se como um fenômeno universal na espécie humana. Entretanto, ao observar o brincar humano, pode-se perceber a diversidade existente nesse fenômeno. Tem-se, aí, um aspecto intrigante que merece reflexão: universalidade *versus* diversidade: crianças de todo o mundo brincam, porém o tipo, a maneira, a companhia, entre outros aspectos, podem variar tanto de um lugar para outro quanto de criança para criança.

Essa diversidade é o tema deste artigo, e, para isso, buscaram-se as evidências apontadas por pesquisas que apresentam as particularidades observadas nas brincadeiras infantis em contextos específicos. Esta reflexão é traçada, ainda, a partir de uma abordagem evolucionista, que associa às características intrínsecas das brincadeiras suas possíveis funções e adaptações tanto em termos filogenéticos quanto ontogenéticos, especialmente na espécie humana. Isso inclui, também, a investigação sobre as variáveis contextuais, ressaltando-as como principal fator responsável pela diversidade de tal comportamento.

O estudo da brincadeira, assim como a busca de explicações sobre a condição humana, através das teorias evolucionistas, como lembrado por Pellegrini, Dupius e Smith (2007), tem sido parte de um desafio vivido ao longo do Século XX. Apenas muito recentemente, a partir dos anos de 1990, tem sido proposta uma Psicologia Evolucionista do Desenvolvimento, definida como a aplicação dos princípios básicos da evolução para explicar o desenvolvimento humano contemporâneo (Bjorklund & Blasi, 2005). O conhecimento proposto por essa disciplina pode ser também uma base fundamental para discutir vários aspectos acerca da brincadeira, já que se trata de um fenômeno diretamente relacionado ao desenvolvimento humano.

Dentro desse panorama evolucionista, ressaltar-se a hipótese ontogenética, que considera a brincadeira um comportamento funcional e adaptativo para o próprio período da infância, em contraposição a crenças predominantes por muito tempo, nas ciências do comportamento e em algumas teorias do desenvolvimento, de que a função primordial da brincadeira seria a de treino de habilidades necessárias à vida adulta.

Se pensarmos na brincadeira como uma adaptação necessária ao tipo de vida dos humanos, que requer grande variabilidade e flexibilidade comportamental, pode-se traçar um paralelo entre o fato de a brincadeira ser ao mesmo tempo universal e diversa. E aí está, principalmente, a relevância da busca de se compreender os fatores que promovem toda variedade que observamos nas brincadeiras. De forma sintética, há então uma pergunta: como as variações, ou diversidades, vistas nas formas de brincar, e relacionadas aos contextos específicos, associam-se às suas funções no desenvolvimento ontogenético?

Dos universais ao diverso no brincar

Para entender o que pode ser visto como diversidade no fenômeno da brincadeira, é necessário esclarecer quais aspectos, além do próprio fato de brincar, são comuns a todas as crianças. Junto a isso, é necessário expor as principais questões que envolvem as razões, ou funções, pelas quais o comportamento de brincar foi selecionado.

Nesse sentido, qualquer hipótese parte da reflexão sobre o porquê do longo período de imaturidade da espécie ter sido selecionado, já que isso pode representar um perigo potencial na adaptação. Além disso, essa longa espera para reproduzir acompanha o aumento das chances do indivíduo morrer antes de ter descendentes. Uma característica tão custosa quanto essa deve ter também grandes benefícios para ter passado pela peneira da seleção natural. É possível, portanto, que o principal benefício seja o da oportunidade ampliada para aprender as regras e normas sociais de um grupo de indivíduos. Assim, um longo período de imaturidade é necessário também para o aprendizado e domínio da complexidade da cultura humana (Pellegrini et al., 2007).

Muitos aspectos da infância servem como preparação para a idade adulta e foram selecionados no curso da evolução. Nesse caso, o treino para o futuro ocorre principalmente quando o ambiente ou as condições sociais permanecem relativamente estáveis com o passar do tempo. Nessa perspectiva, algumas diferenças relativas ao gênero podem ser bons exemplos dessas adaptações para a vida adulta. Homens e mulheres desenvolvem diferentes tendências comportamentais que

começam no curso da infância; dessa forma, muitas experiências infantis parecem promover as diferenças de gênero. As diferenciações observadas nas brincadeiras infantis de meninos e de meninas poderiam servir, assim, como uma preparação das crianças para os papéis de gênero quando adultos - considerando o ambiente de adaptação evolucionário (Bjorklund & Blasi, 2005).

Porém, na infância, observam-se também características que parecem ter sido selecionadas para servir a uma função adaptativa num tempo específico do desenvolvimento e não como preparação para a vida futura. Essas características servem, portanto, para adaptar os indivíduos aos ambientes em que vivem e não para um futuro de forma antecipada - "adaptação ontogenética". As características com função adaptativa não são formas imaturas de adaptação adulta que tomam gradualmente uma forma madura, mas referem-se a comportamentos, estruturas ou mecanismos que têm uma função específica num tempo particular do desenvolvimento e desaparecem quando não são mais necessários - assim como o reflexo perioral (sugar) nos bebês, que é importante para a alimentação no início da vida, mas que desaparece com o crescimento (Bjorklund & Blasi, 2005).

Segundo Pellegrini e Smith (1998), especialmente na primeira infância, crianças gastam mais tempo explorando o ambiente do que propriamente brincando, particularmente nos primeiros nove meses de vida. Aos 12 meses, brincadeira e exploração ocorrem concomitantemente; aos 18 meses, a brincadeira representa a maior parte das interações da criança com o ambiente. A exploração representa, dessa maneira, um empreendimento para acumular informações, o que pode ser evidenciado, em suas formas iniciais, através da simples manipulação de objetos.

Quando explorando, crianças estão guiadas pela questão "o que isto pode fazer?". Essa questão muda quando a orientação da criança passa a estar mais centrada nela mesma, e a questão transforma-se em "o que eu posso fazer com isto?" (Pellegrini & Smith, 1998, p.52). Pela exploração, a criança pode conhecer seu ambiente, e esse conhecimento provê as bases para a brincadeira. Microgeneticamente, a exploração também parece preceder a brincadeira: crianças de todas as idades parecem explorar um objeto ou conhecer suas propriedades antes que elas possam brincar com ele.

Como visto, o brincar na primeira infância caracteriza-se pelo brinquedo manipulativo, mas entre 12 e 18 meses também podem ser observadas formas simples do brinquedo simbólico, quando as crianças reordenam esquemas conhecidos por elas em contexto deslocado, ou diferente do real - beber em um copo vazio, por exemplo (Bichara, Lordelo, Carvalho & Otta, 2009). Com o tempo, esse brinquedo vai refinando-se, e por volta dos três anos de idade, muitas crianças podem fazer transformações simbólicas, ou criar eventos imaginários. Após essa idade, o faz-de-conta envolve a habilidade em papéis sociais sofisticados nas interações com pares, envolvendo atuação completamente complexa em sequências narrativas (Pellegrini & Smith, 1998).

Assim, observamos a relativa estabilidade da brincadeira entre as diversas populações humanas. Mesmo havendo diferenças cronológicas na aquisição dos tipos de brincadeiras, elas permanecem estáveis inclusive em casos específicos como de crianças prematuras, abandonadas, com retardo mental e com síndrome de down (Bichara et al., 2009).

Pôde-se observar as características universais de funcionalidade e de desenvolvimento ontogenético da brincadeira, ou seja, o percurso de desenvolvimento e formas semelhantes esperadas para as brincadeiras em todas as crianças. Assim, para todas as espécies que brincam, o brincar parece ser uma atividade provedora, entre outras coisas, de oportunidade para desenvolver habilidades motoras, prática do domínio de comportamentos sociais, e aprendizado através da experimentação em situações seguras com o mínimo de consequências (Bjorklund, 1997; Johnson, Christie & Yawkey, 1999). Porém, a causalidade e os fatores que influenciam as variações nas brincadeiras, em especial os contextos específicos, continuam intrigantes.

As diversas formas de brincadeiras podem ajudar na compreensão da sua associação às variações e às funções do brincar na infância.

A diversidade do brincar: o que se observa?

Falar em uma hipótese de adaptação ontogenética para a brincadeira implica dizer que o comportamento de brincar representa um componente central do período de imaturidade da espécie humana e encontra-se, especialmente, intrincado ao percurso do

seu desenvolvimento ontogenético. Especialmente em relação a esses termos, pode-se pensar na diversidade da brincadeira como produto da dinâmica física do organismo, em que o brincar pode ser afetado pelo ambiente - do qual fazem parte as condições físicas, os parceiros sociais, os relacionamentos construídos e os elementos culturais (Bichara et al., 2009).

Assim, de maneira geral, alguns fatores podem ser mais diretamente indicados como possíveis responsáveis pela variabilidade encontrada nas brincadeiras. Esses fatores estão relacionados com a causação da brincadeira. Bichara et al. (2009) afirmam que a mesma dificuldade encontrada para definir esse fenômeno existe também em relação à determinação dos fatores que podem afetar a dinâmica da brincadeira, especialmente no caso da espécie humana. Apesar disso, além de fatores culturais, educacionais e relacionados aos contextos específicos nos quais as crianças brincam, parecem estar envolvidas, ainda, motivações sociais e pessoais.

Para procurar entender além do seu papel no desenvolvimento e na sua funcionalidade, o fenômeno da brincadeira tem sido objeto de inúmeras pesquisas que buscam descrever o brincar em culturas e contextos específicos, associando-o ou não com aspectos do desenvolvimento infantil. Em estudos mais atuais, a importância das interações e do contexto cultural na organização social da brincadeira tem sido salientada por diversos autores (Carvalho & Pedrosa, 2002; Pontes & Magalhães, 2003; Santos, 2005; Seixas, 2007). Todos esses tipos de estudos podem ajudar a pensar sobre como as formas variadas de brincar podem demonstrar sua funcionalidade adaptativa na infância, como veremos adiante.

Morais e Otta (2003), em suas observações de brincadeiras entre as crianças da cidade de Ubatuba, litoral do estado de São Paulo, encontraram grande diversidade nas formas de brincar: essas crianças apresentaram um grande elenco de brincadeiras, tanto em forma quanto em conteúdo. As autoras atribuem a variedade encontrada à pouca quantidade de brinquedos estruturados oferecidos às crianças, o que poderia ter favorecido a imaginação. Elas indicam que o grande espaço livre disponível para brincar, hábitos de brincadeiras fora da escola e a atitude dos pais em relação ao brincar constituem fatores que podem influenciar a maneira como as crianças brincam.

Sobre esse aspecto, Moraes e Otta (2003, p.127) apontam o conceito de “zona lúdica”, que, no sentido utilizado pelas autoras, representa o espaço no qual ocorre o brincar, constituído pelos seguintes elementos: o espaço físico propriamente dito, com suas dimensões e conteúdos; o espaço temporal, com o tempo dedicado à brincadeira; o indivíduo, com suas experiências, seus recursos, suas motivações; e as pressões e condições sociais que o cercam. Assim, na zona lúdica podem estar incluídas todas as variáveis que influenciam o brincar das crianças, como, por exemplo: acesso à televisão, disponibilidade de brinquedos, atitudes dos pais e de outros adultos em relação ao brincar, disponibilidade de parceiros (irmãos e amigos), coetâneos ou não, com quem brincar; representações sociais da brincadeira e formas de brincar, bem como a visão e a expectativa que se tem da criança, do adolescente e do adulto numa determinada sociedade.

Neste estudo, zona lúdica aparece como um conceito amplo, um conjunto de fatores associados aos quais podem ser atribuídas as formas de brincar, assim como a grande variedade de brincadeiras (como o que foi visto nas crianças ubatubanas). Outros estudos encontram características peculiares nas brincadeiras infantis pertinentes à cultura específica de determinadas comunidades. Isso também pode ser relacionado ao mesmo conceito de zona lúdica, na medida em que ao se analisarem todos os fatores envolvidos, é possível perceber que tipo de influência pode estar mais diretamente associado a uma forma de brincar característica a um determinado contexto.

Assim, Seixas (2007) destaca, em seu estudo sobre as brincadeiras na Ilha dos Frades (BA), o grande número de brincadeiras associadas ao mar e ao ambiente de praia. Nesse caso, é sugerido que esse resultado fosse, de alguma forma, esperado, uma vez que as próprias características físicas do ambiente, bem como a atividade econômica da região de pesca, são entendidas como aspecto particular que podem influenciar os tipos de brincadeiras desenvolvidos pelas crianças.

Santos (2005) também encontrou especificidades ao relacionar as brincadeiras ao contexto, observando grande quantidade de brincadeiras envolvendo temas sobre caminhões/caminhoneiros. Essa pesquisa foi realizada numa cidade do agreste sergipano, cuja principal atividade econômica é o transporte de carga pesada,

existindo alta circulação de caminhões e de caminhoneiros.

Esses dois últimos exemplos podem, em especial, ilustrar de que forma fatores específicos ligados ao contexto (levando em conta o conceito apresentado de zona lúdica) emergiriam enquanto influência à alta ocorrência de determinadas formas e conteúdos de brincadeiras em detrimento de outros. Outro ponto saliente é o modo como o mundo adulto (fornecedor de substrato para os conteúdos das brincadeiras) é representado pelas crianças que podem construir suas formas de brincar a partir dele. Entretanto, vale ressaltar, assim como feito por Gosso (2005), que em suas brincadeiras as crianças mostram apenas uma pequena parte do mundo adulto que as cerca, sem, no entanto, reproduzir uma miniatura dessa sociedade.

Gosso (2005) descreve as brincadeiras das crianças pertencentes à tribo indígena Parakanã, da região norte do Brasil, e sugere que as crianças parecem viver numa cultura à parte dos adultos, como uma cultura dentro da outra, mas sem que nenhuma esteja alheia à outra. Quanto às características específicas que influenciam as brincadeiras, ela destaca os reflexos da liberdade vivida por essas crianças. Por exemplo, uma criança pode usar um arco e flecha, produzido pelo próprio pai, para abater pequenos animais de forma segura e protegida. Entretanto, isso não parece incluir uma preocupação direta dirigida ao futuro, e as crianças o fazem, de forma natural, compartilhando com os adultos sua cultura.

Nesse mesmo sentido, discutindo sobre um espaço de compartilhamento da cultura das crianças com a dos adultos, Mekideche (2004, p.150) apresenta a “zanca”, que representa um espaço intermediário entre o espaço privado e o público, quer dizer, é o espaço exterior, mais ou menos próximo ao domicílio, livre para a apropriação pelas crianças e vivido por elas em segurança. Trata-se, portanto, do espaço de rua que é compartilhado com pessoas próximas e conhecidas. É nesse espaço que as crianças - de cidades como Argel, Amã ou Cairo - convivem entre si, e seus limites são determinados pela idade e pelo sexo. Conforme a autora, a zanca constitui um espaço educativo de autonomização e socialização da criança e nele as crianças adquirem boa parte de sua aprendizagem sociocognitiva.

Na discussão apresentada por Mekideche (2004), está presente, ainda, como fator que pode afetar diretamente as brincadeiras das crianças, o ambiente, ou seja, a interação da criança com o espaço do qual ela dispõe para realizar sua atividade lúdica. Acerca disso, a autora conclui que as áreas periféricas das cidades oferecem claramente mais pessoas para observar e mais coisas para coletar, manipular e transformar do que nas calçadas cimentadas dos centros das cidades. Nos centros, as crianças, tendo menos possibilidades de atuar sobre os elementos naturais e transformáveis do ambiente físico, voltam-se para os elementos fixos (mobiliário urbano) ou para os corpos dos seus pares, que servem como suporte para as atividades motoras globais.

O ambiente ou o espaço físico tem sido investigado em sua relação mais imediata com os aspectos do comportamento lúdico das crianças. Conforme a revisão sobre brincadeira e desenvolvimento infantil realizada por Johnson et al. (1999), as investigações sobre a influência do ambiente têm-se dirigido para investigar a forma através da qual os arranjos podem estimular ou inibir o aparecimento de certas brincadeiras entre as crianças. Além disso, esses estudos indicam também como as crianças se engajam em brincadeiras conforme o ambiente, que pode ser externo ou interno. O espaço físico, portanto, pode também ser tomado como outro fator específico associado às possíveis variações das brincadeiras. Além disso, as características do espaço físico podem dirigir a outras questões relacionadas também ao amplo conceito de zona lúdica, bem como ao modo de influência adulta na brincadeira infantil.

Em relação ao espaço externo, pesquisas desenvolvidas em dois parques infantis na cidade de Salvador (Bichara, Fiaes, Marques, Brito & Seixas, 2006) constataram a centralidade dos equipamentos disponíveis e a influência da conformação física desses locais nas brincadeiras. Foi notado, porém, que a estrutura planejada não impede a expressão da criatividade infantil. O que parece acontecer, por parte das crianças, é um uso criativo e inusitado dos equipamentos existentes.

Outro estudo realizado em *playgrounds* infantis (o mesmo tipo de parque do estudo anterior), na cidade de Amsterdam (Holanda), aponta que o número de frequentadores nesses locais reflete a qualidade do espaço, o número de crianças morando nas proximidades do *playground* e a disponibilidade de outros espaços de

brincadeira na mesma vizinhança (Karsten, 2003). A apreciação dos principais resultados encontrados nesses dois estudos de brincadeiras em parques infantis públicos pode, de forma geral, despertar questões possivelmente inter-relacionadas.

A primeira delas refere-se ao tipo de acesso que as crianças têm aos parques, ou seja, se elas dirigem-se ao local e permanecem acompanhadas por adultos ou não. Por exemplo: no caso dos parques de Amsterdam, o acesso das crianças é livre, ou seja, elas podem se dirigir e permanecer sem supervisão nesses locais; o contrário acontece nos parques de Salvador (no Dique do Tororó e no Campo Grande), onde foi visto que as crianças são levadas e supervisionadas por adultos (Bichara et al., 2006; Karsten, 2003).

É possível perguntar, desse modo, se a localização do parque pode em alguma medida estar associada à frequência de crianças e aos tipos de brincadeiras desenvolvidas por elas, e como a presença de acompanhantes adultos pode interferir diretamente na dinâmica das brincadeiras. Outras questões podem ser elaboradas também no que concerne à forma como as crianças se agrupam para brincar, como elas se relacionam com o espaço físico dos parques, como delimitam os espaços, como o gênero das crianças interfere nesse cenário, entre outras perguntas possíveis que precisariam de maiores investigações.

Quanto aos ambientes internos, Lordelo e Carvalho (2006), em sua pesquisa em diferentes creches, com crianças de dois e três anos de idade, encontraram resultados que sugerem que a atividade lúdica nos primeiros anos de vida é sensível às condições contextuais em que ela ocorre. Ao mesmo tempo, foi vista uma forte estabilidade, indicando tratar-se de um fenômeno sob controle do organismo. Nessa pesquisa, a influência do ambiente pôde ser percebida, e as variações ocorreram principalmente em função de parceiros sociais e dos recursos materiais disponíveis.

Através da estruturação do espaço para brincar, como mostrado acima, é possível reconhecer como os adultos percebem a brincadeira e como procuram orientar e dirigir as atividades lúdicas infantis. Contudo, todas essas pesquisas em espaços internos e externos podem mostrar que a despeito das condições ambientais e dos recursos disponíveis, ou seja, indiferente ao conceito adulto de local adequado ou bem estruturado para a

brincadeira, a criança brinca e pode ela mesma apropriar-se do espaço e construir seus próprios significados sobre ele (Rasmussen, 2004). Ela interage ativamente com o contexto e, conforme investigações (Bichara et al., 2006; Sager, Sperb, Roazzi & Martins, 2003), elas podem adaptar as brincadeiras a qualquer tipo de espaço disponível, determinar papéis, estipular regras e delegar variados usos a objetos, entre outras possibilidades.

Na mesma direção sugerida por Lordelo e Carvalho (2006), as constatações anteriores encontram, portanto, na medida em que apontam para uma orientação central da criança, um modo de funcionamento básico - a brincadeira - e as maneiras como o ambiente circundante pode favorecê-lo. Assim, o arranjo do ambiente na busca pela promoção de espaço satisfatório e da possibilidade de escolha de parceiros parece constituir uma medida simples e, provavelmente, suficiente para permitir à criança engajar-se em atividades para as quais ela dispõe dos necessários recursos e de motivação para autoexpressão e criação.

Discutindo a diversidade e a função da brincadeira

Nas pesquisas apresentadas aqui sobre a relação entre brincadeira e contexto, encontram-se alguns pontos que precisam ser destacados. Nelas observa-se um amplo número de fatores que podem afetar o modo de brincar das crianças. Nesse ponto, o conceito de zona lúdica indica, de forma ampla, fatores que em alguma medida, isoladamente ou em conjunto, podem influenciar o modo de brincar das crianças. Além disso, falar em zona lúdica implica a consideração das especificidades dos contextos.

Nesse sentido, outro aspecto relevante nas pesquisas anteriormente destacadas é que no ambiente e nos recursos disponibilizados às crianças para a brincadeira estão incluídas as percepções e as expectativas dos adultos acerca dessa atividade, e isso pode também interferir de diferentes formas. Entretanto, o que se percebe também é que as crianças parecem ter um modo próprio de representar o mundo adulto e de construir suas brincadeiras a partir dele. Sobre isso, podemos concluir, como muitos autores (Bichara et al., 2006; Magalhães, Souza & Carvalho, 2003; Sager et al., 2003) que a criança mostra-se ativa em sua relação com seu contexto.

Assim, os resultados encontrados nas pesquisas que descrevem brincadeiras em contextos particulares, junto a todas essas reflexões, indicam evidências de que o brincar figura como um comportamento funcional e adaptativo para o próprio período da infância (como sugere a hipótese ontogenética). Isso se justifica na medida em que, para a abordagem evolucionista, entendemos que um comportamento é funcional quando, em termos de história evolutiva, ele tem adicionado sucesso reprodutivo ou de sobrevivência para os indivíduos através das gerações. Ou, além disso, ele tem implicações adaptativas para um determinado período de vida do indivíduo (Pellegrini & Smith, 1998), como parece ser o caso da brincadeira infantil.

Em termos ontogenéticos, percebemos que a correspondência entre o brincar e um período prolongado de imaturidade não é mero acaso. A brincadeira durante a infância é uma estratégia importante usada para desenvolver os comportamentos que são adaptáveis aos ambientes que as crianças vivem. Assim, as crianças provam seu ambiente e através da brincadeira podem aprender e praticar os comportamentos adaptáveis a esse ambiente em especial. Nas variadas formas de brincar das crianças, pode-se perceber o caráter plástico do comportamento humano desde o período da infância. Dessa maneira, os comportamentos da brincadeira podem representar, na ontogênese, as principais formas através das quais os fenótipos afetam os processos evolucionários subsequentes (Pellegrini et al., 2007). De forma universal, essa observação remete, de fato, à variação do brincar correspondentemente à variação de contextos, na medida em que a adaptação ao contexto torna-se fundamental à sobrevivência do indivíduo. Segundo Bjorklund e Blasi (2005), isso se dá por conta de cada experiência individual, que é diferente, e também por meio de padrões desenvolvimentais variáveis que podem ocorrer no contato do indivíduo com culturas ou contextos específicos.

Num sentido mais amplo, dado o papel fundamental observado na influência do contexto e da cultura na brincadeira, é possível abordar discussões que procurem entender como a cultura se relaciona com a biologia, ou seja, como a diversidade do desenvolvimento humano se relaciona com os aspectos universais dos indivíduos.

Sob essa perspectiva, Greenfield (2002) considera que a relação cultura-biologia ocorre através de prin-

cípios complementares - cultura reforçando a biologia, cultura apropriando-se da biologia, cultura e biologia adaptando-se mutuamente para a sobrevivência, cultura selecionando através da biologia e cultura respeitando a biologia. Esses princípios podem ser entendidos em termos de hipótese para o estudo desse relacionamento, mas o que pode ser destacado nesta discussão é que, assim como dito por Keller (2007), a espécie humana é preparada para adquirir, criar e transmitir cultura. E isso é essencialmente o que vemos através do cotidiano da brincadeira infantil, na diversidade produzida pelas crianças.

Referências

- Bichara, I. D., Fiaes, C. S., Marques, R. L., Brito, T., & Seixas, A. A. C. (2006). Brincadeiras no contexto urbano: um estudo em dois logradouros de Salvador (BA). *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 26 (2), 39-52.
- Bichara, I. D., Lordelo, E. R., Carvalho, A. M. A., & Otta, E. (2009). Brincar ou brincar: eis a questão, perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In M. E. Yamamoto & E. Otta (Orgs.), *Psicologia evolucionista* (pp.104-113). Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Bjorklund, D. F. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, 122 (2), 153-169.
- Bjorklund, D. F., & Blasi, C. H. (2005). Evolutionary developmental psychology. In D. M. Buss (Org.), *The handbook of evolutionary psychology* (pp.5-67). Hoboken: Wiley.
- Carvalho, A. M. A. (1989). Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In C. Ades (Org.), *Etologia: de animais e de homens* (pp.199-210). São Paulo: Edicon.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia* (Natal), 7 (1), 181-188.
- Gosso, Y. (2005). *Pexe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo.
- Greenfield, P. M. (2002). The mutual definition of culture and biology in development. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Shoelmerich (Orgs.), *Between culture and biology: perspectives on ontogenetic development* (pp.57-76). London: Cambridge University Press.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Karsten, L. (2003). Children's use of public space: the gendered world of the playground. *Childhood*, 10 (4), 457-472.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. London: Lawrence Erlbaum.

- Lordelo, E. R., & Carvalho, A. M. A. (2006). Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 11 (1), 99-108.
- Magalhães, C. M. C., Souza, A. R., & Carvalho, A. M. A. (2003). Piras no riacho doce. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (pp.77-88). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mekideche, T. (2004). Espaços para crianças na cidade de Argel: um estudo comparativo da apropriação lúdica dos espaços públicos. In E. T. O. Tassara, E. P. Rabinovich & M. C. Guedes (Orgs.), *Psicologia e ambiente* (pp.143-167). São Paulo: Educ.
- Moraes, M. S., & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (pp.127-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3 (2), 51-57.
- Pellegrini, A. D., Dupius, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261-276.
- Pontes, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 117-124.
- Rasmussem, K. (2004). Places for children: children's places. *Childhood*, 11 (2), 155-173.
- Sager, F., Sperb, T. M., Roazzi, A., & Martins, F. M. (2003). Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 203-215.
- Santos, A. K. (2005). *Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Seixas, A. A. C. (2007). *Brincando na Ilha dos Frades*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Recebido em: 22/6/2009
Versão final reapresentada em: 12/11/2010
Aprovado em: 11/3/2011

A noção fenomenológica de existência e as práticas psicológicas clínicas

The phenomenological notion of existence and psychological clinical practices

Roberto Novaes de **SÁ**¹

Carmem Lúcia Brito Tavares **BARRETO**²

Resumo

Este artigo apresenta o modo de ser do homem como “existência”, tal como elaborado por Heidegger em “Ser e Tempo”, como uma das contribuições mais fundamentais da fenomenologia para a psicologia clínica. A noção de “existência”, também relacionada às de “ser-aí” (*Dasein*) e “ser-no-mundo”, é compreendida como abertura originária ao ser dos entes, como pré-compreensão do ser enquanto tal, vinculada à condição de “estar-lançada” em uma facticidade temporal. Entende-se que a noção heideggeriana de “existência” demarca uma atitude clínica nitidamente diferenciada e oferece novas possibilidades de tematização dos fenômenos psicológicos e da prática clínica. As práticas psicológicas clínicas de perspectiva fenomenológica existencial, ao tomarem a experiência de si e do outro como “ser-no-mundo-com”, apresentam-se como espaços de cuidado/desvelamento dessas possibilidades de “ser-com” e não de um sujeito intrapsíquico.

Unitermos: Existência. Fenomenologia. Práticas psicológicas clínicas.

Abstract

*This essay presents man's way of being as “existence”, as formulated by Martin Heidegger in Being and Time, as one of the most fundamental contributions of Phenomenology to Clinical Psychology. The notion of “existence”, also related to “being-there” (*Dasein*) and “being-in-the-world”, is understood as the origin of the essence of beings, i.e., a pre-understanding of being itself, linked to the human condition of “being-thrown” into a temporal facticity. It is understood that the heideggerian notion of “existence” defines a clearly distinctive clinical attitude and presents new possibilities for thematizing psychological phenomena and clinical practices. Psychological practices of a phenomenological and existential perspective assume the experience of self and others as an experience of “being-in-the-world-with”. In this way, they should be understood as spaces for taking care of those possibilities of “being-with” rather than taking care of an intrapsychic subject.*

Uniterms: Existence. Phenomenology. Clinical psychology practices.

Uma das contribuições mais fundamentais da fenomenologia para a psicologia é a compreensão do modo de ser do homem como “existência”, tal como foi

elaborado por Heidegger (1927/1989) em sua obra “Ser e Tempo”. Embora de uso corrente nas chamadas psicologias fenomenológico-existenciais e nas correntes



¹ Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Niterói, RJ, Brasil.

² Universidade Católica de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. R. Do Príncipe, 526, Boa Vista, 50090-900, Recife, PE, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.L.B.T. BARRETO. E-mail: <carmemluciabarreto@hotmail.com>.

humanistas, e mesmo tendo ganhado estatuto conceitual em outros discursos clínicos, a noção de “existência” carece ser permanentemente problematizada com relação a sua compreensão própria, pois a radicalidade que a torna um diferencial na história recente das ideias filosóficas e psicológicas tende a ser facilmente perdida em prol de um nivelamento com as concepções naturalistas mais usuais sobre o ser do homem.

Este artigo tem como objetivo principal refletir sobre esse nivelamento conceitual e esclarecer a compreensão radical da noção de “existência”, possibilitando pensar o direcionamento próprio de uma prática psicológica clínica a partir dos pressupostos da Analítica da Existencial proposta por Heidegger. Desse modo, busca-se contribuir para apontar as limitações e as possíveis inadequações da aplicação de concepções decorrentes da perspectiva científico-natural à psicologia, com uma consideração insuficiente à especificidade do modo de ser do homem. A existência exige uma reflexão própria, o que não significa uma oposição reativa ao saber científico, mas “chegar a uma relação refletida com a ciência e verdadeiramente meditar sobre seus limites” (Heidegger, 2001, p.45).

A noção fenomenológica de existência

A noção de “existência” só pode ser devidamente compreendida à luz de uma atitude ou modo específico de atenção, que não é aquele em que nos encontramos naturalmente na vida cotidiana, nem mesmo quando empregamos a racionalidade científica para abordar a realidade. A expressão husserliana “atitude natural” denomina nossa tendência de tomar todas as coisas que encontramos no mundo como se já sempre estivessem dadas aí, indiferentes à nossa relação de sentido com elas. O próprio sujeito é tomado como algo dado dentro de um mundo que lhe é anterior. A diferença entre o modo de ser do sujeito e o das coisas restringe-se, a partir de uma ontologia cartesiana, em ter ou não uma natureza extensa, mas, para alguém dessa diferença, ambos são ainda simplesmente dados dentro do mundo. Colocar-se numa perspectiva fenomenológica é suspender essa suposição “natural” de uma realidade “em si”, realizar uma *epoché*, retornando para as coisas apenas enquanto dadas à experiência; é envolver-se em um modo de atenção em que experienciamos com to-

da evidência que o mais “concreto” não é essa suposta “realidade-em-si” do mundo, o mais “concreto” é sempre o próprio acontecimento imanente da “experiência” enquanto dinâmica constitutiva de sujeito e objeto. O conhecimento do mundo nos inclui e dá-se a partir do nosso ser-no-mundo. Assim, na noção de mundo “não se trata da natureza enquanto realidade objetiva (estudada pela ciência positivista), mas do mundo que se dá na relação, que se mostra como fenômeno primeiro e que pode ser depois elaborado pelo pensamento” (Amatuzzi, 2009, p.95).

Para uma aproximação compreensiva desse plano de constituição dos entes, que não é, ele mesmo, ente algum, pode-se recorrer a um *koan* da tradição Zen Budista, conhecido e evocado por Heidegger em um diálogo ocorrido em 1958, em Freiburg, com o filósofo japonês da escola de Kioto e mestre zen da tradição Rinzai, Sh. Hisamatsu (Saviani, 2005). Trata-se de uma pergunta que, ao invés de levar a uma resposta específica, visa deslocar a perspectiva de compreensão do interrogado. O mestre bate palmas e pergunta ao discípulo: “Qual é o som que surge de apenas uma das mãos?” (Samten, 2001, p.41). Quando se bate a mão contra algo como uma mesa, um livro ou um copo de vidro, identificam-se diferentes sons que são atribuídos aos próprios objetos. Dizemos: este é o som da madeira, este do vidro, etc. Quando batemos uma mão espalmada contra outra, de qual das mãos seria o som, sendo ambas iguais? Percebe-se então que o som não é atributo de um objeto, surge da relação. Ampliando essa reflexão, pode-se ver que todas as atribuições de qualidades que fazemos às coisas, como se fossem características inerentes a uma substância, são frutos de uma simplificação ingênua. Antes de qualquer substância extensa ou psíquica, inferida como suporte de qualidades, há uma dinâmica de “originação interdependente” entre sujeito e objeto.

Podemos aproximar, com as devidas reservas, essa concepção budista de originação interdependente e a compreensão heideggeriana sobre a cooriginariedade de homem e mundo. Essa abertura originária de sentido, jamais objetivável como algo dentro de um mundo pré-existente, é aquilo que Heidegger denominou como “existência”, “ser-aí” (*Da-sein*) ou ser-no-mundo. O existir humano não pode ser considerado como algo simplesmente presente e encerrado em si; “ao

contrário, esse existir consiste em meras possibilidades de apreensão que apontam ao que lhe fala e o encontra e que não podem ser apreendidas pela visão e pelo tato” (Heidegger, 2001, p.33). Existência, portanto, não é o fato bruto e indiferenciado de ser, como oposição metafísica ao não ser, significa uma abertura originária ao ser dos entes, enquanto pré-compreensão do ser enquanto tal. Desse modo, podemos interpretar a “existência” como pura possibilidade no horizonte intransponível da temporalidade. Isso não se confunde, de modo algum, com a reversão de uma postura realista para um idealismo, conforme certas interpretações da fenomenologia estimuladas, segundo Barreto (2006), por algumas formulações do próprio Husserl. “Idealidades”, como concebidas pelos idealismos filosóficos, não são menos “naturais” que “empiricidades”. Isto é, objetos ideais, embora não extensos, são ainda concebidos como “coisas-em-si”, quer de natureza espiritual, racional ou psicológica. Para uma atitude fenomenológico-hermenêutica, os objetos ideais não são nem mais nem menos reais que os objetos empíricos, são apenas diferentes modos de ser daquilo que se dá à experiência.

Esse deslocamento da compreensão não se reduz a um mero movimento do intelecto e isso fica óbvio no vocabulário fenomenológico de “Ser e Tempo”. Heidegger designa como “afinação” (*Stimmung*) ou “disposição” (*Befindlichkeit*) o modo como o homem, enquanto abertura de sentido, “sintoniza” os entes que lhe vêm ao encontro no mundo. Assim, “o homem pode se relacionar de diferentes modos com os entes que se apresentam a ele [...] mesmo a indiferença é um modo de relação” (Sá & Mattar, 2008, p.198). Para ele, a disposição privilegiada, a partir da qual o homem pode apreender seu modo de ser próprio enquanto “existência”, é a angústia. Ela remete o homem à sua singularidade, ao seu próprio poder-ser-no-mundo. Tem, portanto, uma função liberadora, podendo arrastar o homem para a propriedade de seu ser enquanto possibilidade de ser, afastando-o da perspectiva impessoal e objetivante da ocupação cotidiana. Há na angústia um sentimento de estranheza, retirando o homem da aparente segurança e da experiência de bem-estar proveniente do nivelamento de seu ser a partir daquilo com que se ocupa no mundo. Pela disposição da angústia, o homem é “retirado da publicidade e da *decadência* e lhe são reveladas a propriedade e a impropriedade como

possibilidades de seu ser” (Vásquez, 1999, p.152). Quando habitada sem os subterfúgios da impessoalidade mediana, a angústia “[...] desempenha um papel similar à *Epoché* de Husserl, despindo as coisas de sua significação habitual” (Inwood, 2002, p.95).

Diante dessas considerações, podemos entender o equívoco de alguns nivelamentos correntemente efetuados com a noção de “existência”. O mais comum, talvez devido a certa má compreensão do existencialismo francês, consiste na mera inversão da tradição metafísica “essencialista”. Pensa-se que a valorização da existência concreta, factual, encarnada, é apenas uma subordinação do “espiritual” ao “material”, do “eterno” ao “histórico”, mas subsiste um resíduo de “simplesmente dado” nesse polo oposto às essências que seria a “existência concreta”. A condição de “estar-lançada” da existência, sua facticidade temporal, incluída aí toda a corporeidade, jamais se confunde com um contexto simplesmente dado, no qual se encontra um sujeito livre apenas para interpretar ao seu modo essas condições dadas. A facticidade jamais pode ser acrescentada à existência, nem, muito menos, a liberdade é algo acrescentado a um estar lançado fáctico. Enquanto projeto (*Entwurf*), a existência já é sempre descentrada a partir de sua facticidade; a liberdade não se opõe ao ser-situado-junto-ao-mundo, antes lhe é condição de possibilidade. Da mesma forma, a historicidade da existência não pode significar o estar meramente “no tempo”, sendo determinada por eventos temporais.

A objetivação do tempo e da história como uma “moldura” na qual a existência sempre se encontra já é fruto de uma distração da atenção fenomenológica, que faz com que retornemos a uma compreensão natural da existência como algo dado dentro de um mundo. Assim como existência é ser-no-mundo e não algo dentro do mundo, a temporalidade existencial jamais significa ser dentro do tempo. “Dentro” indica uma relação de justaposição de “coisas” simplesmente dadas num determinado lugar do espaço. Ao contrário, ser-no-mundo refere-se a um fenômeno de unidade constituído ontologicamente pelos “existenciais”. Assim, ser-no-mundo, ser junto ao mundo é um existencial, um modo de ser-em, que só pode “tocar” um ente se pelo seu modo de ser originário já lhe houver sido descoberto um mundo. Heidegger afirma em “Ser e Tempo” que “o ser-em é, pois, a expressão formal e existencial

do ser da pre-sença (*Dasein*) que possui a constituição essencial de ser-no-mundo” (Heidegger, 1927/1989, p.92). Assim como a existência é ser-no-mundo e não algo dentro do mundo, a temporalidade existencial jamais significa ser dentro do tempo. Se “existir” é ser no mundo como abertura de sentido em que já sempre nos vêm ao encontro os entes, existir é temporalizar e espacializar. Nessa direção, a “existência” enquanto “ser-aí” é a clareira do ser, a abertura na qual o ente destituído de mundo poder vir ao encontro e revelar-se em seu ser, vir à luz. O homem é um ente voltado para “fora” (*ec-sistência*), cuja essência consiste em ter que compreender a si mesmo, neste fora, como possibilidade de ser ou não ser ele mesmo.

Outro nivelamento comum é aquele que toma a noção de ser-no-mundo como uma simples valorização do caráter relacional, holístico, da condição humana, mas fazendo subsistir ainda um mundo simplesmente dado no interior do qual o homem se encontra sempre em uma rede de relações constitutivas de sua existência. Para esse tipo de interpretação, nomear o homem como ser-no-mundo seria análogo à afirmação de que ele é essencialmente um ser social, intersubjetivamente constituído. Por mais dinâmica e complexa que seja a representação desse modo de subjetividade holisticamente produzida, trata-se ainda de uma objetivação que não traduz a experiência radical do nosso “si-mesmo” como mero “poder-ser”, abertura originária de sentido; condição ontológica, não objetivável, de qualquer objetivação. Tais representações objetivantes seguem a orientação da episteme hegemônica da modernidade ocidental que mapeou e sinalizou o caminho das ciências modernas. Inserindo-se nessa tradição metafísica de conhecimento, que só pode tomar como ente digno de interesse o que pode ser objetivado, a psicologia constituiu-se como ciência: buscou a plena elucidação e controle das realizações da existência e não considerou a condição ontológica do existir humano fecundado pelo mistério do ser e do tempo.

No entanto, não queremos com essas observações impugnar ou desvalorizar as influências que a noção heideggeriana de “existência” exerceu sobre as diversas áreas e correntes da psicologia, apenas ressaltar que, dissociada de uma atitude fenomenológica, tal noção perde seu sentido ontológico próprio. A noção

de “existência” aponta para o modo de ser do homem como abertura originária ao ser, possibilitando uma reflexão sobre a experiência clínica orientada pelos pressupostos ontológicos, não metafísicos, referentes à experiência humana, elaborados pela analítica existencial heideggeriana.

Práticas psicológicas clínicas

Com relação às práticas psicológicas, as consequências dessa concepção do ser do homem como “existência” demarcam uma atitude clínica nitidamente diferenciada, que poderíamos, resumidamente, sistematizar em três aspectos estritamente articulados entre si: o abandono de qualquer redução do humano a dimensões meramente orgânicas, psicológicas ou sociais, naturalmente compreendidas, isto é, o abandono de qualquer cientificismo objetivante do sofrimento existencial; a suspensão de toda postura técnica e voluntarista, em que o terapeuta se coloca no lugar daquele que conduz a dinâmica do processo clínico a partir de suas representações técnico-conceituais sobre a existência do paciente ou a partir de seu desejo pessoal de impor mudanças; o exercício da atenção e do cuidado livre de expectativas, em que o outro é convidado a uma lembrança de si como pura “existência” para, a partir daí, perspectivar seus limites e suas possibilidades mais próprias e singulares.

Desse modo, a hermenêutica, assumida na analítica existencial como situação constitutiva da existência, pode oferecer, a partir de seus pressupostos ontológicos, novas possibilidades de tematização dos fenômenos psicológicos e da atitude clínica. Precisamente, a adoção desses pressupostos exige o abandono de toda tentativa de transpor para o âmbito da clínica os elementos essenciais do método científico-natural: redução à objetividade conceitual, quantificação e mensuração.

Considerando os três aspectos mencionados mais acima para demarcar uma clínica de compreensão fenomenológica existencial, pode-se entender a atitude clínica como possibilidade do cuidado do psicólogo implicado no movimento de atenção ao cliente como existência, acompanhando-o na tarefa de apropriar-se daquilo que sabe pré-ontologicamente, possibilitando, na sua situação concreta e totalmente singular, que se compreenda e assuma o que ele é, em seu estar-lançado,

e o que pode ser. É mediante essa apropriação narrativa da sua conjuntura e das suas maneiras de sentir-se e de responder praticamente a ela, que o cliente chegará a compreender-se como aquele cujo ser está sempre em jogo no conjunto das circunstâncias existenciais que lhe são tematicamente abertas na interlocução clínica. Dessa forma, pode compreender-se e aceitar-se, sejam quais forem os seus sofrimentos, como responsável, no sentido de responder e apropriar-se das solicitações concretas da vida. Longe de uma culpabilização paralisante, essa responsabilidade é uma ampliação da liberdade (Barreto, 2006).

Assim, a atitude clínica mostra-se intimamente associada à própria atitude fenomenológica de suspensão das objetivações da existência e abertura à experiência de si e do outro como ser-no-mundo-com, como cuidado ontológico, condição de possibilidade para o acontecimento de uma transformação não produzida tecnicamente, mas emergente em forma de reflexão sobre o sentido. Esse novo “olhar”, essa quebra do habitual, pode ter início a partir dos estranhamentos ecoantes nas brechas de nossa existência superficial via “acontecimentos” que, ao provocarem ruptura e transição, destroçam e fundam horizontes de mundo, se e quando cedemos ao apelo dos traços fundantes e constitutivos (ontológicos) do nosso ser si-mesmo próprio e singular. Tal rompimento possibilita mudança e transformação ao abrir a crise que dissolve e leva o “aí” a constituir-se outro.

Nesse contexto, a atitude fenomenológica, além de constituir-se como uma das dimensões fundamentais da prática psicológica clínica, apresenta-se também como uma atitude “que une tantos pesquisadores, não somente como modo de acesso ao mundo ou forma de pesquisa para compreensão do objeto, mas fundamentalmente como uma ontologia” (Ewald, 2008, p.150). Não se apreende a fenomenalidade das ciências humanas pela interpretação própria às ciências naturais; ela exige outra possibilidade de interpretação alcançável por meio do rigor descritivo interpretativo - deixar ver e fazer ver - via fenomenologia, o que implica descrições compartilháveis sobre os fenômenos que permeiam as situações singulares. Nessa direção, a descrição fenomenológica dos fenômenos clínicos não se pode pretender universalizante, com generalizações de comportamentos singulares, pois a singularidade da existência é incontornável.

Acompanhar o cliente nessa tarefa significa auxiliá-lo a tornar explícito para si mesmo o sentido de suas experiências: dores, alegrias e de suas possibilidades negadas. Nessa compreensão, não há nenhum direcionamento, mas a desconstrução das meras opiniões ditadas pelo falatório do impessoal e a quebra das habitualidades abrem fissuras que deixam entrever possíveis mudanças, transformando o acontecer clínico em experiência apropriada e tematizada, constituída por “aceitar simplesmente aquilo que se mostra no fenômeno do tornar presente e nada mais” (Heidegger, 2001, p.101).

Assim compreendida, a ação clínica apresenta-se como escuta que chama o “dizer” (*zeigen*), compreendido como deixar ver, e prepara a situação para que ele possa acontecer como abertura para outras possibilidades de ser. Esta “seria a tarefa do terapeuta existencial: resgatar o homem singular que se encontra perdido no geral” (Feijoo, 2008, p.317).

Pensamos que a maior dificuldade em conceber desse modo a atitude clínica é a de não fazê-la recair em uma nova “técnica” que venha a se opor e substituir as outras. Assim como a “atitude fenomenológica” não substitui a “atitude natural”, no sentido de negar a experiência através dela realizada, mas apenas suspende sua pretensão de “verdade natural” para permanecer no plano do sentido, também uma postura clínica fenomenológica não deve pretender excluir os comportamentos terapêuticos “naturais” de cuidado substitutivo, isto é, as prescrições técnicas e os conselhos pessoais, e, sim, retirar desses comportamentos seu caráter de fundamento da clínica, subordinando-os a uma atenção que busca sustentar a lembrança da dinâmica de realização terapêutica enquanto possibilidade ôntica da nossa condição ontológica de ser-no-mundo-com-o-outro.

Assim compreendida, a atitude clínica transita entre o ôntico e o ontológico e tem como direção o desvelamento do “poder-ser” por meio do apropriar-se da propriedade e da impropriedade. A atitude clínica parte da disposição afetiva da angústia como abertura privilegiada para uma compreensão própria da existência, mas aponta também a possibilidade de um existir sereno, antecipatório do ser-para-a-morte e aberto ao mistério (Barreto, 2006). De acordo com Heidegger, “a serenidade em relação às coisas e a abertura ao segredo são inseparáveis. Concedem-nos a possibilidade de estarmos no mundo de um modo completamente diferente” (Heidegger, 1959, p. 25).

Considerações Finais

Embora o essencial da fenomenologia esteja aquém de suas institucionalizações, enquanto correntes do saber filosófico e psicológico, e conduza para possibilidades da experiência humana cujas ressonâncias nos chegam a partir das origens imemoriais das tradições filosóficas e sapienciais do pensamento, sua atualidade para a psicologia e, particularmente, para o campo das práticas psicológicas clínicas não deve ser subestimada.

No mundo atual, as vivências de sofrimento existencial, endereçadas à clínica psicoterápica, cada vez mais estão relacionadas ao nivelamento histórico dos sentidos ao que se enquadra no projeto global de controle, exploração e consumo. As produções contemporâneas de novos modos de subjetividades demandam das práticas psicológicas clínicas uma permanente reflexão e rearticulação de suas estratégias. Neste contexto, para que a psicoterapia possa se constituir em um espaço de cuidado e abertura a outros modos de existir, ela não pode permanecer acriticamente subordinada a esse mesmo horizonte histórico de redução de sentido (Sá, 2009, p.73).

O problema das crises e conflitos gerados pelas experiências das diferenças e alteridades, bem como sua negação na contemporaneidade, está no centro dessas preocupações críticas e transformações dos saberes e das práticas psicológicas. Cada vez mais são tematizadas as tensões entre estratégias de regulação e de emancipação sociais em jogo desde as origens do projeto histórico da época moderna.

Nesse horizonte de transformações da psicologia atual, Sá (2009) aponta que a fenomenologia traz contribuições fundamentais que estão presentes desde as preocupações de Husserl (2002), com "A crise da humanidade europeia e a Filosofia", atravessam as meditações de Heidegger, quando interpela sobre as consequências da técnica moderna, e chegam às diversas análises políticas de inspiração fenomenológica de Sartre (1943/2005) e Arendt (1958/1999). Nessa vocação fenomenológica para a análise crítica do contemporâneo, sobressai a aposta de que somente através de uma consciência cada vez mais clara do papel de regulação e dominação exercido pelas institucionalizações técnico-científicas da vida cotidiana é possível que as práticas psicológicas

venham a se constituir espaços de abertura e cuidado para possibilidades históricas de ser-no-mundo-com-o-outro mais plurais e emancipatórias.

Referências

- Amatuzzi, M. M. (2009). Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 26 (1), 93-100. doi: 10.1590/S0103166X2009000100010.
- Arendt, H. (1999). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Florense Universitária. (Originalmente publicado em 1958).
- Barreto, C. L. B. T. (2006). *Ação clínica e os pressupostos fenomenológicos existenciais*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Ewald, P. A. (2008). Fenomenologia e existencialismo: articulando nexos, costurando sentidos. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 8 (2), 149-165.
- Feijoo, A. M. L. C. (2008). A filosofia da existência e os fundamentos da clínica fenomenológica. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 8 (2), 309-318.
- Heidegger, M. (1959). *Serenidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Heidegger, M. (1989). *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicado em 1927).
- Heidegger, M. (2001). *Seminários de Zollikon*. Petrópolis: Vozes.
- Husserl, E. (2008). *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Inwood, M. (2002). *Dicionário Heidegger*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Sá, R. N. (2009). Psicoterapia, científicidade e interdisciplinaridade: a propósito de uma discussão sobre a suposta necessidade de uma regulamentação das práticas psicológicas clínicas. In H. J. L. F. Rodrigues & A. L. Brito, (Orgs.), *Ano da psicoterapia: textos geradores*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Sá, R. N., & Mattar, M. C. (2008). Os sentidos de "análise" e "analítica" no pensamento de Heidegger e suas implicações para a Psicoterapia. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 8 (2), 191-203.
- Samten, P. (2001). *A jóia dos desejos*. São Paulo: Fundação Petrópolis.
- Sartre, J-P (2005). *O Ser e o nada: ensaio de ontologia*. Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicado em 1943).
- Saviani, C. (2005). *El Oriente de Heidegger*. Barcelona: Herder.
- Vásquez, J. (1999). Angústia e desamparo numa perspectiva heideggeriana. *Perspectiva Filosófica*, 11 (6), 145-157.

Recebido em: 18/9/2009
Versão final reapresentada em: 12/11/2010
Aprovado em: 6/12/2010

Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura¹

Building readership: a reading workshop experience

Sonia Saj **PORCACCHIA**²
Leda Maria Codeço **BARONE**³

Resumo

Este trabalho tem como objetivo estudar os efeitos da oficina de leitura sobre o “sujeito leitor”: crianças com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. Trata-se de um estudo de caso que utiliza o método clínico-qualitativo. Descreve-se uma oficina de leitura que tem como instrumento principal a leitura de história de literatura infantil, a partir da qual se abrem espaços para diferentes formas de participação das crianças, como diálogos, desenhos, narrativas, entre outras. Aproxima-se a oficina de leitura do espaço potencial postulado por Winnicott: as autoras consideram como campo clínico as sessões de leitura de histórias em que o contato com as crianças é realizado a partir do reconhecimento da importância do *holding* e da posição de sustentação da psicopedagoga. Os resultados demonstram que a oficina de leitura criou situações humanas nas quais foi possível refletir sobre as próprias condições de vida das crianças. Propiciaram-se também a construção de seus conhecimentos cognitivos e o interesse pelo significado das palavras, o que ressignificou e despertou o desejo de aprender a ler e a escrever.

Unitermos: Dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita. Espaço potencial. Oficina de leitura.

Abstract

The project aims to study the effects of the Reading Workshop on the “target reader” who, in our case, are children with difficulties in learning to read and write. This is a case study using the clinical-qualitative method. It describes a Reading Workshop which uses, as its main tool, the reading of stories from children’s literature from which space opens up for different forms of participation by the children, such as dialogue, drawings, narratives amongst others. The Reading Workshop approximates to the Potential Space postulated by Winnicott in which the authors consider as a clinical field the story reading sessions where the contact with children is achieved by recognizing the importance of holding and the attitude of psycho-pedagogic support. The results show that the Reading Workshop created human situations in which it was possible to reflect upon the actual living conditions of children. It also allowed them to build their cognitive skills and an interest in the meaning of the words read, giving new meaning and stimulating the desire to learn to read and write.

Uniterms: Learning difficulty of reading and writing. Potential space. Workshop reading.

▼▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de S.S. PORCACCHIA, intitulada “Oficina de leitura como intervenção psicopedagógica: literatura e espaço potencial”. Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco, 2009.

² Universidade de Santo Amaro, Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica Institucional. R. Isabel Schmidt, 349, Santo Amaro, 04743-030, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S.S. PORCACCHIA. E-mail: <soniassp@gmail.com>.

³ Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia Educacional. São Paulo, SP, Brasil.

Não há como negar, na atualidade, a importância da leitura e da escrita. Quando essa aprendizagem não ocorre, a criança fica em uma posição de desvalia, o que lhe acarreta um pesado ônus que desperta seu sentimento de desvalorização no ambiente familiar, escolar e social mais amplo. O sujeito leitor, do ponto de vista desse trabalho, “é o sujeito inteiro, e o campo da leitura é o da subjetividade absoluta”; conforme esclarece Barthes (1988, p.51), “toda leitura procede de um sujeito e desse sujeito se separa apenas por mediações raras e tênues...”

A dificuldade nessa aprendizagem se deve a diferentes fatores - dentre eles aqueles relativos à pobreza extrema em que vive parte da população das periferias das grandes cidades -, e exige medidas que possam, se não os eliminar, pelo menos minimizá-los. Nesse sentido, é importante que os trabalhos de pesquisa acadêmica não se alienem dessa realidade, de modo que eles possam ser úteis à comunidade.

Este trabalho é oriundo de uma pesquisa acadêmica realizada em uma clínica-escola de psicopedagogia com um grupo de cinco crianças com dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita. Trata-se de um estudo de caso que utiliza o método clínico-qualitativo e que tem como objetivo estudar os efeitos decorrentes da oficina de leitura sobre o “sujeito leitor”, que, nesse caso, são crianças com dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita.

Nomeou-se oficina de leitura uma atividade que tem como instrumento principal a leitura de histórias da literatura infantil, a partir da qual se abrem espaços para diferentes formas de participação das crianças, como diálogos, desenhos, narrativas, entre outras. É feita uma aproximação dessa oficina de leitura com o espaço potencial postulado por Winnicott. Nesse sentido, as autoras consideram como campo clínico as sessões de leitura de histórias em que é realizado o contato com as crianças, reconhecendo a importância do *holding* e a posição de sustentação da psicopedagoga.

Literatura e construção do sujeito leitor

Autores diferentes e provenientes de áreas diversas são enfáticos em demonstrar a importância da litera-

tura na formação do sujeito. Tais autores afirmam que a literatura humaniza, que possibilita a construção e reconstrução do sujeito leitor, que facilita a elaboração de traumas vividos e a resignificação da história pessoal.

Assim, escolheu-se utilizar como instrumento de trabalho a leitura de literatura infantil com base em autores que têm se ocupado em destacar a importância da leitura de literatura sobre o sujeito, seja a partir da observação de experiências de leitura, seja a partir da crítica literária.

Petit (2006), por exemplo, reconhece uma função reparadora da leitura de literatura e destaca que ler instaura um espaço de intersubjetividade entre leitor e texto; promove uma oportunidade para o sujeito falar em nome próprio tomando uma posição de sujeito; e, finalmente, desencadeia uma atividade narrativa interna.

Barone (1982; 2004a,b; 2005; 2006; 2007), ao estudar a relação entre leitor e texto literário, observa que a leitura de histórias tem uma dupla função: de transmissão de valores e sentidos de uma cultura, e terapêutica, na medida em que o leitor encontra no texto lido elementos seus ligados à sua própria indagação sobre a vida, seus conflitos, valores, desejos e crenças.

Safra (1984) incentiva os pais a contarem histórias com conteúdos relacionados aos conflitos de seus filhos como meio de estender o atendimento terapêutico. Gutfreind (2005), que utilizou a contação de histórias na psicoterapia de crianças com carência afetiva, observa a importância das narrativas curtas como antídoto contra o medo e como reforço de identidade das crianças. Caldin (2001; 2004; 2005) afirma que a literatura realmente tem uma função terapêutica.

A literatura é importante nas formas de educação familiar, grupal e escolar, e possui papel fundamental na formação da personalidade do ser humano como “força indiscriminadora e poderosa da própria realidade”. Segundo Candido (1988, p.176), “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

A escolha pela leitura de história em vez de simplesmente contar história se deu por se considerar o livro um importante objeto cultural e, por isso mesmo, necessário a todos e mais ainda àqueles cujas condições de vida lhes negaram o acesso ao livro. Segundo Ro-

bledo (Petit, 2006), um livro é, talvez, para aqueles que vivem em condições extremas de pobreza, a única saída para ultrapassar essa condição subumana.

Literatura e espaço potencial

O livro também pode ser visto como um objeto transicional na medida em que favorece o trânsito para a simbolização. Assim, apoiado em Winnicott, tomou-se a oficina de leitura como um espaço transicional/potencial, entendido pelo autor como uma área intermediária de experimentação, ou seja, a terceira parte da vida do ser humano, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa do indivíduo. A área intermediária, esclarece Winnicott (1975), é aquela concedida ao bebê entre a criatividade primária e a percepção objetiva da realidade. Sobre os fenômenos transicionais, diz o autor, eles representam os primeiros estágios da ilusão, precursores da possibilidade de simbolização.

A criatividade para Winnicott (1975, p.99) relaciona-se à forma como o indivíduo vive a realidade externa. No relacionamento de submissão à realidade externa, o mundo é reconhecido apenas como algo a que se deve ajustar ou adaptar-se. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida. Viver criativamente constitui um estado saudável, e a submissão é uma base doentia para a vida.

Para Winnicott (1975), a possibilidade dos seres humanos viverem criativamente e sentirem que a vida vale a pena ser vivida está diretamente relacionada à qualidade e à quantidade de provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência de vida de cada bebê. Algumas vezes, no decorrer do desenvolvimento da criança, surgem falhas no ambiente que a levam a permanecer paralisada em determinada fase de dependência - absoluta ou relativa -, impedindo-a de fortalecer seu sentimento de estar vivo, de sentir que a vida vale a pena ser vivida e de prosseguir em seu processo de aprendizagem.

A partir das colocações de Winnicott (1975) sobre o espaço potencial, com a possibilidade de estabelecimento de vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito, considerou-se o espaço da oficina de leitura capaz de favorecer o sentimento que a criança tem de que a vida é real e significativa.

A importância da posição de sustentação humana do terapeuta

Como o trabalho foi desenvolvido com um grupo de crianças, é interessante rever como Winnicott (2005, p.213) concebe a noção de grupo: "a psicologia de grupo tem sua base na psicologia do indivíduo, e especialmente na integração pessoal deste" com "a continuidade do desenvolvimento emocional". Segundo esse autor, a criança parte da dependência em direção à independência, e, dessa maneira, o indivíduo sadio poderá ser "capaz de identificar-se com grupos cada vez mais amplos sem uma perda da noção de *self* e de sua espontaneidade". Nesses casos, a base de formação grupal madura é a multiplicação de unidades individuais, a que Winnicott (2005) chama de superposição de unidades.

Winnicott (2005, p.219) reconhece ainda outro tipo de grupo, que ele define como "um conjunto de pessoas relativamente não integradas", em diferentes graus. Nesses casos, conforme esclarece o autor, há a necessidade de se estabelecer uma "cobertura", no sentido de uma mãe que dá cobertura quando a criança necessita integrar seu *self*. Para Winnicott (2005), o trabalho de integração do *self* não provém dos indivíduos que fazem parte do grupo, mas da "cobertura" realizada pela terapeuta, e que na oficina foi feito pela psicopedagoga. O que Winnicott (2005) defende nesses casos é a importância da posição de sustentação humana que cabe ao terapeuta.

Quando realmente existe uma sustentação do terapeuta no grupo, estabelece-se uma "cobertura"; nesse estado, diz Winnicott (2005, p.219), os indivíduos que estão inseridos no grupo passam pelos três estágios

▼▼▼▼

• Para Winnicott (2005, p.216): "Antes da integração, o indivíduo é um conjunto não organizado de fenômenos sensório-motores contidos no ambiente externo. Depois da integração, o indivíduo é, ou seja, a criança humana atingiu o *status* de unidade, podendo já dizer EU SOU. O indivíduo possui agora uma membrana limitante, de forma que o que é não-eu é repudiado, é externo. Esse eu possui agora um dentro, onde podem reunir-se as memórias de experiências e edificar-se a estrutura infinitamente complexa que pertence ao ser humano".

seguintes: a) Apreciam o fato de estarem sendo cobertos, e adquirem confiança; b) Começam a explorar a situação, tornando-se dependentes e regredindo à não integração; c) Começam, cada um por si mesmo, a adquirir alguma integração e, nesses momentos, valem-se da cobertura proporcionada pelo grupo, a qual lhes é necessária.

Método

O grupo era constituído por cinco crianças - três meninos e duas meninas - de oito anos de idade, com dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita. Elas eram oriundas de contextos familiares com carências de toda ordem: afetiva, cultural e material. Seus pais, premidos por dificuldades diversas, mal conseguem subsistir, tendo pouca disponibilidade de tempo e de recursos pessoais para tratar dos filhos. Todo esse contexto fez com que os pais pouco usassem a linguagem narrativa com seus filhos, dificultando a todos a possibilidade de sonhar e pensar.

Com encontros semanais de duas horas durante um ano, a oficina de leitura foi o instrumento principal neste trabalho. Ela consistia inicialmente de leitura, realizada pela psicopedagoga, de textos de literatura infantil, que algumas vezes eram escolhidos por ela e outras pelo próprio grupo a partir da oferta de diferentes livros. A cada encontro havia um ritual de organização do espaço físico, que consistia em delimitá-lo com tapetes, onde todos podiam sentar e ouvir as histórias lidas, estabelecendo um espaço de segurança e confiança recíproca entre as crianças e a psicopedagoga. Após a leitura, as crianças eram convidadas a falar, desenhar, jogar ou realizar outra forma de expressão que pudesse ser tomada em consideração pela psicopedagoga.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário - FIEO (CEP-UNIFIEO), projeto de pesquisa nº 002/2007, e todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido antes de sua inclusão na amostra.

Resultados e Discussão

Os dados consideraram o movimento do grupo ao longo da oficina de leitura e foram apresentados e discutidos qualitativamente a partir de três eixos:

1) Interação das crianças dentro do grupo

Nos primeiros encontros, cada uma fazia sua atividade individualmente, e mesmo se fosse solicitado algum tipo de auxílio, ninguém se colocava na situação de ajudar o outro. As crianças estavam muito voltadas para elas mesmas, havendo um total desinteresse e até mesmo desprezo por aquilo que o outro fazia.

Perceberam-se, muitas vezes, entre os meninos do grupo, situações de confronto, em que, por exemplo, sem motivo nenhum, um chutava o outro, levando a discussões e até mesmo a brigas físicas, quando a psicopedagoga precisava atuar de forma a separar as confusões e as brigas. Entretanto, as meninas eram mais tranquilas, mostrando-se mais amigas na interação com o grupo.

Aos poucos, percebeu-se a aproximação entre as crianças do grupo. Houve o caso de um dos meninos que, no início dos encontros, era muito agressivo, não participava das rodas, permanecendo sentado em uma cadeira com a cabeça baixa fingindo não estar ali. A psicopedagoga respeitava sua escolha apenas dizendo que quando ele quisesse seria bem-vindo a participar do grupo. Aos poucos ele começou a se interessar pelo que estava sendo lido e a aproximar-se devagar para olhar o livro e suas figuras, até que acabou sentando-se em um canto do tapete e fazendo parte da roda. Esse comportamento se repetiu por mais alguns encontros até que ele aceitou e encontrou um espaço de segurança e confiança, muitas vezes chegando a se deitar no ombro da psicopedagoga, parecendo que, naquele momento, já podia confiar em alguém e se aconchegar. Então, mais tranquilo, passou a ser o primeiro a pegar os tapetes, os livros e a organizar a roda de leitura, e a se colocar para realizar a leitura da história.

Também nas primeiras sessões, após a leitura da história, ninguém falava nada livremente. A psicopedagoga tinha que perguntar o que acharam da história lida, e alguns respondiam "legal". Passados alguns encontros, um participante começou a falar sobre as associações surgidas a partir da leitura; posteriormente, todos se sentiam à vontade para falar, quando então passaram a falar compulsivamente e, ao mesmo tempo, a disputar um espaço para ver quem falava primeiro, e quem podia falar mais tempo.

Assim, após alguns encontros, observou-se que a leitura de histórias estabelecia ligações entre o acon-

tecimento de uma história lida e a narrativa das próprias histórias de vida da criança, possibilitando, dessa maneira, um processo de autoconstrução e de elaboração de sentido, conforme observa Petit (2006).

A disputa entre as crianças foi se modificando lentamente: elas passaram a respeitar a vez do outro, falavam pausadamente e principalmente abriram um espaço para ouvir o que o outro falava e, muitas vezes, usavam, com o colega, palavras de consolo quando surgia alguma situação muito forte de dor ou de sofrimento. Observou-se, na interação do grupo, uma posição de solidariedade e de ajuda mútua.

Assim, a oficina de leitura propiciou às crianças uma vida e um mundo reconhecidos como próprios, fazendo com que elas fossem capazes de se responsabilizar por suas ações ou omissões, e de assumir os aplausos pelo sucesso ou as censuras pelas falhas.

Dessa maneira, a oficina de leitura se colocou como uma área segura de experimentação - para qual contribuíram tanto a realidade interna quanto a externa -, em que a psicopedagoga teve a capacidade de conter os conflitos da criança e propiciar uma relação de confiança que permitiu a resolução dos conflitos da própria criança.

A interação observada no grupo faz pensar no que Winnicott (2005) diz sobre o grupo organizado e a sustentação do terapeuta, uma vez que a oficina de leitura e o manejo da psicopedagoga possibilitaram um espaço de segurança e confiança nos encontros. Dentro da oficina de leitura, tomada como Espaço Potencial, as crianças puderam regredir a um estado de dependência e não integração porque existiu a sustentação/cobertura da psicopedagoga. Lentamente, cada um, por si mesmo, foi encontrando sua integração.

Pode-se afirmar que a oficina de leitura propiciou diversos encontros de acolhimento e diferentes trocas subjetivas, criando assim uma narrativa interna em cada criança, e permitindo um espaço de autonomia e a possibilidade para a constituição de sujeito, como ressalta Petit (2006).

2) Interação com a psicopedagoga

No início, a relação com a psicopedagoga era de desconfiança e insegurança, como por exemplo, quando o menino citado acima não queria interagir e

se isolava assustado no canto da sala. Da mesma forma, algumas vezes, terminada a leitura da história, as meninas, especialmente, pediam para ir ao banheiro ou para beber água, possivelmente por estarem com medo de se colocarem e por não quererem falar sobre o que pensavam sobre a história lida. A psicopedagoga tinha consciência da necessidade de deixar aflorar um sentimento de confiança nas crianças, oferecendo um ambiente acolhedor e propício ao surgimento da segurança, semelhante ao espaço potencial proposto por Winnicott (1975). Para esse autor, possibilitar um ambiente responsivo e empático significa criar um vínculo para a construção de confiança e para que a criança tenha o tempo necessário para a eclosão de sua criatividade.

Na oficina de leitura, as crianças realmente observavam os gestos da psicopedagoga, o tom da voz, suas expressões faciais, gestos de alegria, de tristeza, de amor, de raiva e de compaixão trazidos nas histórias lidas. Ao mesmo tempo, a voz acolhia e ancorava qualquer sentimento de medo ou angústia que surgisse, fortalecendo o sentimento de si mesmo, favorecendo a expansão narcísica e possibilitando novos espaços para a identificação. Para Moraes (1996), a leitura em voz alta desperta na criança a vontade de ler por si mesma; ela mostra esse desejo quando, ao se deitar para dormir, após a leitura de história, imita os pais, também desejando ler, buscando encontrar a magia das palavras lidas. Nesse sentido, percebe-se a referência à importância do outro na vida da criança, o que nos faz pensar na observação de Winnicott sobre a influência da família e do ambiente como facilitadores do desenvolvimento emocional da criança.

No decorrer da oficina, ofereceu-se a leitura de histórias com função lúdica e criativa capaz de despertar o prazer pela leitura e a imaginação, de maneira que pudesse suprir as falhas do ambiente em investir no desejo de ler, conforme salienta Barone (2005). Aos poucos, as crianças do grupo conseguiram falar o que pensavam sobre a história lida, buscando narrar suas vivências e os sentimentos que surgiram naquele momento, e demonstravam prazer em ouvir e contar histórias.

Devagar as crianças desenvolveram a confiança e a tranquilidade, aceitando estar no grupo com a psicopedagoga. Com as experiências vividas a cada sessão, elas se permitiram regredir quando sentiam necessidade.

Via-se essa situação quando a partir das atividades propostas as crianças se recusavam a realizar uma tarefa, deixando claro que não conseguiam fazer, e não faziam, se não tivesse a ajuda da psicopedagoga. Esse fato mostrava o momento do retorno à não integração, em que ela precisava temporariamente se ligar novamente à terapeuta para poder realizar a sua atividade, mostrando a necessidade do *holding* vivo do ser humano, para que houvesse nova oportunidade para reintegração do *self*, conforme Winnicott (2005) concebeu na noção de grupo. Com a “cobertura”/sustentação suficientemente boa da psicopedagoga, as crianças puderam descobrir seu próprio *self*, podendo existir e sentir-se real.

Assim, se a oficina de leitura favorecia o surgimento de angústias e de sofrimentos provocados pelas histórias ouvidas, ao mesmo tempo oferecia oportunidade às crianças de encontrar um destino diferente para esses sentimentos através da possibilidade de narrar e da sustentação oferecida pela psicopedagoga. Parece também que a experiência provocou certa consideração pela dor do outro, uma vez que as crianças passaram a ouvir e a acolher o relato dos colegas.

3) A disponibilidade do grupo para realização das tarefas propostas

No início havia um desinteresse das crianças por aquilo que era proposto para o grupo. Desde as primeiras sessões observou-se que as crianças não demonstravam interesse pelos livros e pela leitura das histórias. Quando se oferecia o livro para leitura, todas se negavam a ler, e pareciam até ter medo de pegá-lo. Algumas chegaram às seguintes verbalizações: “Ler como a professora faz nas aulas, que coisa chata!”, ou “Eu não quero nem pensar em ler”.

Gillig (1999) fala da existência de um desinteresse da criança em relação àquilo que se relaciona ao escolar, e, no caso das crianças desse grupo, pode-se supor que a leitura, para elas, colocava-se nesse lugar. Parecia que existia uma barreira entre o seu mundo (afetivo e social) e o espaço escolar (um símbolo da cultura).

Pode-se contar, como exemplo, a dificuldade apresentada por uma das meninas, que necessitava, o tempo todo, de autorização e aprovação para aquilo que se propunha a fazer. Tinha-se a impressão de que

ela não se autorizava a pensar, precisando o tempo todo de alguém que pensasse e fizesse as atividades por ela, que a impulsionasse, dizendo-lhe a direção a seguir, parecendo sempre estar perdida nas atividades solicitadas. Com o passar dos encontros, a história despertou seus sentimentos, e, aos poucos, ela se permitiu refletir, pensar e falar de si mesma.

Como ressaltou Petit (2006), em situações de crise, deve haver o estabelecimento de um espaço transicional, para que a criança reencontre a capacidade de restabelecer os laços seja com o mundo interno, seja com o externo, e, assim, recupere a capacidade de brincar, simbolizar, aprender, pensar, criar.

Assim, a oficina de leitura sobreposta pelo espaço potencial tem a mesma potencialidade deste, uma vez que propicia uma área em que a criança pode criar o mundo em que vive ao mesmo tempo em que se adapta ao mundo objetivamente dado. A oficina de leitura se coloca, também, como um espaço facilitador, quando permite um encontro das crianças com elas mesmas, na inter-relação da realidade subjetiva e a objetivamente percebida.

Nesse sentido, o livro foi utilizado como um suposto objeto transicional, lembrando que, para Winnicott (1975), o uso do objeto transicional favorece o trânsito para a simbolização e a aceitação da realidade. Portanto, o uso de objetos pessoais ou compartilhados pode auxiliar o amadurecimento emocional do indivíduo, propiciando a diferenciação do que é parte do seu psiquismo interno, do que é a parte compartilhada e do que é parte do mundo externo compartilhado com a cultura.

No caso dessa oficina de leitura, pode-se afirmar que o livro somado à história lida propiciou um novo “brilho no olhar” das crianças. Através dos livros e suas histórias, as crianças puderam apropriar-se de suas experiências pessoais, algumas dolorosas, passando a narrá-las.

Pode-se pensar que a partir da repetição de vários encontros, a leitura passou a fazer parte da vida das crianças como algo prazeroso. Observa-se que a história serviu como um objeto transicional que permitiu a passagem do mundo da onipotência imaginária à experiência cultural. Assim, nessas situações, outras experiências culturais podem ser sobrepostas; entre elas pode-se pensar, nesse caso, na aprendizagem da leitura e da

escrita, obtendo-se a suposta “cura”, tão necessária para essas crianças.

Passados alguns encontros, percebeu-se uma mudança no comportamento dessas crianças, que passaram a prestar atenção ao que estava sendo lido, interessando-se por seu conteúdo, pelas figuras, desenhos, e até mesmo pela aprendizagem e significado das palavras lidas. Como diz Penac (1993, p.46), com a leitura de histórias para a criança, o que ela aprende “primeiro não é o ato, mas o *gesto do ato*, e que, se por um lado, ela [a leitura] pode ajudar na aprendizagem, essa ostentação é, acima de tudo, destinada a tranquilizá-la”.

A menina citada acima, em especial, conseguiu uma melhor organização de seus pensamentos. Hoje sua fala é clara e objetiva. Em uma sessão, ela falou com muito orgulho que, na sua casa, era ela quem lia as histórias para seus pais e fazia as atividades escolares com sua irmãzinha. O que aprendeu a fazer na oficina de leitura deu-lhe novos significados e sentidos nas suas vivências familiares. Agora ela se sentia importante, de posse de um saber, uma vez que podia levar para sua casa o que aprendeu a fazer na oficina de leitura.

A oficina, através da leitura de histórias seguidas de diferentes atividades, permitiu que as crianças do grupo se abrissem para a fantasia, para o mundo imaginário, possibilitando assim o movimento do pensamento, a simbolização e a construção de sentido. Pode-se afirmar que a leitura as ajudou a se construir e a se descobrir autora de sua vida, sujeito de seu destino, mantendo a humanidade, o sentido da vida.

Considerações Finais

O espaço oferecido pela oficina de leitura favoreceu a criatividade e sustentou várias experiências humanas necessárias ao desenvolvimento do *self*, porque ele se constituiu como espaço de acolhimento e confiança (*holding*) sustentado pela psicopedagoga, e porque foi mediado por um produto cultural - o livro - altamente valorizado, e, por último, porque o texto literário facilitou o processo de humanização. Assim, a oficina de leitura permitiu a percepção criativa, isto é, a experiência da ilusão, auxiliando a criança a construir a subjetividade na percepção objetiva da realidade e a partir daí a possibilidade de simbolização.

Considera-se, assim, legítimo aproximar a experiência da oficina de leitura ao espaço potencial de Winnicott, uma vez que ler histórias para crianças possibilitou o “viver criativo” e o “estar vivo”, conforme ele propõe.

A leitura de histórias para essas crianças passou a ter dois significados diferentes e essenciais na reconstrução de suas aprendizagens: primeiro porque a leitura de histórias participou, como facilitadora e mediadora, da resignificação de suas próprias histórias de vida. O texto literário criou situações humanas que puderam refletir as próprias condições de vida das crianças. Como segundo significado, a história participou da construção de seus conhecimentos cognitivos, uma vez que as crianças passaram a se interessar pelo significado de algumas palavras que não tinham conhecimento. E, devagar, cada criança, a seu tempo, teve despertado seu desejo de ler e escrever.

Referências

- Barone, L. M. C. (1982). *Literatura infantil e ansiedade: um estudo de reações ao texto*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Barone, L. M. C. (2004a). Brincar e narrar: possibilidades de organização da experiência. *Revista de Psicopedagogia*, 21 (66): 239-244.
- Barone, L. M. C. (2004b). *Narrativa e cura: a função terapêutica da palavra*. In F. Herrmann & T. Lowenkron (Orgs.), *Pesquisando com o método psicanalítico* (pp.277-285). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barone, L. M. C. (2005). *De ler o desejo ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo*. Petrópolis: Vozes.
- Barone, L. M. C. (2006). *Em defesa da leitura*. In M. S. Andrade & M. L. P. B. Franco (Orgs.), *Aprendizagem humana* (pp.87-99). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barone, L. M. C. (2007). Apontamentos para construção do sujeito leitor. *Construção Psicopedagógica*, 15 (12), 27-37.
- Barthes, R. (1988). *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense.
- Caldin, C. F. (2001). A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 6 (12). Recuperado em março 2, 2009, disponível em <<http://www.encontros-bibli.ufsc.br>>.
- Caldin, C. F. (2004). A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 18, 72-89. Recuperado em março 2, 2009, disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/147/14701806.pdf>>.

- Caldin, C. F. (2005). *Biblioterapia para a classe matutina de aceleração da escola de educação básica Dom Jaime de Barros Câmara: relato de experiência*. Recuperado em março 2, 2008, disponível em: <<http://www.acbasc.org.br/revista/ojs/viewarticle.php?id=100>>.
- Candido, A. (1998). *Vários escritos* (4ª ed.). São Paulo: Duas Cidades.
- Gillig, J. M. (1999). *O conto na psicopedagogia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gutfreind, C. (2005). *O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança* (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Unesp.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Petit, M. (2006). A leitura em espaços de crise. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 40 (3), 149-167.
- Safra, G. (1984). *Um Método de consulta terapêutica através do uso de estórias infantis*. Dissertação de mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (2005). *A família e o desenvolvimento individual* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 9/10/2009

Versão final reapresentada em: 15/7/2010

Aprovado em: 11/3/2011

Resenha

O adolescente e seus dilemas: orientação para pais e educadores¹

Adolescent and their dilemmas: guidance for parents and educators

Andréia Cristina dos Santos **KLEINHANS**²

O livro “O adolescente e seus dilemas: orientação para pais e educadores”, organizado por Marilda Emmanuel Novaes Lipp, conta com a participação de vários especialistas que trabalham com adolescentes.

A publicação é aberta com o prefácio de Lipp, que traduz em uma linguagem clara pontos que têm gerado conflito na atualidade. Por exemplo, qual o limiar aceitável entre as práticas educacionais? Os professores têm responsabilidade sobre a educação dos jovens? A autora enfatiza também o fato de não existir um método infalível ou verdades absolutas no que tange à educação dos filhos. Todos os temas abordados servem como disparadores contribuintes na prática educacional dos adolescentes.

Os quinze capítulos deste livro objetivam favorecer reflexões de importantes assuntos sobre a adolescência e seus dilemas. Questões relacionadas à educação, práticas parentais adequadas e temas atuais são abordados por experientes profissionais com o intuito de auxiliar os pais, os professores, os profissionais da área de saúde e os próprios jovens, para os quais a obra foi dedicada exemplarmente.

No primeiro capítulo, Lipp explica os conceitos educação afetiva e estilo parental autoritativo. O primeiro refere-se à valorização das características positivas e ao desenvolvimento de estratégias por parte dos jovens no momento de enfrentar situações conflitantes da vida. Já o segundo, o estilo autoritativo, que é um conjunto de práticas parentais adequadas, propicia a socialização dos jovens. Tal estilo permite a liberdade, mas também coloca limites quando necessário, o que favorece a correta educação.

Com base na ampla experiência clínica e de pesquisa da autora, três temas ainda são abordados: (a) filho adolescente, (b) filho único e (c) filho adulto que mora com os pais. Para cada subitem, Lipp elabora, de forma didática, sugestões que permeiam a educação afetiva e a prática autoritativa salientadas no início do capítulo. Lipp e os demais autores fornecem ao final de cada capítulo as referências bibliográficas, o que favorece a complementação dos assuntos levantados.

No segundo capítulo, Reinhold aborda a educação com sentido estruturado no modelo tridimensional da logoterapia de Viktor Frankl. Para o entendimento do leitor, a autora sintetiza as três dimensões do



¹ Lipp, M. E. N. (Org.). (2011). *O adolescente e seus dilemas: orientação para pais e educadores*. Campinas: Papirus.

² Mestranda, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. Jonh Boyd Dunlop, s/n., Prédio Administrativo, Jd. Ipaussurama, 13090-950, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <andreia kleinhans@hotmail.com>.

modelo de Frankl, a saber, (1) a dimensão somática, que engloba as funções biológicas e fisiológicas, (2) a função psíquica e (3) a dimensão noética ou espiritual. Segundo Reinhold, uma educação com sentido necessita considerar a dimensão noética.

A autora explicita as características principais dos adolescentes que compõem a Síndrome Normal da Adolescência, e também enumera os sete pontos principais que formam a educação com sentido: (1) o sentido como centro constitutivo da educação; (2) os relacionamentos positivos com pessoas envolvidas no processo educativo; (3) a tomada de decisão, solução e ação; (4) o desenvolvimento de competências; (5) a arte como meio de expressão; (6) a curiosidade, o encantamento, a criatividade, a alegria e a esperança; (7) a participação em projetos.

Os capítulos três e quatro complementam os pontos trabalhados por Reinhold. No capítulo três, Witter trabalha as variáveis envolvidas na realização acadêmica, as dificuldades de adaptação das escolas às mudanças atuais, o importante papel da família para o bom desempenho acadêmico e o desenvolvimento do potencial do adolescente. No capítulo quatro, por sua vez, as autoras Scarpato e Lacerda fornecem importantes dicas para que os pais, os familiares e a escola possam identificar a depressão, as dificuldades escolares e as tendências suicidas dos adolescentes.

Na sequência, os capítulos cinco, seis e sete, escritos respectivamente por Socci, Bignotto e Sadir, tratam de assuntos relativos à sexualidade, ao *bullying* e suas consequências e às dificuldades de relacionamento que os jovens enfrentam.

No oitavo capítulo, Malagris e Alfano situam os adolescentes na era digital. Eles salientam dicas para os pais e professores sobre o uso consciente dos recursos tecnológicos. As autoras também explicam o *cyberbullying* e listam instituições que trabalham com

o adolescente e a família o vício na *internet* ou as agressões via *internet* e *sites* de relacionamento.

Noções de *stress* na adolescência, sintomatologia, fontes estressoras e ações preventivas que podem ser usadas com o adolescente quando ele se encontra estressado são explicitadas por Tricoli no nono capítulo.

No décimo capítulo, Lipp orienta os pais e comunidades sobre o uso das drogas na adolescência. A autora enumera diversas dúvidas de pais sobre as ações a serem tomadas em relação ao jovem e apresenta soluções que podem auxiliar a família e o próprio adolescente na resolução do problema.

Outros temas relevantes são abordados nos quatro capítulos seguintes. No capítulo 11, Proença e Cipriano falam a respeito do jovem com comportamento autolesivo. Em seguida, Brasio conceitua e explica as características de distúrbios alimentares, como a anorexia e a bulimia. Já no capítulo 13, Justo traz informações que esclarecem a maneira como o adolescente se comporta diante do desafio da escolha profissional. O trabalho e a convivência familiar são discutidos por Lipp no décimo-quarto capítulo. A autora, inclusive, fornece dicas de uma convivência familiar saudável.

Enfim, o último capítulo escrito por Bignotto se refere à obesidade e ao sedentarismo na adolescência. A autora enumera um programa de tratamento direcionado aos profissionais que trabalham com o jovem que apresenta esse problema.

O livro "O adolescente e seus dilemas: orientação para pais educadores" foi escrito para pessoas que convivem com adolescentes, para que elas possam refletir sobre o assunto. Por abordar temas atuais e relevantes, a obra contempla amplamente as propostas levantadas. O texto apresenta-se, portanto, como uma importante ferramenta de orientação e um guia didático imprescindível para os dias atuais.

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 cinquenta. Elas deverão ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal.

Trabalhos com um único autor deverão vir antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Em caso de trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas os co-autores sejam diferentes, deverá ser assumida como critério a ordem alfabética dos sobrenomes dos co-autores.

Trabalhos com os mesmos autores deverão ser ordenados por data, vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser ordenados pelo ordem alfabética do título.

A formatação das referências deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, além de espaço 1,5 entre linhas e tamanho de fonte 11, o parágrafo deverá ser normal, sem recuo e sem deslocamento das margens.

Os títulos dos periódicos deverão ser escritos por extenso. **Não serão aceitas** citações/referências de **monografias** de conclusão de curso de graduação, **de resumos** de Congressos, Simpósios, Workshops, Encontros, entre outros. Os **textos não publicados** (exemplos, aulas, entre outros deverão ser evitados). Os grifos deverão ser indicados por fonte itálica. No corpo do texto, as indicações deverão ser feitas do seguinte modo: (sobrenome(s) do(s) autor(es), ano de publicação), devendo ser estas informações coerentes com o que consta nas referências.

Nos casos em que os trabalhos citados não foram consultados na fonte (citação secundária), deverá ser citado, no corpo do texto, da seguinte maneira: (sobrenome do autor original, *apud* sobrenome do autor lido, data). Nas referências, citar apenas a obra consultada e a sua data.

Em caso de citações antigas, com novas edições da obra, a citação deverá incluir as duas datas, a original e a data da edição lida pelo autor.

As citações de artigos de autoria múltipla deverão ser feitas da seguinte forma:

- Artigo com dois autores: citar os dois autores sempre que o artigo for referido;

- Artigo com três a cinco autores: citar todos os autores na primeira aparição no texto; da segunda aparição em diante, utilizar sobrenome do primeiro autor seguido de *et al.* (e da data, caso seja a primeira citação no parágrafo);

- Artigos com seis autores ou mais: citar o sobrenome do primeiro autor seguido de *et al.* e do ano, desde a primeira aparição no texto.

No caso de **citação literal**, o trecho deverá aparecer entre aspas, com indicação, logo após o sobrenome do autor e a data, da(s) página(s) de onde foi retirado. Trechos com mais de 40 palavras deverão ser colocados em bloco separado, sem aspas e sem itálico, com recuo de cinco espaços com relação à margem esquerda.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade. Todos os autores cujos trabalhos forem citados no texto deverão ser seguidos da data de publicação e listados na seção de Referências. As citações e referências deverão ser feitas de acordo com as normas da APA.

Apresentamos exemplos de casos mais comuns, para orientação:

Artigo de revista científica

Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241.

Artigo de revista científica no prelo

Indicar, no lugar da data, que o artigo está no prelo. Incluir o nome do periódico após o título do artigo. Não referir data e números do volume, fascículo ou páginas, até que o artigo seja publicado. No texto, citar o artigo indicando que está no prelo.

Sampaio, M. I. C., & Peixoto, M. L. (nô prelo). Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados Lilacs e PsycInfo. *Boletim de Psicologia*.

Livros

Rodrigues, M. C. P., & Azzi, R. G. (2007). *Psicologia do esporte: trilhando caminhos em busca de iniciação na área*. Taubaté: Cabral.

Capítulos de livros

Schmidt, M. (2004). Stress e religiosidade cristã. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.177-186). Campinas: Papirus.

Obra antiga e reeditada em data muito posterior

Sartre, J-P. (2005). *O ser e o nada: ensaio de ontologia*. Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicado em 1943).

Citação secundária

Se o original não foi lido, citar os autores da seguinte forma: "Selye (1936, *apud* Lipp, 2001) ...". Na seção de referências, citar apenas a obra consultada (no caso, Lipp, 2001).

Teses ou dissertações não publicadas

Cusatis Neto, R. (2007). *Construção e validação da escala de estressores ocupacionais das linhas de produção*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Autoria institucional

World Health Organization. (2006). *WHO rapid advice guidelines on pharmacological management of humans infected with avian influenza A (H5N1) virus*. Washington, DC: Author.

Trabalho apresentado em congresso publicado em anais

Malabris, L. E. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional e a síndrome de burnout. *Anais do VI Congresso Latinoamericano de Psicoterapias Cognitivas* (Vol 1). Buenos Aires.

Material eletrônico

Artigos de periódicos

Candiotto, C. (2007). Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterion*, 48 (115). Recuperado em janeiro 16, 2008, disponível em <<http://www.scielo.br>>. doi: 10.1590/S0100-512X2007000100012.

Texto

Instituto Nacional de Câncer. (2003b). *Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional*. Recuperado em fevereiro 22, 2006, disponível em <<http://www.inca.gov.br/regpop>>.

Comunicação pessoal (carta, e-mail, conversa)

Citar apenas no texto, dando as iniciais e o sobrenome da fonte e a data. Evite. Seu uso deve ser esporádico e não ser incluído nas referências e sim em nota de rodapé.

- Anexos

Evite. Só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos textos.

- Direitos autorais da revista Estudos de Psicologia

Todos os direitos editoriais são reservados. Nenhuma parte das publicações pode ser reproduzida, estocada por qualquer sistema ou transmitida por quaisquer meios ou formas existentes ou que venham a ser criados, sem prévia permissão por escrito do editor chefe, ou sem constar o crédito de referência, de acordo com as leis de direitos autorais vigentes no Brasil. A aceitação do trabalho para a publicação implica na transferência de direitos do autor para a revista, sendo assegurada a mais ampla disseminação da informação.

- Reprodução parcial de outras publicações

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

LISTA DE CHECAGEM

- Declarações de responsabilidade e de transferência de direitos autorais assinadas por cada autor;
- Enviar ao editor quatro vias do original (um original e três cópias) e um disquete ou CD, etiquetado, com as seguintes informações: nomes dos autores e nome do arquivo. Na reapresentação, incluir o número do protocolo;
- Incluir título do original, em português e inglês;
- Verificar se o texto, incluindo resumos, tabelas e referências, está reproduzido com letra *Arial*, tamanho 11 e espaço duplo, e com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5cm), esquerda e direita (no mínimo 3cm);
- Incluir título abreviado, não excedendo cinco palavras, para fins de legenda em todas as páginas impressas;
- Incluir as palavras-chave;
- Incluir resumos com até 150 palavras nos dois idiomas, português e inglês, ou em francês ou espanhol nos casos em que se aplique, com termos de indexação;
- Página de rosto com as informações solicitadas;

- Incluir nome de agências financiadoras e o número do processo;

- Indicar se o artigo é baseado em tese/dissertação, colocando o título, o nome da instituição, ano de defesa e número de páginas;

- Verificar se as referências estão normalizadas segundo o estilo da APA – 5a. ed.;

- Incluir permissão de editores para reprodução de figuras ou tabelas publicadas.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE E TRANSFERÊNCIA DE DIREITOS AUTORAIS

Cada autor deve ler e assinar os documentos: 1) Declaração de Responsabilidade e 2) Transferência de Direitos Autorais.

- Título do manuscrito:

- Nome por extenso dos autores (na mesma ordem em que aparecem no manuscrito).

- Autor responsável pelas negociações:

1. Declaração de responsabilidade

Certifico que:

- Participei da concepção do trabalho e torno pública minha responsabilidade pelo seu conteúdo;

- Não omiti quaisquer ligações ou acordos de financiamento entre os autores e companhias que possam ter interesse na publicação deste artigo;

- Trata-se de artigo original e o trabalho, em parte ou na íntegra, ou qualquer outro trabalho com conteúdo substancialmente similar, de minha autoria, não foi enviado a outra revista, e não o será enquanto sua publicação estiver sendo considerada pela Estudos de Psicologia, quer seja no formato impresso ou no eletrônico.

Assinatura do(s) autores(s) Data ____/____/____

2. Transferência de Direitos Autorais

Declaro que, em caso de aceitação do artigo, a revista Estudos de Psicologia passa a ter os direitos autorais a ele referentes, que se tornarão propriedade exclusiva da revista, sendo vedada qualquer reprodução, total ou parcial, em qualquer outra parte ou meio de divulgação, impressa ou eletrônica, sem que a prévia e necessária autorização seja solicitada e, se obtida, farei constar o competente agradecimento à revista.

Assinatura do(s) autores(s) Data ____/____/____

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

Núcleo de Editoração SBI/CCV - Campus II

Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama - 13060-904 - Campinas, SP, Brasil.

Fone/Fax: +55-19-3343-6875

E-mail: sbi.ne_estpsi@puc-campinas.edu.br

Web: <http://www.scielo.br/estpsi>

Instructions to Authors

Estudos de Psicologia (Studies in Psychology) is a quarterly journal published by the Post-Graduation Psychology program of the Life Sciences Center at the Catholic University of Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Founded in 1983, it is classified as A2 in the Qualis list and is indexed in the national and international databases SciELO, Lilacs, Latindex, Scopus, Clase, PsycINFO and Index Psi.

Types of work accepted for publication in *Estudos de Psicologia*

Estudos de Psicologia invites contributions from the national and international scientific community and is distributed to readers all over Brazil and also in several other countries. To ensure that the studies receive both national and international coverage, the aim is for the number of articles from authors in institutions in the state of São Paulo to correspond to 40% of the total, with the remainder preferably earmarked for the works of authors in other states and regions of the country, or from overseas.

Original work is accepted covering all types of research, in any field of Psychology, which aim to encourage and disseminate scientific and technical knowledge in the areas of psychology as well as to discuss the significance of practices employed in both the professional and research fields, by means of the publication of original material in the following categories:

- Research report: original articles based on empirical data, comprising a maximum of twenty pages, including tables, figures, charts and references;
- Review article: critical review of literature dealing with themes pertinent to psychology, leading to the challenging of existing models and to the construction of hypotheses for future research, comprising a maximum of twenty pages, including tables, figures, charts and references;
- Clinical article, case study: articles of interest which introduce an element of originality. They should illustrate clinical, laboratory and evolutionary aspects of interest, comprising a maximum of fifteen pages, including tables, figures, charts and references.
- Communication: brief text synthetically listing the research along with an opinion about any relevant matters, comprising a maximum of ten pages;
- Book Reviews: critical analysis and interpretation of books published in the last two years in Psychology, with a maximum limit of five pages;
- Information Bulletin: information concerning scientific events, research in progress, dissertation and thesis defenses.

Professional responsibility

Authors shall accept full responsibility for their contributions, and must observe the recommendations of the Federal Council of Psychology and the National Health Council.

Opinions by the Ethics Committee

Articles resulting from research involving human beings must be accompanied by a copy of the opinion issued by the Ethics Committee of the originating institution, or other entity accredited by the National Health Council. In addition, in the final paragraph of the Method section, a clear statement of compliance with ethical principles must be included.

Consideration by the Editorial Council

The original documentation will be accepted for evaluation provided that it has not previously been published and that it is accompanied by a cover letter signed by the study's authors, requesting it to be published in the journal. The editorial process will only begin if the submitted manuscripts comply with the conditions of these instructions. Otherwise, they shall be returned for compliance with the criteria, inclusion of the letter or other documents, prior to being submitted for any evaluation as to the merits of the study.

1. Evaluation of manuscripts

The original material shall be submitted, without the name(s) of the author(s), to two members of the Editorial Council of the journal *Estudos de Psicologia*, or to two *ad hoc* consultants among specialists in the respective subject matter. Two favorable opinions are required for final acceptance for publication. In the event of any disagreement, the original documents shall be sent to an additional consultant for further evaluation.

Should any conflict of interest arise on the part of the reviewers, the Editorial Committee shall pass the manuscript to another *ad hoc* reviewer.

The identity of the authors of the opinions shall be kept in strictest confidence. A decision on whether the study is to be accepted or refused will be communicated to the authors. Work receiving recommendations for alteration shall be passed back to the authors for the appropriate corrections to be made, together with any opinions issued, and should be returned within a maximum period of twenty days.

The editors shall always have the final decision whether or not to publish the manuscript. Minor alterations to the text may be made by the journal's Editorial Council, in accordance with internal operating criteria and standards.

Copies: typographical copies will be sent to the others for correction of printing errors. The copies should return to the Núcleo de Editoração on the stipulated deadline. Other changes in the original manuscript will not be accepted during this phase.

2. Form of presentation of the original documents

Estudos de Psicologia adopts the standards of publication employed by the American Psychological Association – APA (5th edition, 2002). The originals shall be typed in Portuguese, English, French or Spanish. All original documents must include the title and abstract in both Portuguese and English.

Every initial submission to the journal should be accompanied by a letter signed by all the authors, authorizing publication and indicating acceptance of the journal's guidelines.

The declaration should contain a statement that the study has not been presented, in its entirety, in any other media, as well as the authorization and/or rights granted by third parties, where figures, tables or passages (more than 200 words) produced by other authors, are transcribed. Mention should also be made of any funding connections or agreements between the authors and institutions which may have a vested interest in the original documents being published.

In order to submit the article for evaluation by the Editorial Council of *Estudos de Psicologia*, the authors should send four paper copies of the printed manuscripts to the journal's Publishing Center, double spaced, and accompanied by a copy on diskette or CD-ROM. The file should be typed using a text editor similar or superior to *Word (Windows)* version 97-2003. The name of the author and filename should be marked on the label of the diskette or CD-ROM.

Of the four copies mentioned in the previous paragraph, three should not include the identity of the authors, so that the evaluation may be conducted in confidentiality; but for this detail, however, they must be complete and identical to the original. It is essential that the article *does not contain any means of identifying the authorship*, including any reference to previous studies by the same author(s), the institution of origin etc.

The text should comprise 10 to 20 pages, in Arial font, size 11. The sheets should be numbered starting with the cover page, which should display page number 1. The size of the paper must be A4, with formatted top and bottom margins (at least 2.5cm), and left and right margins (at least 3cm).

- Reformulated version

Three complete copies of the reformulated version should be submitted, in paper form, and on labeled diskette or CD-ROM, showing the submission reference number, version number, names of the authors and the filename.

Modifications should be highlighted in blue, along with a letter to the editor, repeating their interest in having the work published in this journal and advising of the alterations processed on the manuscript. If there is any disagreement with the consultants' recommendations, the author(s) should present the arguments justifying their position. The manuscript's title and code must be specified. If the study is a joint collaboration, the letter should be signed by all the authors. An authorization should also be sent for the publication of the abstracts in English and Portuguese, and also for the whole study for the online version of the *Estudos de Psicologia* journal.

3. The study should contain the following elements, observing the order suggested below:

- Cover page identifying the authors, containing:

- Full title in Portuguese: It should be concise and avoid the use of superfluous and/or redundant verbiage, such as "evaluation of..." "considerations in respect of..." "An exploratory study of...";
- Suggestion for an abbreviated title for the header, not exceeding five words;
- Full title in English, consistent with the Portuguese title;
- Name of each author, in full, followed by their institutional affiliation. Do not abbreviate the given names;
- All data in respect of title and affiliation should appear in full, and not in the form of an acronym;
- Note of the full addresses of all universities with which the authors are associated;

- Note of addresses for correspondence with the editor for the processing of the originals, including fax, telephone and email address;

- If necessary, provide a note on any updates to institutional affiliation;

- Include a footnote containing details of financial support, acknowledgments for the collaboration of colleagues and experts, in a paragraph not exceeding three lines. This paragraph should also provide information on the origins of the study and other information considered to be relevant, such as, if the work has previously been presented at an event, if it originates from a thesis or dissertation, if data collection was conducted in an institution different from that recorded as being the authors' institution of origin etc.

- Separate sheet containing the abstract in Portuguese

The abstract should contain a minimum of 100 and a maximum of 150 words, that is, between five and ten lines. It is expressly forbidden to use acronyms and citations. At the end, it should list between three and five keywords, which precisely describe the contents of the study, in accordance with the APA Thesaurus, in order to facilitate its indexation. These words should be composed in uppercase and separated by a period. The abstract should include a brief reference to the problem under investigation, sample attributes; data collection methodology, results and conclusions. Only digests may dispense with abstracts.

- Separate sheet containing the abstract in English

The abstract should be compatible with the text in the Portuguese synopsis. It should follow the same criteria, and be accompanied by keywords which are consistent with the Portuguese keywords.

- Organization of the work

The text of any work submitted for publication should be clearly organized with titles and subtitles which facilitate its reading. For the research reports, the text must comprise introduction, methodology, results and discussion.

- Illustrations

Tables, charts and figures should be limited to five, in total, and should be numbered consecutively and independently, in Arabic numerals, according to the order in which the data is mentioned. They should appear on individual, separate sheets of paper, with an indication as to their location within the text. A brief title should be assigned to each.

The author shall be responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations and graphs), which should be capable of reduction without loss of definition, to a size of one or two columns (7cm and 15cm, respectively). Landscape format is not allowed. Digital figures should contain the file extension jpeg and have a minimum resolution of 300 dpi.

The words **Figure**, **Table**, **Appendix** appearing in the text should be written with the first letter in uppercase and be accompanied by the number (Figures, Tables and Appendices) to which they refer. The suggested location for the insertion of figures and tables should be indicated in the text. The titles should be concise. Provide information of the physical location and year of the study.

The cost of publishing any color images shall be borne by the author(s).

Should the author(s) demonstrate an interest, *Estudos de Psicologia* will arrange for a quotation of the costs involved, which

may vary according to the number of images, their distribution across different pages and the accompanying publication of color material by the other author(s).

Once the author(s) receive(s) the quotation for the corresponding cost of materials in which he/they may be interested, he/they should make a bank deposit. Account information will be provided at the appropriate juncture.

- References and citations in the text

The articles should contain around thirty references, except in the case of review articles, which may include approximately fifty. They should be shown in alphabetical order, according to the main author's last name.

Where the last name is identical, work created by individual authors should precede the works of multiple authors. In the case of works where the first-named author is the same, but the co-authors are different, the co-authors' last names constitute the criteria for the alphabetical order. Works by the same authors should appear in date order, starting with the earliest work.

Works by the same authors and with the same date should be listed by the alphabetical order of their title.

The formatting of the references should facilitate the task of reviewing and editing; for this purpose, in addition to having a spacing of 1.5 between lines and a font size of 11, the paragraph should be normal, without indent and without offset margins.

The titles of periodicals should be reproduced in full. Citations/ references from end of graduate course **treatises, abstracts** from, *inter alia*, Congresses, Symposiums, Workshops, Meetings **will not be accepted. Unpublished texts** (examples, classes, *inter alia*), should be avoided. Italic font should be used for emphasis. In the body of the text, denotations should be made as follows: (surname of author(s), year of publication), and should be consistent with information contained in the references.

In cases where the cited works were not consulted at source (secondary citation), this should be mentioned in the body of the text in the following manner: (surname of original author, *apud* surname of author read, date). In the references, only cite the work which was consulted, together with the date.

In the case of earlier citations, which have been superseded by newer editions, the citation should include the two dates, namely that of the original work and that of the edition read by the author.

The citation of articles by multiple authors should be treated as follows:

- Article with two authors: cite both authors whenever the article is referred to;
- Article with between three and five authors: cite all the authors upon the first appearance in the text; from the second mention onwards, use the surname of the first author followed by *et al.* (and the date, if it is the first citation in the paragraph);
- Articles with six or more authors: cite the surname of the first author followed by *et al.* and the year, as from the first appearance in the text.

In the case of a **literal citation**, the passage should appear between quotation marks with, immediately after the author's surname and date, an indication of the page(s) from which it was taken. Passages consisting of more than 40 words should be placed in a separate block, without quotation marks and not italicized, with an offset of five spaces in relation to the left margin.

The accuracy and propriety of references to works which have been consulted and cited in the text of the article are entirely the responsibility of the author, in the same way in which the content of the study is their exclusive responsibility. All the authors whose works are cited in the text should be followed by the date of publication and listed in the References section. The citations and references should be made in accordance with APA criteria.

For guidance purposes, we are presenting below some examples of the most common cases:

Articles from scientific journals

Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241.

Articles from scientific journals in press

Note, in place of the date, that the article is in press. Include the name of the periodical after the article's title. Do not refer to the date and volume numbers, fascicle or pages until the article is published. In the text, cite the article indicating that it is in press.

Sampaio, M. I. C., & Peixoto, M. L. (no prelo). Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. *Boletim de Psicologia*.

Books

Rodrigues, M. C. P., & Azzi, R. G. (2007). *Psicologia do esporte: trilhando caminhos em busca de iniciação na área*. Taubaté: Cabral.

Book chapters

Schmidt, M. (2004). *Stress e religiosidade cristã*. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.177-186). Campinas: Papirus.

Old works republished at a much later date

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton. (Originally published in 1950).

Secondary citation

If the original was not read, cite the authors in the following manner: "Selye (1936, *apud* Lipp, 2001) ...". In the reference section, cite only the work consulted (in this instance, Lipp, 2001).

Unpublished theses or dissertations

Cusatis Neto, R. (2007). *Construção e validação da escala de estressores ocupacionais das linhas de produção*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Corporate authorship

World Health Organization. (2006). *WHO rapid advice guidelines on pharmacological management of humans infected with avian influenza A (H5N1) virus*. Washington, DC: Author.

Work presented in congress published in annals

Malagris, L. E. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional e a síndrome de burnout. *Annals of the VI Latin American Congress of Cognitive Psychotherapy* (Vol. 1). Buenos Aires.

Electronic material

Articles from journals

Candiotta, C. (2007). Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterio*, 48 (115). Recuperado em janeiro 16, 2008, disponível em <<http://www.scielo.br>>. doi: 10.1590/S0100-512X2007000100012.

Text

National Cancer Institute. (2003b). *Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional*. Retrieved February 22, 2006, from <<http://www.inca.gov.br/regpop>>.

Personal contact (letter, email, conversation)

Cite the text only, providing the initials and surname of the source, plus the date. Avoid this usage. Its use should be sporadic and should be included in the footnote, not the references.

- Appendices

Avoid. They may be included when they contain information which is integral to the understanding of the text.

- Copyright of the journal *Estudos de Psicologia*

All editorial rights are reserved. No part of the publications may be reproduced, stored by any system or transmitted by any means or forms which currently exist or which may come to exist, without the prior written permission of the editor in chief, or without inclusion of the credits, in accordance with prevailing Brazilian copyright law. The acceptance of the study for publication implies the transfer of copyright to the journal, thereby guaranteeing the widest possible dissemination of the information.

- Partial reproduction of other publications

Articles submitted for publication should avoid very large citations extracted from publications by other authors. It is recommended that the reproduction of tables, charts or drawings be avoided. When necessary, they should be accompanied by the permission of the authors holding the copyright.

CHECKLIST

- Declarations of responsibility and transfer of copyright signed by each author;
- Send the editor four copies of the original (one original and three copies) and a diskette or CD-ROM labeled with the following information: names of authors and filename. On representation, include the submission reference number;
- Include title of original, in both Portuguese and English;
- Check if the text, along with tables and references, is reproduced in *Arial* font, size 11 and double spaced, with formatted top and bottom margins (at least 2.5cm), and left and right margins (at least 3cm).

- Include abbreviated title, not to exceed five words, to be included in the header of every page printed;
- Include keywords;
- Include abstracts with up to 150 words in the two languages, Portuguese and English, or in French or Spanish where applicable, along with indexation terms;
- Cover page with requested information;
- Include name of funding agencies and the process number;
- Indicate if the article is based on a thesis / dissertation, and note the title, name of establishment, year of the defense and number of pages;
- Check if the references are standardized according to the APA parlance – 5th edition;
- Include permission of editors for the reproduction of published figures or tables.

DECLARATION OF RESPONSIBILITY AND TRANSFER OF COPYRIGHT

Each author must read and sign the documents: 1) Declaration of Responsibility and 2) Transfer of Copyright.

- Title of the manuscript;
- Name of the authors must be consecutively according to the orders in which they were mentioned in the text.
- Author responsible for the negotiations:

1. Declaration of responsibility

I hereby certify that:

- I have participated in the conception of the study and make public my responsibility for the content;
- I have not omitted any funding ties or agreements between the authors and companies which may have an interest in the publication of this article;
- This is an original article, and the work, either in part or in its entirety, or any other work of my authorship which contains substantially similar content, has not been sent to any other journal, and shall not be sent as long as its publication is under consideration by *Estudos de Psicologia*, either in printed or electronic form.

Signature of the author(s) Date ____/____/____

2. Transfer of copyright

I hereby declare that, in the event of this article being accepted for publication, its copyright shall pass to the journal *Estudos de Psicologia*, and shall become the exclusive property of the journal, with any reproduction, either in full or in part, being forbidden in any other form or means of printed or electronic communication, without the request for prior necessary authorization and, if obtained, I shall attribute the appropriate acknowledgment to the journal.

Signature of author(s) Date ____/____/____

All correspondence should be sent to *Revista de Estudo de Psicologia* at the address below

Núcleo de Editoração SBI/CCV - Campus II

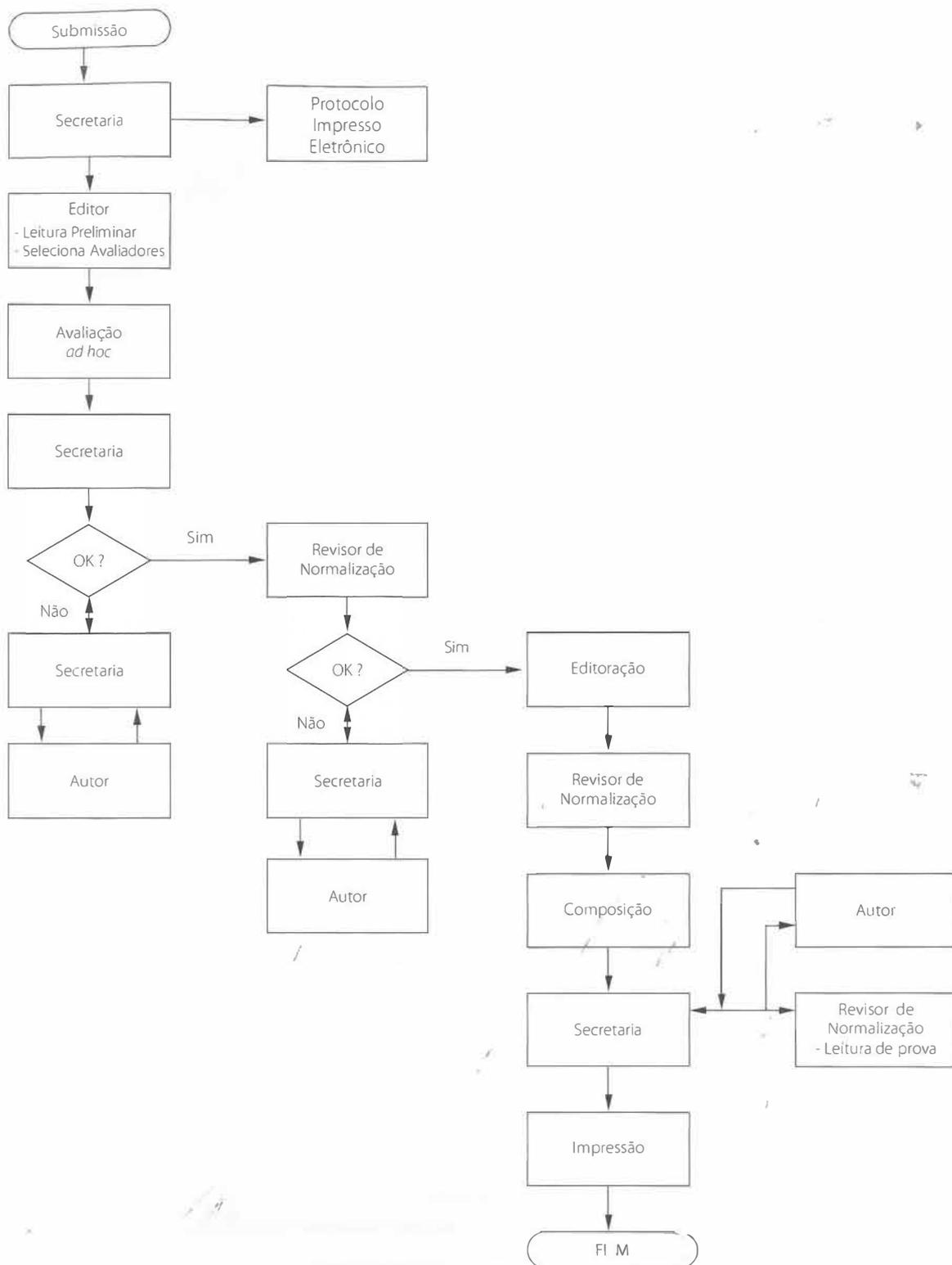
Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama - 13060-904 - Campinas, SP, Brazil

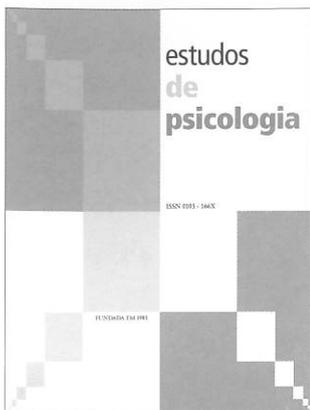
Fone/Fax: +55-19-3343-6875

E-mail: sbi.ne_estpsi@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"/> 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"/> 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"/> 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"/> 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"/> 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"/> 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"/> 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** CPF

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

Hortográfica Editora Ltda

Tiragem / Edition

1000

Distribuição / Distribution

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio

artigos/articles

Fatores de stress e estratégias de coping entre adolescentes no 12º ano de escolaridade

Stress factors and coping strategies amongst 12th grade adolescents

| Susana Caires | Cândida Silva

Validação da escala clima para criatividade em sala de aula

Validation study of the classroom climate for creativity scale

| Denise de Souza Fleith | Leandro Silva Almeida | Francisco José Brito Peixoto

A influência do autoconceito profissional na satisfação com a equipe de trabalho

The influence of professional self-concept in satisfaction with teamwork

| Máira Gabriela Santos de Souza | Katia Elizabeth Puente-Palacios

Estrutura e suporte familiar como fatores de risco de stress infantil

Family pillar and structure as risk factors to child stress

| Mônica Augusta Mombelli | Jaquiline Barreto da Costa | Sonia Silva Marcon | Cynthia Borges de Moura

Efeitos da exposição a estímulos aversivos e apetitivos incontroláveis sobre o comportamento verbal em contingências de reforço positivo

Effects of exposure to uncontrollable, aversive and appetitive stimuli on verbal behavior under positive reinforcement contingencies

| Tatianny Honório Porto | Maria Beatriz Barreto do Carmo | Reginaldo do Carmo Aguiar | Vanessa Penna-Gonçalves | Gerson Yukio Tomanari

Validade da escala de depressão: relação com ansiedade e stress laboral

Validity of the depression: scale related to anxiety and occupational stress

| Makilim Nunes Baptista | Adriana Munhoz Carneiro

Adolescente em liberdade assistida e a escola

Adolescent in assisted freedom and the school

| Ivani Ruela de Oliveira Silva | Leila Maria Ferreira Salles

Avaliação da estratégia saúde da família a partir das crenças dos profissionais

Evaluation of family health strategy based on the beliefs of professionals

| Francisco José Batista de Albuquerque | Cynthia de Freitas Melo | Francisco Elmiro de Souza Filho | João Lins de Araújo Neto

Controle instrucional e relaxamento como preparo psicológico pré-cirúrgico para portadores de cardiopatia

Instructional control and relaxation procedure as psychological preparation for pre-surgery patients with heart disease

| Maria Estela Martins Silva | Norma Sant'Ana Zakir

Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade

Play activity for all places: thinking about the universality and the diversity from an evolutionary perspective

| Reginalice de Lima Marques | Ilka Dias Bichara

A noção fenomenológica de existência e as práticas psicológicas clínicas

The phenomenological notion of existence and psychological clinical practices

| Roberto Novaes de Sá | Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto

Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura

Building readership: a reading workshop experience

| Sonia Saj Porcacchia | Leda Maria Codeço Barone