

estudos de psicologia

Volume 29
Número 3
Julho/Setembro 2012

ISSN 0103 - 166X

FUNDADA EM 1983

Editora Chefe / Editor-in-Chief

Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Pró-Tempore)

Editores Associados / Associate Editors

Profa. Dra. Elisa Médici Pizão Yoshida - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Editor Financeiro / Financial Editor

Prof. Dr. 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

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

Conselho Editorial Internacional / International Editorial Board

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

Equipe Técnica / Technical Group

Normalização / Standardization
Maria Cristina Matoso - Bibliotecária - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Indexação / Indexing

Janete Gonçalves de Oliveira Gama - Bibliotecária - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

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

Apoió:



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.assinaturane@puc-campinas.edu.br

Anual: Pessoas físicas: R\$90,00 Institucional: R\$300,00

Aceita-se permuta

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

Annual: Individual rate: R\$90,00 Institutional rate: R\$300,00

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.29 n.3 jul./set. 2012

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

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

CDD 150

estudos de psicologia

ISSN 0103-166X

Revista Trimestral do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas

Volume 29

Número 3

Julho/Setembro

2012

sumário CONTENTS

ARTIGOS ARTICLES

305 **Esporte, stress e burnout**

Sport, stress, and burnout

| Carlos Eduardo Lopes Verardi | Maria Cristina de Oliveira Santos Miyazaki | Kazuo Kawano Nagamine | Ana Paula da Silva Lobo | Neide Aparecida Micelli Domingos

315 **Stress materno e hospitalização infantil pré-cirúrgica**

Maternal stress and presurgical infant hospitalization

| Luciana Esgalha Carnier | Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues | Flávia Helena Pereira Padovani

327 **A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais**

The trajectory of Vygotsky's works: a long way to the originals

| Zoia Prestes | Elizabeth Tunes

341 **Clima social na família e estilos de pensar e criar**

Social climate in the family and styles of thinking and creating

| Fátima Lobo | Mercês Lobo

353 **Eficácia de um programa de estimulação de capacidades intelectuais**

Efficacy of a program for stimulation of intellectual capacities

| Marília Zampieri | Patrícia Waltz Schelini | Carolina Rosa Crespo

363 **O conceito de morte e a Síndrome de Asperger**

The concept of death and Asperger Syndrome

| Letícia Calmon Drummond Amorim | Francisco Batista Assumpção Junior

371 **Maturidade perceptomotora e reconhecimento de palavras: estudo correlacional entre o Bender - Sistema de Pontuação Gradual e o Teste de Reconhecimento de Palavras**

Perceptive-motor maturity and word recognition: a correlational study between Bender - Scoring System for Grades and Word Recognition test

| Laura de Carvalho | Ana Paula Porto Noronha | Lariana Paula Pinto | Luana Luca

- 379 Representações sociais do crack na imprensa pernambucana**
Social representations about crack in the Pernambuco press
| Maria de Fátima de Souza Santos | Manoel de Lima Acioli Neto | Yuri Sá Oliveira Sousa
- 387 Hotsite de psicologia: informações de interesse sobre anomalias craniofaciais**
Psychology hotsite: information of interest about craniofacial anomalies
| Marina Bigeli Rafacho | Liliam D'Aquino Tavano | Marisa Romagnolli | Maria Irene Bachega
- 395 Sentidos da escolha e da orientação profissional: um estudo com universitários**
Sense of choice and career guidance: a study with university students
| Telma Maranhão Gomes Pinto | Marisa Irene Siqueira Castanho
- 415 Bem-estar subjetivo: autoavaliação em estudantes universitários**
Subjective well-being: self-assesment in college students
| Paola Passareli-Carrazzoni | José Aparecido da Silva
- 427 Crenças dos profissionais da Atenção Primária à Saúde de Juiz de Fora em relação à violência doméstica contra idosos**
Beliefs of primary health care professionals of Juiz de Fora as regards domestic violence against elderly
| Lélío Moura Lourenço | Daniela Cristina Belchior Mota | Roberta Gonçalves Carvalho | Carla Ferreira de Paula Gebara
| Telmo Mota Ronzani
- 437 A garantia ao direito à convivência familiar e comunitária em foco**
The ensure the right to live in a family and community environment on focus
| Aline Cardoso Siqueira

RESENHA BOOK REVIEW

- 445 Professor-aluno**
Teacher-student
| Geraldina Porto Witter
- 449 Instruções aos Autores**
Instructions to Authors

Esporte, *stress* e burnout

Sport, stress, and burnout

Carlos Eduardo Lopes **VERARDI**¹
Maria Cristina de Oliveira Santos **MIYAZAKI**¹
Kazuo Kawano **NAGAMINE**¹
Ana Paula da Silva **LOBO**¹
Neide Aparecida Micelli **DOMINGOS**¹

Resumo

Para muitos autores, o *stress* está negativamente relacionado ao desempenho individual. Algumas evidências, entretanto, sugerem que a performance em determinada tarefa será mais baixa sob níveis muito reduzidos ou muito elevados de *stress*, e ótima sob níveis moderados de *stress*. O burnout está associado à percepção de que os recursos pessoais são insuficientes ou inadequados para enfrentar o *stress*. Identificar estressores e estratégias de enfrentamento que, se empregadas pelos indivíduos, consigam amortecer o impacto do *stress*, permite delinear programas preventivos e de intervenção. O objetivo deste estudo é apresentar uma revisão atualizada sobre burnout contexto esportivo.

Unitermos: Burnout. Esporte. Exercício. *Stress*. *Stress* profissional.

Abstract

For many authors, stress is negatively related to individual performance. Some evidence, however, suggests that performance in a given task will be lower under very low or very high levels of stress and great under moderate levels of stress. Burnout is associated with the perception that personal resources are insufficient or inadequate to cope with stress. Identifying stressors and coping strategies which, if used by individuals, can minimize the impact of stress, and allow preventive and intervention programs to be designed. The aim of this study is to present an updated review of burnout within sporting context.

Uniterms: Burnout. Sport. Exercise. *Stress*. Occupational stress.

Atualmente há grande preocupação em proporcionar condições adequadas de trabalho, visando não só à produtividade do trabalhador, mas também à sua qualidade de vida, à sua saúde e ao seu futuro. Nesse sentido, o esporte profissional está associado a uma permanente busca da excelência física, técnica, tática e psicológica e, ao mesmo tempo, a uma preocupação

em evitar ou manejar problemas que retardem ou interrompam a vida profissional do atleta.

O *stress* associado à competição esportiva é um tópico altamente relevante, relacionado principalmente ao desempenho de atletas profissionais, submetidos aos rigores de treinamento e às demandas de contextos competitivos (Hanton, Thomas & Mellalieu, 2008). *Stress*

▼▼▼▼▼

¹ Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, Faculdade de Medicina. Av. Brigadeiro Faria Lima, 5416, Vl. São Pedro, 15090-000, São José do Rio Preto, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondência to: C.E.L. VERARDI. E-mail: <celverardi@hotmail.com>.

e estratégias de enfrentamento têm sido alvo crescente de estudos relacionados à prática esportiva, uma vez que enfrentar adequadamente o *stress* é parte das habilidades requeridas de um atleta (Nicholls, Jones, Polman & Borkoles, 2009; Samulski & Lopes, 2008; Thatcher & Day, 2008).

O objetivo deste estudo é apresentar uma revisão sobre *stress*, burnout e enfrentamento no contexto esportivo. Foram pesquisadas as bases de dados Scopus, PubMed, PsycInfo, Lilacs e MedLine, no período entre 2004 e 2009, utilizando como palavras-chave estresse, burnout, adaptação psicológica, esporte e seus similares na língua inglesa. Foram ainda utilizados livros, dissertações e teses sobre o tema (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2009).

Estresse estratégias de enfrentamento em atletas

O termo *stress* é utilizado por diferentes áreas do conhecimento, com significados diversos. Alguns aspectos essenciais, entretanto, estão envolvidos quando se discute *stress*: 1) uma causa interna ou externa, denominada estressor; 2) uma avaliação sobre aspectos potencialmente ameaçadores (ou não) da situação; 3) respostas de enfrentamento e 4) efeitos psicofisiológicos ou reações ao *stress* (Lazarus, 1993).

Stress é uma “experiência emocional negativa, acompanhada por mudanças bioquímicas, fisiológicas, cognitivas e comportamentais previsíveis, que visam alterar o evento estressor ou acomodar seus efeitos” Taylor (2009, p.147). Lipp (2003, p.18) define *stress* “como uma reação psicofisiológica muito complexa que tem em sua gênese a necessidade do organismo fazer face a algo que ameaça sua homeostase interna”.

O termo pode ainda ser compreendido como um estímulo ou evento ambiental causador de tensão, denominado estressor; como resposta ou reação individual ao estressor, incluindo componentes psicológicos e fisiológicos; e como processo ou relação entre indivíduo e ambiente. Quando visto como processo, o indivíduo “é um agente ativo que pode influenciar o impacto do estressor por meio de estratégias comportamentais, cognitivas e emocionais” (Sarafino, 2008, p.62).

É importante ressaltar que é a percepção que o indivíduo tem acerca de um evento, e não o evento em si, que determina seu potencial como estressor. Assim,

uma mesma experiência pode ser percebida como estressora por uma pessoa e como inócua por outra (Lazarus, 1993; Marques & Rosado, 2005; Sarafino, 2008; Taylor, 2009). Quando algo é percebido como estressor, entretanto, tende a desencadear respostas fisiológicas semelhantes nos indivíduos (Kavanagh, 2005). Apesar de a ênfase ser dada às emoções negativas associadas ao *stress*, emoções positivas podem ocorrer concomitantemente (Folkman & Moskowitz, 2004).

Embora o *stress* com frequência esteja negativamente associado ao desempenho individual, evidências sugerem que a “performance em determinada tarefa será mais baixa em níveis muito reduzidos ou muito elevados de estresse e ótima em níveis moderados de estresse” (Kavanagh, 2005, p.16). Assim, o *stress* moderado pode melhorar o desempenho porque há estímulo para manter a vigilância do indivíduo, mas não um excesso de estímulo para distraí-lo de seu objetivo. Quando o nível de *stress* é baixo, o indivíduo pode não estar suficientemente alerta para ter um desempenho adequado; quando é muito alto, por outro lado, a excitação excessiva pode prejudicar o desempenho. Vários modelos vêm sendo propostos para explicar o desempenho humano em condições de *stress* (Kavanagh, 2005).

É inegável, entretanto, que o *stress* faz parte da vida das pessoas e que, quando excessivo, pode ter consequências negativas. Identificar estressores e estratégias de enfrentamento que, se empregadas pelos indivíduos, conseguem amortecer o seu impacto, permite delinear programas preventivos e de intervenção. Estudos com esse objetivo têm sido realizados em diferentes áreas do conhecimento, com diferentes objetivos e participantes, inclusive atletas.

Enfrentamento (*coping*) é o termo utilizado para designar o processo de lidar com demandas (internas ou externas), avaliadas pelo indivíduo como superiores a seus recursos ou possibilidades (Lazarus & Folkman, 1984; Taylor & Stanton, 2007).

Lazarus e Folkman (1984, p.141) propuseram a definição provavelmente mais conhecida de enfrentamento: “esforços para mudanças comportamentais e cognitivas constantes para lidar com demandas específicas internas e/ou externas, avaliadas pelo indivíduo como excessivas ou além de suas possibilidades”. Esses esforços influenciam e são influenciados pelo ambiente.

As estratégias de enfrentamento, utilizadas pelos indivíduos para lidar com o *stress*, têm sido classificadas como focalizadas na emoção ou no problema (Nicholls & Polman, 2007; Straub, 2005). Estratégias focalizadas na emoção são habitualmente utilizadas quando as pessoas acreditam que pouco ou nada pode ser feito para alterar uma situação. Incluem fuga-evitação, distanciamento e reavaliação positiva da situação. Podem ser positivas ou negativas, como busca de suporte social, distração e uso de álcool (Straub, 2005). Quando o enfrentamento é focado no problema, “as pessoas lidam diretamente com a situação estressante, seja reduzindo as demandas ou aumentando a capacidade de lidar com o estressor” (Straub, 2005, p.153).

Enfrentamento é, portanto, uma resposta individual de adaptação a situações consideradas difíceis. Mudanças no estilo de vida ou problemas associados a emoções negativas (exemplo a ansiedade e a depressão) requerem novo repertório de comportamentos, diferente daquele utilizado anteriormente. Esse novo repertório inclui as estratégias de enfrentamento utilizadas para lidar com as novas demandas. Já foram identificados alguns recursos de enfrentamento que auxiliam a manejar o *stress* e a reduzir o sofrimento, e que estão associados a melhores resultados em termos de saúde. Tais recursos incluem o otimismo, a percepção de controle, a autoestima e o suporte social (Taylor & Stanton, 2007).

Analisando várias definições de enfrentamento, Gimenez (1997, p.116) concluiu que a maioria delas compartilha a noção de que “as pessoas ativamente às exigências impostas a elas” e associam enfrentamento a *stress*. Assim, enfrentamento será aqui compreendido não como uma característica pessoal, mas como “esforços para lidar com situações estressantes que mudam ao longo do tempo... delineados a partir de contextos particulares que exigem adaptação” (Gimenez, 1997, p.17).

O enfrentamento de determinada situação depende de uma avaliação individual acerca da mesma. Essa avaliação pode identificar perdas, danos, ameaça de perdas ou desafio. As respostas de enfrentamento podem ser uma ação direta ou a solução do problema, reduzindo o *stress* e a emoção negativa a ele associada. Quando um problema não pode ser solucionado por meio de uma ação direta, estratégias cognitivas podem

ser utilizadas, sempre considerando que “... ações e pensamentos [não] são mutuamente exclusivos, ao contrário, processos cognitivos estão presentes em ações diretas particulares e estas, sem dúvida, também presentes durante as avaliações das pessoas” (Gimenez, 1997, p.126).

As estratégias de enfrentamento utilizadas por atletas, portanto, variam em função da percepção individual do *stress* (Anshel & Si, 2008). No contexto esportivo, a percepção individual do *stress* varia em função do que está “em jogo” (exemplo o título), de crenças individuais acerca do próprio posicionamento no *ranking* de determinado campeonato e dos recursos individuais (exemplo o preparo e a forma física) (Thatcher & Day, 2008). “... atletas de sucesso serão, certamente, aqueles que melhores capacidades demonstram na gestão e no controle das situações potencialmente estressantes” (Marques & Rosado, 2005, p.71).

Ivarsson (2008) identificou ansiedade, falta de confiança, *stresse* estratégias pouco efetivas de enfrentamento como importantes fatores que aumentam a vulnerabilidade para lesões em jogadores de futebol de elite. Outras fontes de *stress* entre jogadores de futebol incluem ansiedade em relação ao próprio desempenho, ausência de *feedback*, dificuldade para conciliar o esporte com outras atividades (exemplo o estudo), *deficit* de suporte social formal (exemplo o *manager*, o programa de trabalho e o psicólogo do esporte) e/ou informal, como capacidade de concentração e insegurança em relação ao trabalho como atleta profissional (Noblet & Gifford, 2002).

Estudo com jogadores de basquetebol de alta competição indicou que as fontes de *stress*, para esses atletas, provinham dos diversos aspectos envolvidos na prática competitiva, como viagens, questões financeiras, pessoais, participação em esporte coletivo e de relacionamento interpessoal (Marques & Rosado, 2005).

O impacto do *stress* sobre atletas inclui prejuízos como rigidez no desempenho e no raciocínio, redução na habilidade de analisar situações complexas e de manipular informações de forma adequada, dificuldade para concluir tarefas e redução da acurácia. Além dos efeitos individuais, o *stress* pode afetar de forma negativa o funcionamento do indivíduo em atividades de grupo, com redução da qualidade de comunicação e com tomada de decisões incorretas (Kavanagh, 2005). A

exposição prolongada a determinados estressores pode ter consequências negativas graves, como a exaustão profissional (Taylor, 2009).

De acordo com Weinberg e Gould (2008), “treinamento excessivo” (*overtraining*) refere-se a um ciclo curto de treinamento, durante o qual os atletas são submetidos a uma sobrecarga excessiva, próxima de sua capacidade máxima. A exaustão é o resultado final do treinamento excessivo, uma condição de fadiga e baixo rendimento, com dificuldade para manter o regime de treinamento e os resultados de desempenho padrão, associada a baixa recuperação. Burnout, por sua vez, é uma resposta psicofisiológica, mais completa, de afastamento do treinamento excessivo e das demandas competitivas. A queda no rendimento pode ser um sinal do acometimento do burnout, e, entre outras causas que podem levar o atleta à desistência do esporte (*dropout*), estão a estafa e o treinamento excessivo. Hipoteticamente, a resposta ao treinamento excessivo e à estafa, às vezes, resultará em burnout, sendo este decorrente daqueles fenômenos (Weinberg & Gould, 2008).

Para atletas profissionais, em longo prazo, o desequilíbrio entre as exigências da profissão e as estratégias de enfrentamento utilizadas pode levar ao abandono da carreira (Marques & Rosado, 2005).

Entretanto, é importante ressaltar que estratégias adequadas de enfrentamento podem ser ensinadas, quando necessário. Quando estratégias adequadas não estão disponíveis ou não são desenvolvidas, altos níveis de *stress* podem acarretar exaustão, baixo comprometimento com o grupo ou com a organização profissional, rotatividade e até transtornos psiquiátricos, como a síndrome do esgotamento profissional ou burnout (Brasil, 2001; Kavanagh, 2005).

Para jogadores profissionais e para outras atletas, a síndrome do esgotamento profissional ou burnout está associada a lesões mais frequentes. Além disso, jogadores com maior experiência e maior número de vitórias relatam mais *stress* e exaustão (Cresswell & Eklund, 2005a).

Burnout, enfrentamento e esporte

O *stress* ocupacional pode ter um impacto negativo sobre a saúde, o bem-estar e o rendimento pro-

fissional das pessoas (Brasil, 2001; Maslach & Leiter, 2008; Sarafino, 2008; Taylor, 2009).

Síndrome do esgotamento profissional, sensação de estar acabado ou síndrome de burnout são termos utilizados para denominar “um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho” (Brasil, 2001, p.191). O burnout está associado a situações profissionais socialmente complexas, que envolvem a representação que o indivíduo possui acerca de si mesmo e do outro. Quando ocorre, mesmo pessoas intensamente envolvidas com o seu trabalho desinteressam-se dele e percebem como inútil qualquer esforço para realizá-lo (Brasil, 2001).

Maslach e Jackson (1981, p.99) definiram burnout como “uma síndrome de exaustão emocional e cinismo que ocorre frequentemente entre indivíduos que trabalham com seres humanos”. Quando nesse estado, as pessoas acreditam ter exaurido seus recursos psicológicos, apresentam atitudes cínicas e negativas em relação ao outro e uma avaliação negativa de si próprias. Sentem-se, portanto, “insatisfeitas consigo mesmas e com seu rendimento no trabalho” (Maslach & Jackson, 1981, p.99). Além disso, burnout parece associado a “... sofrimento emocional, inclusive exaustão física, insônia, uso crescente de álcool e drogas e problemas conjugais e familiares” (Maslach & Jackson, 1981, p.100).

De natureza multidimensional, o esgotamento profissional envolve três componentes básicos: 1) exaustão emocional, com sentimentos de extrema fadiga e percepção de incapacidade para “se doar” afetivamente; 2) despersonalização, com o desenvolvimento de atitudes cínicas e sentimentos negativos e 3) insatisfação com a própria realização profissional, com tendência a se avaliar negativamente, especialmente na relação com os usuários ou clientes, com sentimentos de infelicidade e insatisfação com as próprias realizações no trabalho (Maslach & Jackson, 1981).

No contexto esportivo, burnout é discutido, principalmente, como uma resposta do indivíduo ao *stress* crônico, caracterizada por redução no desempenho, desvalorização do esporte e exaustão física e emocional. Publicações na mídia, a respeito de “experiências esportivas negativas de uma série de atletas famosos” (Cresswell & Eklund, 2006a, p.219) deram início ao interesse por pesquisas nessa área. Os pesquisadores,

por sua vez, propuseram que as experiências negativas desses atletas eram semelhantes ao burnout experimentado por profissionais de outras áreas (Cresswell & Eklund, 2006a; 2006b).

Para vários pesquisadores em psicologia do esporte, as características do burnout em atletas são semelhantes às experimentadas por profissionais que atuam em contato direto e frequente com outros seres humanos. A exaustão profissional ou burnout está associada à percepção de que os recursos pessoais são insuficientes ou inadequados para enfrentar o *stress*. Como decorrência, o indivíduo desenvolve atitudes, condutas e sentimentos negativos, que acarretam problemas de ordem prática e emocional no ambiente de trabalho. Inúmeros relatos de atletas de elite que abandonaram o esporte no auge de suas carreiras são considerados, para muitos autores, exemplos dos efeitos do *stress* excessivo no contexto esportivo (Ivarsson, 2008; Lemyre, Hall & Roberts, 2008; Raedeke, 1997).

Embora a definição de burnout de Maslach e Jackson (1981) seja amplamente reconhecida, foi elaborada para ocupações em que a relação entre profissional e cliente é fundamental, como, por exemplo, os serviços de saúde. Quando utilizada em outros contextos, é preciso considerar dimensões específicas, como, por exemplo, objetivos e responsabilidades inerentes a cada profissão.

No caso de atletas, embora a relação atleta/técnico seja importante, não é o elemento fundamental do contexto esportivo. No esporte, portanto, burnout precisa ser definido em função do desempenho esportivo, que é o elemento fundamental da prática desses profissionais (Raedeke, 1997). Para atletas, a exaustão profissional pode ser decorrente das demandas do treinamento e das competições, e pode estar associada à "... percepção de baixo desempenho profissional em termos de habilidades e rendimento esportivo" (Raedeke, 1997, p.397).

A exaustão profissional em atletas apresenta três importantes aspectos: 1) relato de esgotamento emocional e físico, decorrente das demandas excessivas impostas por treinos e competições; 2) reduzido senso de autorrealização, com a percepção de que os objetivos são inatingíveis e 3) desvalorização e desinteresse pelo esporte (Gustafsson, Hassmén, Kentta & Johansson, 2008; Lemyre et al., 2008; Raedeke, 1997).

Das três dimensões de burnout (exaustão emocional, despersonalização e insatisfação com o próprio desempenho), a despersonalização parece ser o aspecto menos aplicável a atletas, provavelmente pelas diferenças contextuais entre esporte e prestação de serviços a outras pessoas. Uma vez que a despersonalização representa a desvalorização e o desinteresse para o que é importante, nesse domínio particular, despersonalização para atletas pode representar o desenvolvimento de atitudes negativas no seu envolvimento com o esporte (Raedeke, 1997).

Explicações para o burnout no contexto esportivo estão frequentemente associadas ao *stress*, embora nem todos aqueles que apresentam *stress* desenvolvam burnout. A falta de controle que muitos atletas sentem em relação à própria vida, assim como a necessidade de fazer esporte para sobreviver, são algumas explicações sugeridas para explicar burnout em atletas. O conhecimento nessa área, entretanto, ainda é limitado.

Um estudo qualitativo sobre burnout em atletas suecos de elite, de diferentes modalidades esportivas, identificou três temas associados e suas subcategorias: 1) sintomas e consequências: falta de realização, exaustão, desvalorização da participação no esporte, manifestações motivacionais, enfrentamento e manifestações cognitivo-afetivas; 2) fatores associados ao burnout: relacionados ao esporte e treinamento, estressores psicossociais e personalidade e 3) fatores de restrição, isto é, aqueles que impedem o atleta de abandonar o esporte apesar dos problemas enfrentados: esporte como identidade e autoestima e restrições. Esses dados, embora obtidos no contexto esportivo da Suécia, apontam a natureza multifatorial do burnout no esporte (Gustafsson et al., 2008).

Perfeccionismo é um fator frequentemente associado à exaustão profissional e que parece aumentar a vulnerabilidade para burnout. O perfeccionismo pode ser: 1) orientado para o outro, com um exagerado nível de exigência em relação ao comportamento do outro; 2) auto-orientado, com padrões autoimpostos excessivamente altos e irreais de desempenho, autocrítica exagerada e acentuada dificuldade para aceitar qualquer tipo de falta cometida e 3) socialmente orientado, com crença na necessidade de sempre atender às expectativas dos outros (que acredita serem extremamente elevadas) para ser aceito.

Quando orientado para o outro, o perfeccionismo parece ter função adaptativa, na medida em que impulsiona o indivíduo a buscar um desempenho cada vez melhor nas tarefas que executa. Entretanto, está também associado a uma autoavaliação extremamente rígida, com alto nível de exigência e uma tendência para centrar-se nos aspectos negativos do próprio desempenho.

No perfeccionismo socialmente orientado, por sua vez, o indivíduo busca manter a aprovação dos outros por meio de um desempenho perfeito, havendo preocupação excessiva acerca de cometer erros, além de altas expectativas.

Um estudo com jogadores de futebol concluiu que dimensões negativas do perfeccionismo parecem antecedentes do burnout nessas atletas. Perfeccionismo auto-orientado e socialmente orientado parecem aumentar a vulnerabilidade para a exaustão nessas atletas (Hill, Hall, Appleton & Kozub, 2008). A presença de suporte social, entretanto, parece ser um importante fator protetor do burnout em atletas (Cresswell, 2009).

De acordo com Pires, Brandão e Machado (2005), a exaustão profissional ainda é pouco identificada no contexto esportivo, pelo fato de os sintomas de ordem física e psicológica não serem reconhecidos em curto prazo. Em muitos casos, atletas estão vulneráveis ao burnout a partir do momento em que surge a incompatibilidade com planos e metas iniciais na modalidade esportiva, por vivenciarem frequentes cobranças e críticas, cansaço e *stress*, cuja consequência principal é o abandono da prática esportiva. Muitos atletas jovens desistem ou abandonam a carreira esportiva quando atingem o nível profissional. Antecedendo a desistência, eles passam por um estágio de esgotamento, causado por motivos físicos, psicológicos ou sociais.

Para Samulski (2002, p.349), ao vivenciar o burnout, o afastamento do ambiente estressor torna-se inevitável. No contexto esportivo, entretanto, burnout difere do abandono da prática esportiva "porque envolve algumas características psicológicas e exaustão emocional, respostas negativas dos colegas, diminuição da autoestima e depressão". Assim, atletas abandonam o esporte por várias razões, sendo burnout uma delas. A exaustão profissional pode acometer qualquer atleta que pratica esporte com certa intensidade competitiva. Portanto, não é o grau de profissionalismo que determina sua

presença, mas sim as circunstâncias esportivas e as fontes de *stress* associadas à prática esportiva habitual, como intensidade competitiva, independentemente do nível esportivo, percepção da presença de estressores no contexto esportivo, atitudes de treinadores e/ou familiares, quantidade e intensidade das competições (Garcés de Los Fayos & Vives Benedicto, 2002).

Algumas variáveis associadas ao burnout no contexto esportivo incluem estilo do treinador, altas demandas competitivas, estratégias de enfrentamento, estilo de vida externo, monotonia do treinamento e escassez de reforços positivos. Considerando tais variáveis, pesquisadores têm sugerido programas de prevenção e intervenção no contexto esportivo, focando aspectos como estruturar de maneira mais racional o trabalho desportivo, planificar períodos de prática mental e treinamento psicológico, modificar a estrutura social do esporte competitivo e aumentar a idade mínima exigida para a prática esportiva e competitiva (Garcés de Los Fayos & Vives Benedicto, 2002; Orlick, 2008).

Burnout: possibilidade de avaliação

Tradicionalmente, o instrumento mais utilizado para avaliar burnout tem sido o Inventário Maslach de Burnout (*Maslach Burnout Inventory* ou MBI), projetado para avaliar vários aspectos dessa síndrome em profissionais da área de prestação de serviços humanos (Maslach & Jackson, 1981). Um instrumento psicométrico específico para a mensuração de burnout em atletas, o *Athlete Burnout Questionnaire* (ABQ), desenvolvido por Raedeke e Smith (2001), tem sido considerado mais adequado para investigar burnout no contexto esportivo.

O *Athlete Burnout Questionnaire* é composto por 15 itens e três subescalas, que avaliam a frequência de sentimentos relativos ao burnout: exaustão física e emocional (exemplo: eu estou exausto pelas demandas físicas e emocionais do esporte); reduzido senso de realização esportiva (exemplo: não importa o que eu faço, eu não executo como devo); desvalorização da modalidade esportiva (exemplo: eu tenho sentimentos negativos em relação ao esporte). As respostas são dadas em uma escala tipo Likert: 1) quase nunca; 2) raramente; 3) algumas vezes; 4) frequentemente e 5) quase sempre.

Cresswell e Eklund (2006b) avaliaram a validade do *Maslach Burnout Inventory - General Survey* (MBI-GS), versão adaptada do MBI, e do ABQ. Concluíram que, apesar de as duas medidas apresentarem algumas limitações, de forma geral ambas apresentam validade satisfatória. Sugeriram ainda que pesquisas em contextos esportivos devem utilizar o ABQ (Raedeke & Smith, 2001), visando estabelecer normas e possíveis consequências do burnout em atletas. Pires, Brandão e Silva (2006) traduziram o ABQ como Questionário de Burnout para Atletas (QBA). Os resultados obtidos confirmaram tanto a validade do construto quanto sua confiabilidade.

Muitos estudos (Quadro 1) têm observado a frequência da experiência de sentimentos relacionados ao burnout em várias modalidades esportivas, com atletas profissionais e amadores de ambos os sexos, utilizando o instrumento desenvolvido por Raedeke e Smith (2001), o ABQ.

Além de elaborar e avaliar programas preventivos e de intervenção, é também altamente relevante identificar precocemente sinais de risco para burnout em atletas. Esses sinais incluem, por exemplo, persistência de sentimentos de decepção e mudanças de humor, como precursores da exaustão emocional (Cresswell & Eklund, 2004).

Quadro 1. Síntese de estudos que utilizaram o *Athlete Burnout Questionnaire* em diferentes modalidades esportivas.

Estudos	Objetivo	Descrição da amostra estudada	Descobertas
Cresswell e Eklund (2004)	Avaliar a validade de uma proposta de sinais prematuros e suas correlações com as principais características de burnout	Jogadores amadores e profissionais de <i>rugby</i> (n=199) entre 19 e 33 anos de idade	Correlações significativas entre a presente proposta dos sinais prematuros e praticamente todas as principais características de burnout
Cresswell e Eklund (2005a)	Examinar as relações entre as principais características de burnout, autoestima e motivação	Jogadores profissionais de <i>rugby</i> (n=102) entre 19 e 32 anos de idade	Jogadores com mais experiência na liga nacional tendem a informar escores mais elevados de desvalorização esportiva
Cresswell e Eklund (2005b)	Avaliar o perfil motivacional, os tipos de motivação e o perfil das características do burnout	Jogadores profissionais (n=199), sexo masculino, entre 19 e 33 anos de idade	A motivação teve uma verdadeira associação com as características de burnout, correlacionando-se na escala com magnitude elevada para desvalorização esportiva, moderada para reduzido senso de realização esportiva e pequena para exaustão
Cresswell e Eklund (2005c)	Avaliar a relação entre burnout e os diferentes tipos de motivação	Jogadores amadores (n=392), sexo masculino, da primeira divisão da Nova Zelândia, entre 18 e 42 anos de idade	Os resultados sugerem níveis comparáveis de burnout nas três subescalas com o estudo com atletas colegiais dos Estados Unidos (Raedeke & Smith, 2001)
Cresswell e Eklund (2006a)	Observar as mudanças das principais características do burnout durante 30 semanas (pré-competição, competição e final da competição)	Jogadores profissionais de <i>rugby</i> (n=109) entre 19 e 32 anos de idade	Aumento da frequência da experiência de sentimentos de Reduzido Senso de Realização Esportiva entre a fase pré-competitiva e a competitiva Nenhuma diferença estatisticamente significativa foi observada em Reduzido Senso de Realização Esportiva entre a fase pré-competitiva e o final da competição, e entre a fase competitiva e o fim da competição
Lemyre, Hall e Roberts (2008)	Investigar o burnout em atletas mediante uma perspectiva social-cognitiva	Esquiadores de elite (n=141), ambos os sexos, entre 17 e 32 anos de idade	Escores moderados para as três subescalas de burnout, como para o burnout total
Cresswell (2009)	Identificar prematuramente os sinais de burnout no meio e no final da competição	Jogadores profissionais de <i>rugby</i> (n=183) entre 18 e 36 anos de idade	Parte dos atletas relatou a experiência de burnout nas três subescalas, em uma frequência descrita como alta (Raedeke & Smith, 2001)
Lonsdale et al. (2009)	Investigar as relações entre as normas de comportamento e o burnout	Atletas (n=201), sendo 121 do sexo feminino e 80 do sexo masculino. Média de idade: 22,9 anos De 51 modalidades esportivas (individuais e coletivas)	A autonomia e competência estão fortemente relacionadas com os sintomas de burnout. Análises mostraram relações indiretas entre esses dois sentimentos e desvalorização esportiva

Estudos recentes têm diferenciado burnout em atletas de treinamento excessivo ou *overtraining* e conceitos relacionados, que previamente foram utilizados como sinônimos. Parece haver um consenso de que burnout consiste em um estado final extremo, resultante da má adaptação ao treinamento ou recuperação incompleta (Goodger, Gorely, Lavallee & Harwood, 2007).

Considerações Finais

Stress e burnout em atletas é um tema altamente relevante para profissionais da área esportiva. Além de investigar estressores, que podem limitar o desenvolvimento esportivo de atletas de alto nível, é importante determinar as consequências associadas ao burnout, bem como as estratégias (positivas e negativas) de enfrentamento. O enfrentamento adequado, quando empregado pelos atletas, pode minimizar o impacto do stress. Assim, a identificação de estratégias positivas permitirá delinear programas preventivos e de intervenção durante as fases de pré-competição e competição.

Outra importante questão é identificar quais os momentos de maior stress para diferentes atletas e para diferentes modalidades esportivas. Pesquisas futuras podem também investigar o papel exercido pelo tempo de experiência do atleta, que parece estar relacionado ao desenvolvimento de estratégias mais adequadas de enfrentamento. Uma possível linha de investigação é, ainda, analisar eventuais relações entre o stress psicofísico e o regime de trabalho, haja vista as alterações do sistema de trabalho ao longo das várias etapas da formação do atleta, até que ele atinja o grau profissional. Avaliar diferentes estratégias de enfrentamento, em diferentes modalidades esportivas, em curto e em longo prazo, também são questões importantes para subsidiar intervenções práticas.

Referências

- Anshel, M. H., & Si, G. (2008). Coping styles following acute stress in sport among elite Chinese athletes: a test of trait and transactional coping theories. *Journal of Sport Behavior*, 31 (1), 2-21.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2001). *Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde* (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Brasília: MS. Recuperado em novembro 23, 2009, disponível em <http://www.ims.uerj.br/espmedtrab/doenca_trabalhador.pdf>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2009). *Banco de teses*. Recuperado em janeiro 10, 2010, disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.
- Cresswell, S. L. (2009). Possible early signs of athlete burnout: a prospective study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12 (3), 393-398.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2004). The athlete burnout syndrome: possible early signs. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7 (4), 481-487.
- Cresswell, S. L., & Eklund R. C. (2005a). Changes in athlete burnout and motivation over a 12- week league tournament. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37 (11), 1957-1966.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005b). Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37 (3), 469-477.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005c). Motivation and burnout in professional rugby players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76 (3), 370-376.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2006a). The nature of player burnout in rugby: key characteristics and attributions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18 (3), 219-239.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2006b). The convergent and discriminant validity of burnout measures in sport: a multi-trait/multi-method analysis. *Journal of Sports Sciences*, 24 (2), 209-220.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55 (1), 745-774.
- Garcés de Los Fayos, E. J., & Vives Benedicto, L. (2002). Variables motivacionales y emocionales implicadas en el síndrome de burnout en el contexto deportivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5 (1-2). Acceso en octubre 18, 2008, disponible en <<http://reme.uji.es>>.
- Gimenez, M. G. G. (1997). A teoria do enfrentamento e suas implicações para sucessos e insucessos em psicología. In M. G. G. Gimenez (Org.), *A mulher e o câncer* (pp.111-147). Campinas: Livro Pleno.
- Goodger, K., Gorely, T., Lavallee, D., & Harwood, C. (2007). Burnout in sport: a systematic review. *The Sport Psychologist*, 21 (2), 127-151.
- Gustafsson, H., Hassmén, P., Kentta, G., & Johansson, M. (2008). A qualitative analysis of burnout in elite Swedish athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 9 (6), 800-816.
- Hanton, S., Thomas, O., & Mellalieu, S. D. (2008). Management of competitive stress in elite sport. In B. Brewer (Ed.), *International Olympic Committee Sport Psychology Handbook* (pp.30-42). New York: Blackwell.
- Hill, A. P., Hall, H. K., Appleton, P. R., & Kozub, S. A. (2008). Perfectionism and burnout in junior elite soccer players: the mediating influence of unconditional self-acceptance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9 (5), 630-644.
- Ivarsson, A. (2008). *Psychological predictors of sport injuries among soccer players*. Dissertation not publication, Halmstad University, Halmstad, Sweden.

- Kavanagh, J. (2005). *Stress and performance: a review of the literature and its applicability to the military*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Retrieved May 10, 2008, from <http://www.rand.org/pubs/technical_reports/2005/RAND_TR192.pdf>.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44 (1), 1-21.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lemyre, P. N., Hall, H. K., & Roberts, G. C. (2008). A social cognitive approach to burnout in elite athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 18 (2), 221-234.
- Lipp, M. E. N. (2003). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lonsdale, C., Hodge, K., & Rose, E. (2009). Athlete burnout in elite sport: a self-determination perspective. *Journal of Sports Sciences*, 27 (8), 785-795.
- Marques, A. C. P., & Rosado, A. F. B. (2005). Situações estressantes nos atletas de basquetebol de alta competição. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19 (1), 71-87.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal Organizational Behaviour*, 2 (2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93 (3), 498-512.
- Nicholls, A. R., & Polman, R. C. J. (2007). Coping in sport: a systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 25 (1), 11-31.
- Nicholls, A. R., Jones, C. R., Polman, R. C. J., & Borkoles, E. (2009). Acute sport-related stressors, coping, and emotion among professional rugby players during training and matches. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19 (1), 113-120.
- Noblet, A. J., & Gifford, S. (2002). The sources of stress experienced by professional Australian footballers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14 (1), 1-13.
- Orlick, T. (2008). *In pursuit of excellence* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pires, D. A., Brandão, M. R. F., & Machado, A. A. (2005). A síndrome de burnout no esporte. *Motriz*, 11 (3), 147-153.
- Pires, D. A., Brandão, M. R. F., & Silva, C. B. (2006). Validação do questionário de burnout para atletas. *Revista da Educação Física*, 17 (1), 27-36.
- Raedeke, T. D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19 (4), 396-417.
- Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23 (4), 238-306.
- Samulski, D. M. (2002). *Psicologia do esporte*. São Paulo: Manole.
- Samulski, D. M., & Lopes, M. C. (2008). Counseling Brazilian athletes during the Olympic Games in Athens 2004: important issues and intervention techniques. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6 (3), 277-286.
- Sarafino, E. P. (2008). *Health Psychology: biopsychosocial interactions* (6th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Straub, R. O. (2005). *Psicologia da saúde*. Porto Alegre: Artmed.
- Taylor, S. E. (2009). *Health psychology* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377-401.
- Thatcher, J., & Day, M. C. (2008). Re-appraising stress appraisals: the underlying properties of stress in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9 (3), 318-335.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2008). *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: 6/4/2010

Versão final reapresentada em: 11/1/2011

Aprovado em: 16/1/2011

Stress materno e hospitalização infantil pré-cirúrgica¹

Maternal stress and presurgical infant hospitalization

Luciana Esgalha **CARNIER**²

Olga Maria Piazzentin Rolim **RODRIGUES**²

Flávia Helena Pereira **PADOVANI**³

Resumo

O objetivo deste estudo foi avaliar o nível de *stress* de mães acompanhantes de crianças hospitalizadas para realização de procedimentos cirúrgicos eletivos, relacionando-o com variáveis demográficas da criança e experiência prévia no contexto. Participaram 54 mães acompanhantes de crianças hospitalizadas para realização de cirurgia eletiva. Utilizaram-se como instrumentos o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp e, para levantamento das variáveis da criança, um questionário elaborado para o estudo. Os resultados apontaram que 82% da amostra apresentavam *stress*, prevalecendo a fase de resistência e sintomas psicológicos. Observou-se relação estatisticamente significativa entre a presença de *stress* materno e o fato de o filho não ter experiência anterior com cirurgia ($p=0,052$). Por outro lado, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre a presença de *stress* materno e a idade e gênero da criança. Conclui-se que o impacto dos procedimentos cirúrgicos acomete a criança e a família, o que deve ser levado em consideração a fim de que sejam propostas intervenções para a preparação pré-operatória.

Unitermos: Crianças hospitalizadas. Mães. *Stress*.

Abstract

The aim of this study was to evaluate the level of stress in mothers accompanying children hospitalized to have elective surgical procedures performed, relating it to demographic variables of the child and previous experience in this context. Fifty-four mothers accompanying children hospitalized to have elective surgery performed participated in the study. The instruments used were the Lipp Stress Symptoms Inventory for adults, and a questionnaire drawn up for the study to survey the children's variables. The results pointed out that 82% of the sample presented stress, with the stage of resistance and psychological symptoms prevailing. A statistically significant relationship was observed between the presence of maternal stress and the fact that the child had no previous experience of surgery ($p=0.052$). On the other hand, no statistically significant differences were observed between the presence of maternal stress and the child's age and gender. It was concluded that the impact of surgical procedures affects the child and family, which must be taken into consideration so that interventions can be proposed for pre-operative preparation.

Uniterms: Child, hospitalized. *Stress*. Mothers.

▼▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de L. E. CARNIER, intitulada "*Stress e coping* em crianças hospitalizadas em situação pré-cirúrgica e *stress* do acompanhante estabelecendo relações". Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010.

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências. Av. Eng. Edmundo C. Coube, 14-01, 17033-360, Bauru, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: O.M.P.R. E-mail: <olgarolim@uol.com.br>.

³ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Medicina de Botucatu, Departamento de Neurologia, Psicologia e Psiquiatria. Botucatu, SP, Brasil.

O conceito de *stress* foi formulado por Hans Selye, que, em seus trabalhos com animais de laboratório, percebeu que eles excediam sua capacidade de defesa, apresentando uma série de alterações fisiológicas quando submetidos a situações hostis (Carvalho, 2004). Em 1936, Selye definiu *stress* como resultado inespecífico de qualquer demanda sobre o corpo, podendo ter efeitos mentais ou somáticos; e conceituou estressor como todo agente ou demanda que evoca reação de *stress*, seja de natureza física, mental ou emocional (Camelo & Angerami, 2004; Goulart Jr. & Lipp, 2008).

Em 1956, Selye descreveu a Síndrome Geral de Adaptação (SGA), pressupondo que o processo de *stress* compreende três fases ou estágios (Camelo & Angerami, 2004; Goulart Jr. & Lipp, 2008). A primeira, denominada fase de alarme, inicia-se quando a pessoa se defronta com um estressor, havendo um desequilíbrio homeostático e, então, o organismo se prepara para “luta ou fuga”. Portanto, tal reação pode ser considerada saudável e benéfica ao organismo, na medida em que o prepara para atuar em situações de urgência. De acordo com Goulart Jr. e Lipp (2008), o problema surge quando a prontidão fisiológica não é necessária ou quando é excessiva.

A fase seguinte, denominada resistência, ocorre quando a fase de alerta persiste, devido à longa duração ou à grande intensidade do estressor, e o organismo se utiliza das reservas de energia adaptativa, na tentativa de se reequilibrar. Caso a reserva de energia adaptativa seja suficiente, a pessoa se recupera e sai do processo de *stress*. Porém, se o estressor exigir mais esforço de adaptação do que é possível para aquele indivíduo, o organismo enfraquece e torna-se vulnerável a doenças (Camelo & Angerami, 2004; Goulart Jr. & Lipp, 2008).

Por fim, tem-se a fase da exaustão, ou seja, o organismo encontra-se esgotado pelo excesso de atividades e pelo alto consumo de energia gasto na tentativa de buscar o restabelecimento do equilíbrio homeostático. Tal fase ocorre quando a resistência da pessoa não foi suficiente para lidar com a fonte de *stress* ou se houver, concomitantemente, a ocorrência de outros estressores (Camelo & Angerami, 2004; Goulart Jr. & Lipp, 2008).

Lipp propôs uma fase intermediária entre as de resistência e de exaustão, que denominou fase de quase-exaustão. Ela se caracteriza por um enfraquecimento

da pessoa que não está conseguindo adaptar-se ou resistir ao estressor, mas que ainda não tenha atingido a exaustão completa (Camelo & Angerami, 2004; Goulart Jr. & Lipp, 2008; Lipp, 2004).

Independentemente da fase, o *stress* pode ter fontes internas ou externas. Internas são as cognições e experiências anteriores do indivíduo, que dependem de sua personalidade e do modo como ele reage às situações do dia a dia, às experiências anteriores e a seus pensamentos. Já as fontes externas estão ligadas aos estressores provenientes do ambiente e das relações que a pessoa estabelece com eles (Lipp, 2004; Lipp, Pereira & Sadir, 2005).

O *stress* pode ser considerado, portanto, um processo complexo, que envolve aspectos bioquímicos, físicos e psicológicos. Caracteriza-se por um conjunto de reações que o organismo emite quando é exposto a situações/estímulos que levam a uma quebra de sua homeostase. Cabe ressaltar a importância da interpretação que o indivíduo dá aos estímulos externos e internos, tomando-os como eventos estressores, para que seja desencadeada uma resposta de adaptação do organismo, a fim de preservar sua integridade e sua própria vida (Goulart Jr. & Lipp, 2008; Lipp, 2004).

A identificação da presença de *stress* e da fase em que o indivíduo se encontra possibilita o encaminhamento da pessoa para serviços especializados, com o objetivo de eliminar os desconfortos decorrentes de sua presença, principalmente nas fases mais críticas (Lipp, 2004). Para avaliar o *stress*, Lipp (2002) propôs o Inventário de Sintomas de *Stress* para adultos de Lipp (ISSL), que permite um diagnóstico preciso da presença ou não do quadro de *stress*, da fase em que a pessoa se encontra e de quais os sintomas tipicamente manifestados por ela (físicos ou psicológicos). Esse instrumento tem sido utilizado para identificar o *stress* associado à profissão, como o de professores (Goulart Jr. & Lipp, 2008; Martins, 2007), policiais (Costa, Accioly Jr., Oliveira & Maia, 2007) e cuidadores (Horiguchi & Lipp, 2010). Também tem sido utilizado para avaliar a eficácia de procedimentos para o combate ao *stress*, como o efeito da ginástica laboral, em estudo realizado por Tanaka, Deutsch e Valim (2007), além de verificar o efeito da técnica de relaxamento progressivo em portadores de disfunções temporomandibulares (Esgalha, 2009). Outros estudos para avaliação de *stress* em adultos com queixas médicas

de lesão dermatológica e cefaleia, pelo ISSL, mostraram uma prevalência das fases de resistência e quase exaustão e da sintomatologia psicológica (Galego, Moraes, Cordeiro & Tognola, 2007; Ludgwig, Oliveira, Müller & Gonçalves, 2008).

Dentre os fatores que podem desencadear o *stress*, estão as questões relacionadas a doenças, agudas e principalmente crônicas, assim como os tratamentos médicos consequentes que podem ser considerados importantes eventos estressores, não só para adultos, mas também para crianças e familiares (Chorney & Kain, 2010; Coyne, 2006; Del Bianco Faria & Cardoso, 2010). Doenças e tratamentos podem causar, além do *stress* para o paciente, o *stress* familiar, que acomete diferentemente os membros de uma família. Não há um conceito único de *stress* familiar, mas, como defende Urbano (2004), ele pode estar relacionado a aspectos do próprio ambiente, ou ser decorrente de outra fonte de *stress* que traga repercussões para a família. O autor enfatiza que, entre os estressores familiares (relacionamentos conflituosos, filhos com problemas, sejam eles de aprendizagem ou emocionais, pressões e exigências excessivas) está a doença de um filho. Por exemplo, Fávero e Santos (2005) e Gomes e Bosa (2004) estudaram a presença de crianças autistas e o *stress* familiar, levando em consideração a qualidade das interações familiares.

De outro lado, Castro e Piccinini (2002) destacam que, ao mesmo tempo em que a família é afetada pela situação de doença da criança necessitada de cuidados, tal situação pode funcionar como moderadora dos efeitos negativos da doença para a criança. Os autores salientam que o suporte familiar e as competências de cada membro da família são importantes fontes de informação para a criança e podem influenciar o modo como ela lida com a doença.

O *stress* de cuidadores vem sendo estudado em diferentes contextos. Iwamoto, Santos, Skare e Spelling (2008) avaliaram o *stress* psicológico de 40 cuidadores primários de pacientes pediátricos com Artrite Idiopática Juvenil (AIJ), uma doença sistêmica inflamatória crônica, em acompanhamento ambulatorial. Para a avaliação do impacto subjetivo dos cuidados de pacientes com doenças crônicas, os autores utilizaram o questionário *Caregiver Burden Scale*, em sua versão validada para o português, concluindo que não só as crianças, mas também os cuidadores, necessitam de atenção e cuidados médicos.

Ao avaliar o nível de *stress* de vinte cuidadores de crianças (zero a 12 anos) com leucemia, por meio do ISSL, após um ano de tratamento, Del Bianco Faria e Cardoso (2010) concluíram que metade dos cuidadores apresentava indicadores de *stress*, com predomínio da fase de resistência (60%) e sintomatologia majoritariamente psicológica (90%).

O próprio tratamento, com procedimentos invasivos e dolorosos, pode se constituir um evento estressor. Em um estudo com crianças em tratamento dentário, Cardoso, Loureiro e Nelson-Filho (2004) observaram que os indicadores de *stress* psicológico e medo odontológico apresentados pelas mães de crianças com altos níveis de ansiedade e necessidades de contenção física frente ao tratamento, foram maiores do que os índices apresentados pelas mães de crianças colaborativas com o atendimento. Os indicadores de *stress* materno, avaliados por meio do Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp (ISSL), foram principalmente de natureza psicológica: ansiedade, irritação, hipersensibilidade emocional, falta de autoconfiança e capacidade reduzida para lidar com as dificuldades da criança.

No contexto hospitalar, as crianças estão expostas à probabilidade de serem submetidas a procedimentos invasivos e traumáticos e, por isso, a situação de internação é considerada um fator estressor para o desenvolvimento infantil. Além disso, pelo menos dois outros eventos podem também ser considerados estressores: o tempo de permanência no hospital e a hospitalização recorrente (Carvalho, Silva, Santos & Camargo, 2006; Moro & Módolo, 2004).

O período pré-cirúrgico envolve uma sobrecarga emocional para toda a família, podendo desencadear ou agravar sintomas de *stress* e ansiedade. A ansiedade pré-operatória dos pais parece ser muito comum e causada pela separação do filho, ao observarem o *stress* deste quando submetido a procedimentos invasivos e dolorosos, como anestesia e cirurgia. Entre os fatores que podem estar associados à ansiedade estão: a pouca idade da criança, o primeiro contato desta com uma cirurgia, ser filha(o) única(o), os pais trabalharem na área da saúde (Moro & Módolo, 2004). Os autores ressaltam tais variáveis, além das preocupações resultantes da própria cirurgia, como ser ela exitosa, garantindo não só a sobrevivência da criança, mas a melhora dos sintomas.

Ao avaliar 134 pais de crianças com idade entre 2 e 10 anos, no momento pré-operatório e após uma semana da operação, Bevan et al. (1990) evidenciaram que a ansiedade dos pais no dia da cirurgia do filho está altamente relacionada à ansiedade da criança. Dado semelhante foi encontrado por Kain, Mayes, O'Connor e Cicchetti (1996), que entrevistaram 163 pais de crianças com idade semelhante, em situação pré-cirúrgica.

Mesmo cirurgias eletivas, que não necessariamente envolvem incômodos imediatamente anteriores ou risco iminente de morte para a criança, por serem previamente agendadas, também podem resultar em ansiedade dos pais (Broering & Crepaldi, 2008). Entre elas estão: postectomia, adenoidectomia, amigdalectomia, cirurgias para retirada de hérnia, entre outras. Uma característica dessas cirurgias é que, quando realizadas, a criança esteja gozando de boa saúde, ainda que tenha alguma doença crônica, como câncer. Shirley, Thompson, Kenward e Johnston (1998) avaliaram o nível de ansiedade de 100 pais de crianças agendadas para cirurgias eletivas, por meio de uma escala de autoavaliação (*The Leeds scale for self-assessment of anxiety*), e verificaram que 42% deles apresentavam níveis de ansiedade acima do esperado. O mesmo estudo verificou ainda que as mães apresentavam níveis mais elevados de ansiedade que os pais. Todavia, independentemente do nível de ansiedade demonstrado pelos pais, vários deles apontaram que acompanhar a criança no tratamento (68%), estar presente durante a indução da anestesia (54%) e receber mais informações da equipe no período pré-operatório (40%) contribuem para a redução do *stress*.

Na tentativa de comparar a ansiedade de mães de crianças que realizariam cirurgia com a de mulheres que sofreriam cirurgia, MacLaren e Kain (2008) realizaram um estudo nos Estados Unidos, no qual utilizaram o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE). Os resultados revelaram que as mães eram tão ansiosas quanto as mulheres submetidas à cirurgia de grande porte, e mais ansiosas que estas nas cirurgias de pequeno porte. Além disso, observou-se que a ansiedade materna estava relacionada principalmente com a pouca idade, tanto da mãe quanto da criança, e com o modo como a mãe lidava com a situação. Não houve relação entre ansiedade materna e sexo da criança, experiência anterior com hospitalização ou cirurgia, bem como com o temperamento da criança.

Considerando o impacto dos procedimentos cirúrgicos, não só para a criança, mas para a família, alguns estudos têm focalizado a preparação para cirurgias também aos familiares, por meio de intervenções educativas e/ou psicológicas. Esses estudos verificaram benefícios advindos da inserção dos familiares na preparação para a cirurgia das crianças, como níveis mais baixos de ansiedade (Felder-Puig et al., 2003; Gorayeb et al., 2009), maior participação nos cuidados da criança, além dos benefícios para a própria criança (Felder-Puig et al., 2003).

Dessa forma observa-se que, na literatura analisada acerca do impacto da situação pré-cirúrgica sobre os cuidadores, prevalecem avaliações dos níveis de ansiedade, em detrimento da presença e sintomas de *stress*. Tal lacuna está também associada à avaliação dos efeitos da hospitalização, envolvendo procedimentos cirúrgicos de um filho como evento estressor, acrescido às variáveis da criança submetida a cirurgia eletiva. Tais resultados podem indicar temáticas que possibilitem subsidiar o planejamento de ações interventivas com a população infantil e seus cuidadores.

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar o nível de *stress* de mães acompanhantes de crianças hospitalizadas para realização de procedimentos cirúrgicos eletivos, ou seja, cirurgias que não têm caráter de urgência ou emergência e que são agendadas previamente, relacionando-o com variáveis demográficas da criança e sua experiência prévia nesse contexto.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 54 mães, acompanhantes de crianças hospitalizadas para realização de procedimentos cirúrgicos eletivos. Destas, 54% eram mães de meninos e 46% mães de meninas. Dentre as mães, 43% acompanhavam crianças com idade de 7 anos a 8 anos e 11 meses; 19% eram mães de crianças de 9 anos a 10 anos e 11 meses, e 39% das mães acompanhavam crianças com idade de 11 anos a 12 anos e 11 meses, que eram, ou não, portadoras de doenças crônicas como, por exemplo, câncer. No geral as cirurgias eram de postectomia, adenoidectomia, amigdalectomia, retirada de hérnia, entre outras. A amostra

caracterizou-se como uma amostragem de conveniência, já que as mães predominaram entre os acompanhantes presentes nas enfermarias onde a pesquisa foi realizada.

Os critérios estabelecidos para a composição de amostra dos acompanhantes foram: 1) a criança ter idade entre 7 anos e 12 anos e 11 meses; 2) a criança ter conhecimento da internação para realização de cirurgia; 3) o procedimento cirúrgico não ter caráter diagnóstico (biopsia), por ser considerado, principalmente pelos acompanhantes, como processo exploratório de diagnóstico, e não como procedimento cirúrgico, apesar de ser realizado em centro cirúrgico e com uso de anestesia; 4) a criança viver a primeira experiência cirúrgica por ocasião desta pesquisa, pois existem crianças que necessitam de internação para procedimento cirúrgico de forma recorrente. Cada internação pode ter características, impactos e sentimentos associados diferentes, porém, para garantir maior variabilidade de participantes, optou-se por entrevistar a acompanhante apenas uma vez, ainda que houvesse durante o estudo outros episódios de internação.

A pesquisa foi realizada nas enfermarias do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB), onde as crianças se encontravam hospitalizadas para realização de cirurgias eletivas; ressalta-se que, dependendo da necessidade cirúrgica, as crianças não eram internadas, como nas especialidades de urologia, oftalmologia, otorrinolaringologia, entre outras. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (Unesp) (Processo nº 1596/46/01/08), preservando os direitos dos participantes envolvidos e cumprindo todas as etapas previstas na Resolução 196 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (1996).

Instrumentos

O instrumento foi elaborado pela pesquisadora especialmente para este estudo, tendo como finalidade coletar dados demográficos dos participantes. O questionário era composto por 15 questões, que incluíam: dados da criança, sua experiência anterior com hospitalização acompanhada de cirurgia, e dados da acompanhante.

Elaborado por Lipp (2002), esse instrumento tem como objetivo avaliar, em adultos, a presença de *stress*,

a fase em que a pessoa se encontra e qual a sintomatologia mais apresentada (física ou psicológica), levando em consideração as fases de *stress* propostas por Selye (alerta, resistência e exaustão). Nos estudos para padronização do ISSL, Lipp percebeu que deveria haver maior reflexão acerca da fase de resistência proposta pelo modelo trifásico de Selye, uma vez que as pessoas não entrariam na fase de exaustão subitamente. Na validação do instrumento, ao se realizar a análise qualitativa, a autora observa a existência de uma diferença substancial entre as pessoas que possuíam alguns sintomas e outras com elevado número deles na fase de resistência. Dessa forma, por meio da análise de agrupamento dos itens, foram encontradas duas classes para essa fase, de modo que Lipp propôs uma fase intermediária entre a de resistência e a de exaustão, à qual denominou fase de quase exaustão. Esta se caracteriza por um enfraquecimento da pessoa, que não está conseguindo adaptar-se ou resistir ao estressor, mas que ainda não atingiu a exaustão completa (Camelo & Angerami, 2004; Goulart Jr. & Lipp, 2008; Lipp, 2002, 2004).

O Inventário foi validado por meio de análise de consistência interna e análise fatorial, numa amostra de 1 843 pessoas com faixa etária entre 15 e 75 anos, sendo encontrado um alfa de Cronbach de 0,91 para a escala geral. Na análise fatorial, separaram-se dois eixos: um incluindo itens de natureza psicológica, e outro, de natureza física (Lipp, 2002).

O instrumento contém: um caderno de respostas para o participante, no qual constam 53 afirmações, divididas em três quadros: 15 no quadro 1 (sintomas experimentados nas últimas 24 horas), 15 no quadro 2 (sintomas apresentados na última semana) e 23 no quadro 3 (sintomas apresentados no último mês); um manual para avaliação; e um crivo para correção das respostas. O participante deve referir presença ou ausência de sintomas de acordo com a instrução apresentada pelo Inventário.

Procedimento

Considerando que são mães de crianças hospitalizadas para cirurgias eletivas, de qualquer especialidade médica, elas foram abordadas antes dos procedimentos, porém, pelo menos quatro horas após a hospitalização, tempo aqui considerado suficiente para que a família vivenciasse o ambiente hospitalar.

O projeto foi apresentado às acompanhantes, discriminando seu objetivo e as tarefas inerentes a ele, de acordo com os princípios éticos recomendados pelo Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (1996). No caso de aceite da participação, foi solicitado que a acompanhante assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Separadamente da criança, em local com garantia de privacidade, a acompanhante respondeu ao Questionário de Levantamento de Informações, que foi lido pela pesquisadora e respondido pela acompanhante. As respostas foram computadas pela pesquisadora no próprio questionário. O Inventário de Sintomas

de Stress para adultos de Lipp (ISSL) foi aplicado como prevê o manual.

Os dados do Questionário de Levantamento de Informações foram transferidos para uma planilha, somados e computados para posteriores comparações com os resultados obtidos no ISSL, de acordo com suas proposições técnicas. Foram realizadas descrições comparativas entre os resultados encontrados no ISSL e o gênero, a idade e a experiência prévia da criança em cirurgia. As análises estatísticas apropriadas foram conduzidas, comparando os resultados obtidos no teste e

Tabela 1. Resultados do ISSL para acompanhantes de crianças do sexo masculino e feminino. Botucatu (SP), 2008.

Variáveis	Meninos (n=29)		Meninas (n=25)		Total=54	
	%	n	%	n	%	n
<i>Presença do stress</i>						
Sem stress	13	7	5,5	3	18	10
Com stress	41	22	41	22	82	44
	Meninos (n=22)		Meninas (n=22)		Total=44	
<i>Fases do stress</i>						
Alerta	2	1	0	0	2	1
Resistência	34	15	32	14	66	29
Quase-exaustão	14	6	14	6	28	12
Exaustão	0	0	4	2	4	2
<i>Sintomas do stress</i>						
Físico	2	1	9	4	11	5
Psicológico	45	20	39	17	85	37
Ambos	2	1	2	1	4	2

ISSL: Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp.

Tabela 2. Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL) - resultados dos participantes de acordo com a variável idade da criança. Botucatu (SP), 2008.

Variáveis	7 - 8 anos (n=23)		9 - 10 anos (n=10)		11 - 12 anos (n=21)		p - valor
	%	n	%	n	%	n	
<i>Presença do stress</i>							
Sem stress	17,4	4	10	1	23,8	5	0,641
Com stress	82,6	19	90	9	76,2	16	
<i>Fases do stress</i>							
Alerta	4,3	1	0	0	0,0	0	0,849
Resistência	52,2	12	60	6	52,4	11	
Quase-exaustão	21,8	5	20	2	23,8	5	
Exaustão	4,3	1	10	1	0,0	0	
<i>Sintomas do stress</i>							
Físico	13,0	3	0	0	9,5	2	0,383
Psicológico	65,3	15	90	9	61,9	13	0,372
Ambos	4,3	1	0	0	4,8	1	

no questionário e as variáveis fornecidas pelos acompanhantes, considerando o nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$).

Resultados

Primeiramente serão apresentados os dados referentes às respostas apontadas pelos acompanhantes das crianças, obtidas por meio do ISSL. Considerando o resultado total, observou-se que 82% da amostra apresentaram *stress*, tendo como prevalência a fase de resistência (66%) e sintomas psicológicos (85%), como pode ser observado na Tabela 1. Tomando como base o sexo das crianças, não houve diferença significativa, uma vez que o número de acompanhantes de meninos que apresentaram *stress* foi igual ao de meninas (22), ambos majoritariamente na fase de resistência.

Tomando como base três faixas etárias das crianças da amostra, não foram observadas diferenças significativas quanto à presença, à fase e aos sintomas de *stress*, comparando-se as mães dos três grupos (Tabela 2). Todavia, o número de participantes de uma das faixas etárias era inferior aos demais grupos, o que pode ter prejudicado a análise.

Para a variável “experiência prévia da criança em procedimentos cirúrgicos”, é possível notar, na Tabela 3, uma relação estatisticamente significativa entre a presença de *stress* materno e o fato de o filho não ter experiência anterior com cirurgia ($p=0,052$). Todavia, consi-

derando as fases de *stress* e sintomas prevalentes, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com e sem experiência cirúrgica prévia (Tabela 3).

Discussão

Os resultados obtidos no presente estudo apontaram um alto índice de *stress* em mães acompanhantes de crianças hospitalizadas para realização de procedimentos cirúrgicos, quando comparados aos encontrados na amostra de padronização do ISSL, na qual 64% das mulheres apresentaram *stress* (Lipp, 2002). Tal índice foi maior do que os encontrados em estudos que utilizaram o mesmo instrumento de avaliação do *stress*, com mulheres em outras condições, como professoras do Ensino Fundamental de escolas públicas (Goulart Jr. & Lipp, 2008; Martins, 2007), estudantes de medicina (Aguiar, A.P.G.F. Vieira, K.M.F. Vieira & Nóbrega, 2009), policiais (Costa et al. 2007; Rossetti et al., 2008) e cuidadoras (Horiguchi & Lipp, 2010). Todavia, estudos têm mostrado que as mulheres parecem mais suscetíveis ao *stress* do que os homens (lawamoto et al., 2008; Aguiar et al., 2009; Allegretti, 2006).

Ainda assim, os resultados das participantes das amostras deste estudo também estão acima do observado com estudos realizados com mães de crianças em diferentes condições, cujos filhos possuem necessidades especiais (Matsukura, Marturano, Oishi &

Tabela 3. Resultados do ISSL para acompanhantes de crianças sem e com experiência cirúrgica prévia. Botucatu (SP), 2008.

Variáveis	Sem experiência prévia (n=31)		Com experiência prévia (n=23)		p-valor
	%	n	%	n	
<i>Presença do stress</i>					
Sem <i>stress</i>	9,7	3	30,4	7	0,052
Com <i>stress</i> *	90,3	28	69,6	16	
<i>Fases do stress</i>					
Alerta	3,2	1	0,0	0	0,338
Resistência	58,1	18	47,8	11	
Quase-exaustão	25,8	8	17,4	4	
Exaustão	3,2	1	4,3	1	
<i>Sintomas do stress</i>					
Físicos	12,9	4	4,3	1	0,988
Psicológicos	77,4	24	56,5	13	0,322
Ambos	0,0	0	8,7	2	

* $p \leq 0,05$.

Borasche, 2007), mães de crianças autistas (Schmidt & Bosa, 2007), cuidadores de crianças com leucemia (Del Bianco Faria & Cardoso, 2010) e de crianças com câncer (Patiño-Fernandez et al., 2008). Resultados semelhantes foram encontrados entre as mães de crianças com altos níveis de ansiedade frente ao tratamento odontológico que necessitam de contenção física (Cardoso et al., 2004).

A hospitalização de um familiar está entre os principais estressores de adultos (Urbano, 2004). Os resultados obtidos são corroborados pelos de Broering e Crepaldi (2008), Moro e Módolo (2004), Crepaldi, Rabuske e Gabarra (2006), que colocam a hospitalização como ameaçadora e causadora de ansiedade, com impacto sobre o comportamento, inclusive dos cuidadores. A situação pode provocar reações adversas como *stress*, ansiedade e medo, seja pela possibilidade de se evitarem procedimentos invasivos no filho, seja pela dor e pela ânsia de êxito cirúrgico, seja ainda pela separação das crianças.

Outros achados da literatura corroboram os resultados obtidos, ainda que avaliem a ansiedade. Andrade e Gorenstein (2000) e Kaplan, Sadock e Grebb (1997) ressaltam que a ansiedade é um constructo associado ao *stress*, o que aponta a possibilidade de comparação dos resultados de *stress* com os de ansiedade. Lui e Wu (1999) concluíram que mais da metade (56%) dos pais de crianças chinesas que passaram por alguma cirurgia apresentavam sintomas elevados de ansiedade. Shirley, et al. (1998) verificaram que 42% dos pais de crianças agendadas para cirurgias eletivas apresentavam níveis de ansiedade superiores ao esperado. MacLaren e Kain (2008) observaram que mães de crianças que seriam submetidas à cirurgia apresentavam pontuação média no instrumento que avaliava ansiedade IDATE semelhante e, até maior, do que mulheres que seriam elas próprias, submetidas a procedimentos cirúrgicos. Segundo os autores, ser acompanhante de criança que passará por uma situação de cirurgia parece ser um evento tão ansiogênico quanto passar o próprio adulto pelo procedimento cirúrgico.

Entre as mães do presente estudo que apresentaram *stress*, predominou a fase de resistência, bem como a sintomatologia psicológica do *stress*, corroborando estudos anteriores (Aguiar et al., 2009; Camelo & Angerami, 2004; Cardoso et al., 2004; Del Bianco Faria &

Cardoso, 2010; Galego, et al., 2007; Goulart Jr. & Lipp, 2008; Ludwig et al., 2008; Matsukura et al., 2007) que avaliaram, a partir do mesmo instrumento ISSL, diferentes populações.

Considerando as variáveis das crianças que estavam sendo acompanhadas, não foi possível observar relação estatisticamente significativa entre o *stress* materno e o gênero ou idade das crianças. Com relação ao gênero, os dados encontrados corroboram a literatura, apontando não haver ligação entre ansiedade parental e/ou materna e sexo da criança (MacLaren & Kain, 2008; Moro & Módolo, 2004; Shirley et al., 1998). Considerando a idade das crianças, os dados são contrários aos da literatura, que aponta relação entre a ansiedade materna e a pouca idade da criança (MacLaren & Kain, 2008; Moro & Módolo, 2004). Todavia, nos referidos estudos, participaram mães de crianças a partir de 2 anos de idade, o que pode ter interferido nos resultados obtidos. Outro fato foi a divisão em grupos etários com número diferente de crianças, o que pode ter prejudicado a análise.

Quanto ao fato de a criança ter ou não ter experiência anterior com cirurgia, os dados obtidos apontaram a presença significativa ($p=0,052$) de *stress* nas mães em primeira experiência. Ainda que com populações diferentes, resultados semelhantes foram encontrados em estudo com 100 pacientes adultos, de ambos os sexos, divididos em dois grupos, com e sem experiência prévia em cirurgia, realizado por Daian, Petroianu e Alberti (2009). Na avaliação por meio do ISSL, observou-se que o fato de ter sido operado previamente reduziu a tensão pré-operatória. Segundo os autores, os pacientes que se submeteram ao ato cirúrgico pela primeira vez demonstraram maior labilidade emocional, provavelmente provocada pela iminência de vivenciar um evento até então desconhecido. Por outro lado, os pacientes com experiência prévia, embora tenham-se mostrado emocionalmente sensibilizados com a cirurgia, apresentaram menor *stress* pré-operatório.

Os pais têm papel fundamental tanto na prevenção como no tratamento das doenças dos filhos, o que é caracterizado pelo auxílio dado a ele para que consiga dar sentido à doença e a seu tratamento. Isso é relevante na medida em que a maioria das perturbações infantis relaciona-se com processos adaptativos a situações

adversas (Barros, 2003). Ao acompanharem as crianças durante uma internação para procedimentos dolorosos e invasivos, como é o caso das cirurgias, os pais têm uma participação ainda mais importante, afirma a autora. Esta pode ser uma explicação para o elevado nível de *stress* materno quando da primeira experiência do filho com procedimento cirúrgico, pois a mãe pode não se sentir segura/capaz de exercer tal papel de maneira eficiente.

Todo esse processo descrito por Barros (2003) depende do que a autora chama de “significações individuais” dos pais a respeito do processo de doença e tratamento. É a partir dessas significações que os pais elaboram modelos ou teorias sobre a importância dos determinantes de saúde infantil, sobre a possibilidade de controlar e influenciar as atitudes promotoras ou inibidoras de saúde, determinando seu comportamento diante das prescrições médicas. Pode-se inferir que uma das possibilidades de *stress* no momento pré-cirúrgico esteja relacionada às significações individuais das mães com relação ao procedimento a que seus filhos serão submetidos, seja por falta de informações esclarecedoras, seja por fantasias e/ou crenças.

Considerações Finais

Este estudo propôs-se avaliar a presença de *stress*, fases e sintomas predominantes em mães acompanhantes de crianças hospitalizadas para procedimentos cirúrgicos, relacionados a variáveis da criança como sexo, idade e experiência anterior com cirurgia. Os dados obtidos apontaram presença de *stress* entre as mães acompanhantes, relacionadas especificamente com a primeira experiência de cirurgia da criança. Nessa situação, tais dados são indicativos da necessidade de atendimento diferenciado às mães acompanhantes, considerando tanto o preparo da criança quanto o apoio às mães.

Com relação às variáveis da criança, como sexo e idade, para a determinação do *stress* materno, os dados referentes ao sexo corroboram os achados da literatura, diferentemente dos dados relacionados à idade. Para futuros estudos, sugere-se que sejam incluídos acompanhantes de crianças de pouca idade e que se observe número igual de participantes em cada faixa etária.

Os dados obtidos, associados à experiência anterior com cirurgia, remetem à necessidade, não só do preparo da criança, mas da implementação de ações que ofereçam informações e acolhimento. Elaborar instrumentos específicos para coletar dados sobre a cirurgia, crenças e sentimentos sobre o processo pode auxiliar na tomada de decisões.

Outro dado importante é associar o tipo de cirurgia à idade da criança e ao sexo. No presente estudo não foi possível analisar essa variável, devido à diversidade de procedimentos. Todavia, são informações importantes que podem requerer ações pontuais, tendo em vista a especificidade de cada processo cirúrgico.

É possível concluir que o processo cirúrgico dos filhos gera alto nível de *stress* nas mães acompanhantes, que devem ser alvo de intervenções com o objetivo de evitar desdobramentos para ela ou efeitos indesejáveis sobre os cuidados dispensados ao filho. Isso é ainda mais importante se for a primeira cirurgia, e mais fácil se ela for previamente planejada, como as cirurgias eletivas.

Referências

- Aguiar, S. M., Vieira, A. P. G. F., Vieira, K. M. F., & Nóbrega, J. O. (2009). Prevalência de sintomas de estresse nos estudantes de medicina. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58 (1), 34-38.
- Allegretti, J. (2006). Nível de stress, fontes estressoras e estratégias de enfrentamento em mulheres. 2006. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Andrade, L., & Gorenstein, C. (2000). Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade. In C. Gorenstein, L. H. S. G. Andrade & A. W. Zuardi (Orgs.), *Escala de avaliação clínica em psiquiatria e psicofarmacologia* (pp.139-144). São Paulo: Lemos-Editorial.
- Barros, L. (2003). Psicologia pediátrica: perspectiva desenvolvimentista (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bevan, J. C., Johnston, C., Haig, M. J., Tousignant, G., Lucy, S., Kirnon, V., et al. (1990). Preoperative parental anxiety predicts behavioural and emotional responses to induction of anaesthesia in children. *Canadian Journal Anaesthesia*, 37 (2), 177-182.
- Broering, C. V., & Crepaldi, M. A. (2008). Preparação psicológica para a cirurgia em pediatria: importância, técnicas e limitações. *Paidéia*, 18 (39), 61-72.
- Camelo, S. H. H., & Angerami, E. L. S. (2004). Sintomas de estresse nos trabalhadores atuantes em cinco núcleos da saúde da família. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12 (1), 14-21.

- Cardoso, C. L., Loureiro, S. R., & Nelson-Filho, P. (2004). Pediatric dental treatment: manifestations of stress in patients, mothers and dental school students. *Brazilian Oral Research*, 18 (2), 150-155.
- Carvalho, V. A. (2004). A questão do câncer. In F. C. Ferraz & R. M. Volich (Orgs.), *Psicossoma I: psicanálise e psicossomática* (pp.177-195). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, L. S., Silva, C. A., Santos, A. C. O., & Camargo, C. L. (2006). The child faring the stress before surgery. An exploratory study. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 5 (3). Retrieved April 14, 2010, from <<http://www.uff.br/objnursing/index.php/nursing/rt/printerFriendly/508/117>>.
- Castro, E. K., & Piccinini, C. A. (2002). Implicações da doença orgânica crônica na infância para as relações familiares: algumas questões teóricas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 625-635.
- Chorney, J. M., & Kain, Z. N. (2010). Family-centered pediatric perioperative care. *Anesthesiology*, 112 (3), 751-755.
- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. (1996). *Resolução 196/1996*. Recuperado em fevereiro 20, 2008, disponível em <<http://www.conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/Reso196.doc>>.
- Costa, M., Accioly Jr., H., Oliveira, J., & Maia, E. (2007). Estresse: diagnóstico dos policiais militares em uma cidade brasileira. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 21 (4), 217-222.
- Coyne, I. (2006). Children's experiences of hospitalization. *Journal of Child Health Care*, 10 (4), 326-336.
- Crepaldi, M. A., Rabuske, M. M., & Gabarra, L. M. (2006). Modalidades de atuação do psicólogo em psicologia pediátrica. In M. A. Crepaldi, B. M. Linhares & G. B. Perosa (Orgs.), *Temas em psicologia pediátrica* (pp.13-55). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Daian, M. R.; Petroianu, A.; Alberti, L. R. (2009). Avaliação do estresse psiquiátrico em pacientes submetidos a operações de grande porte sob anestesia geral. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58 (4), 245-251.
- Del Bianco Faria, A. M., & Cardoso, C. L. (2010). Aspectos psicossociais de acompanhantes cuidadores de crianças com câncer: stress e enfrentamento. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27 (1), 13-20. doi: 10.1590/S0103-166X2010000100002.
- Esgalha, L. R. (2009). *Disfunção Temporomandibular (DTM): impacto do relaxamento sobre ansiedade e estresse*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.
- Fávero, M. A. B., & Santos, M. A. (2005). Presença de uma criança autista e o stress familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 358-369.
- Felder-Puig, R., Maksys, A., Noestlinger, C., Gadner, H., Stark, H., Pflueger, A., et al. (2003). Using a children's book to prepare children and parents for elective ENT surgery: results of a randomized clinical trial. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67 (1), 35-41.
- Galego, J. C. B., Moraes, A. M., Cordeiro, J. A., & Tognola, W. A. (2007). Cefaleia crônica diária: estresse e impacto sobre a qualidade de vida. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 65 (4), 1126-1129.
- Gomes, V. F., & Bosa, C. (2004). Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com transtornos globais de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 553-561.
- Gorayeb, R. P., Petean, E. B. L., Pileggi, F. O., Tazima, M. F. G. S., Vicente, Y. A. M. V., & Gorayeb, R. (2009). Importance psychological intervention for the recovery of children submitted to elective surgery. *Journal of Pediatric Surgery*, 44 (7), 1390-1395.
- Goulart Jr., E., & Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13 (4), 847-857.
- Horiguchi, A. S., & Lipp, M. E. N. (2010). Alzheimer: stress e qualidade de vida de cuidadores informais. *Psychiatry on line Brasil*, 15 (3), Recuperado em maio 29, 2010, disponível em <<http://www.polbr.med.br/ano10/art0310.php>>.
- Iwamoto, V., Santos, S. H. P., Skare, T. L., & Spelling, P. F. (2008). Evaluation of psychological stress in primary caregivers of patients with juvenile idiopathic arthritis. *Jornal de Pediatria*, 84 (1), 91-94.
- Kain, Z. N., Mayes, L. C., O'Connor, T. Z., & Cicchetti, D. V. (1996). Preoperative anxiety in children: predictors and outcomes. *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine*, 150 (12), 1238-1245.
- Kaplan, H. I., Sadock, B. J., & Grebb, J. A. (1997). *Compêndio de Psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lipp, M. E. N. (2002). *Inventário de sintomas de stress para adultos* (ISSL) (2ª ed. revisada). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2004). Stress emocional: esboço da teoria de "temas de vida". In M. E. N. Lipp. *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.17-31). Campinas: Papyrus.
- Lipp, M. E. N., Pereira, M. B., & Sadir, M. A. (2005). Crenças irracionais como fontes internas de stress emocional. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 1 (1), 29-34.
- Ludwig, M. W. B., Oliveira M. S., Müller, M. C., & Gonçalves, A. M. B. F. (2008). Localização da lesão e níveis de stress em pacientes dermatológicos. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 25 (3), 343-52. doi: 10.1590/S0103-166X2008000300003.
- Lui, J. C. Z., & Wu, K. K. (1999). Parental anxiety associated with participation in anaesthetic induction in children: questionnaire survey. *Hong Kong Medical Journal*, 5, 21-26.
- Maclaren, J., & Kain, Z. N. (2008). A Comparison of preoperative anxiety in female patients with mothers of children undergoing surgery. *Anesthesia Analgesia*, 106 (3), 810-813.
- Martins, M. G. T. (2007). Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109-128. Recuperado em setembro 7, 2011, disponível em <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0336.pdf>>.
- Matsukura, T. S., Marturano, E. M., Oishi, J., & Borasche, G. (2007). Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (3), 415-428.

- Moro, E. T., & Módolo, N. S. P. (2004). Ansiedade, a criança e os pais. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, 54 (5), 728-738.
- Patiño-Fernandez, A. M., Pai, A. L. H., Alderfer, M., Hwang, W-T., Reilly, A., & Kazak, A. E. (2008). Acute stress in parents of children newly diagnosed with cancer. *Pediatric Blood & Cancer*, 50 (2), 289-292.
- Rossetti, M. O., Ehlers, D. M., Guntert, I. B., Leme, I. F. A. S., Rabelo, I. S., Tosi, S. M. V. D., et al. (2008). O inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL) em servidores da polícia federal de São Paulo. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 4 (2), 108-120.
- Schmidt, C., & Bosa, C. (2007). Estresse e autoeficácia em mães de pessoas com autismo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59 (2), 179-191.
- Shirley, P. J., Thompson, N., Kenward, M., & Johnston, G. (1998). Parental anxiety before elective surgery in children. *Anaesthesia*, 53 (10), 956-959.
- Tanaka, K., Deutsch, S., & Valim, P. C. (2007). Efeito da ginástica laboral no stress. *Revista Digital* (Buenos Aires), 12 (108). Recuperado em maio 31, 2010, disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd108/efeito-da-ginastica-laboral-no-estresse.htm>>.
- Urbano, M. F. G. (2004). Stress e qualidade de vida dos pais de crianças com leucemia e o stress da criança. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.105-112). Campinas: Papirus.

Recebido em: 10/8/2010

Versão final reapresentada em:11/11/2011

Aprovado em: 2/12/2011

A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais¹

The trajectory of Vygotsky's works: a long way to the originals

Zoia **PRESTES**²
Elizabeth **TUNES**^{2,3}

Resumo

Muitas obras de Vigotski sofreram adulterações mundo afora, inclusive na Rússia. Neste artigo, é analisada a trajetória de três de seus livros e suas traduções, na União Soviética, na Rússia e no Brasil. Buscou-se identificar adulterações que pudessem conduzir a equívocos na interpretação das ideias do autor, ou que pudessem dificultar a compreensão da trajetória de seu pensamento. Para tanto, foi realizado um cotejamento de diferentes edições russas e de versões em outros idiomas. Foram identificadas edições com cortes de trechos importantes, com acréscimos de capítulos inexistentes no livro original, e com traduções equivocadas do russo para o português.

Unitermos: História da Psicologia. Vigotski. Tradução.

Abstract

Many of Vygotsky's works have been adulterated all around the world, including in Russia. In this article the trajectory of three books by the author including translations, in the Soviet Union, Russia and Brazil was analyzed in order to identify alterations that may lead to misinterpretation of Vygotsky's ideas and could make it difficult to understand the historical trajectory of his thought. Therefore, a comparison was made of different Russian editions and translations into other languages. Editions were found in which important sections had been eliminated, addition of chapters that did not exist in the original version and mistranslations of terms from Russian to Portuguese.

Uniterms: History Psychology. Vygotsky. Translating.

Este artigo analisa a trajetória de alguns trabalhos de Vigotski na União Soviética, na Rússia e no Brasil, incluindo suas traduções. Muitas obras de Vigotski sofreram e ainda sofrem adulterações e mutilações mundo afora, inclusive na Rússia. Por exemplo, em algumas

traduções para o português a expressão *atividade de brincar* foi traduzida como *brinquedo*; *obutchenie* como *aprendizagem*; *retch* como *linguagem*; *tvortchestvo* como *arte*. Todos esses conceitos são de suma importância no corpo de sua teoria, mas sofreram com a falta

▼▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da tese de Z. PRESTES, intitulada "Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil". Universidade de Brasília, 2010.

² Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Campus Gragoatá, Bloco D, Niterói, RJ, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: Z. PRESTES. E-mail: <zoiaprestes@yahoo.com.br>.

³ Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, DF, Brasil.

de cuidado nas traduções, acarretando distorções na interpretação das ideias de Vigotski.

Para realizar a análise de algumas obras e de suas traduções, foi realizado um cotejamento de diferentes originais russos e de versões em outros idiomas. Foram selecionados alguns trabalhos que tratam de determinados conceitos da teoria histórico-cultural que estão muito presentes no vocabulário educacional brasileiro, mas que, devido a traduções pouco cuidadosas ou a intenções de apresentar um Vigotski menos marxista e menos comprometido com o regime socialista, acarretaram distorções e interpretações equivocadas do seu pensamento.

Quando se analisa a extensa produção escrita de Vigotski, nota-se que foram poucos os livros que escreveu com a intenção de serem livros. Pode-se afirmar que livros mesmo foram os seguintes: *Psirrologiia iskusstva* (Psicologia da Arte), escrito em 1925 e publicado somente em 1965; *Pedagoguitcheskaia psirrologiia* (Psicologia Pedagógica) de 1926, e *Michlenie e retch* (traduzido no Brasil como Pensamento e linguagem ou Construção do pensamento e da linguagem), de 1934; e uma série de livros didáticos para o ensino à distância (por correspondência), tais como Pedologia da idade escolar (*Pedologuiia chkolnogo vozrasta*), de 1928, Pedologia da juventude (*Pedologuiia iunochevskogo vozrasta*), de 1929, e Pedologia do adolescente (*Pedologuiia podrostka*), escrito entre 1930 e 1931. Alguns capítulos deste último livro didático foram republicados no volume 4 de Obras reunidas (*Sobranie sotchineni*).

Os livros publicados principalmente após sua morte reúnem artigos, textos e estenografias de aulas proferidas ou discursos em eventos científicos. O levantamento mais completo e sistematizado está apresentado em anexo à biografia escrita por Vigodskaja e Lifanova (1996) e relaciona 274 títulos. Estão indicados nessa lista até mesmo alguns artigos e textos que ainda permanecem em forma de manuscritos, como, por exemplo, *A teoria da base e da superestrutura* (*Teoria bazissa i nadstroiki*), de 1925; *Resenha do livro de Otto Rühle: o psiquismo da criança proletária* (*Rets Na kn.: Otto Rühle. Psirrica proletarskogo rebionka*), de 1926; *Aulas sobre a psicologia do desenvolvimento* (*Lektsii po psirrologuii razvitia*), de 1928, para apenas citar alguns (Zaverchneva, 2007).

Um contemporâneo e colaborador de Vigotski, Daniil Borissovitch Elkonin, indica, por sua vez, que ele escreveu cerca de 180 trabalhos (Elkonin, 1984). É importante ressaltar a tentativa de relacionar a produção escrita de Vigotski. Mas, apesar disso, sabe-se, por relatos de sua filha Guita, que muitos textos ainda permanecem em forma de manuscrito. Isso explica, em parte, por que textos de Vigotski foram publicados ao gosto de cada organizador. Além de ficarem proibidas na União Soviética (URSS), ao longo de quase 20 anos, suas obras nem sempre tiveram um destino digno. A seguir, será examinado, detalhadamente, o percurso de algumas de suas publicações. Busca-se traçar o longo percurso de obras publicadas até os seus originais, mostrando adulterações, cortes e censuras que sofreram ao longo da história.

Psicologia da arte (*psirrologiia iskusstva*)

Na bibliografia dos trabalhos de Vigotski, apresentada por sua filha, o livro *Psicologia da arte* aparece na ordem cronológica de escrita, ou seja, no ano de 1925. No entanto, a primeira edição do livro, que ficou a cargo da editora soviética *Iskusstvo*, foi lançada apenas em 1965, com 379 páginas, tendo como seu editor Viatcheslav Vsievodovitch Ivanov. A edição era acompanhada de um prefácio de A.N. Leontiev e de comentários que, segundo a filha de Vigotski, representam parte de investigações científicas do próprio Ivanov. Em 1968, a mesma editora *Iskusstvo* publicou uma segunda edição corrigida e ampliada, com 576 páginas, trazendo anexo o trabalho de Vigotski sobre Hamlet (Vigodskaja & Lifanova, 1996). A terceira edição pela mesma editora saiu em 1986, com 572 páginas. A editora *Pedagoguika*, como complemento à edição das *Obras reunidas* de Vigotski, lançou uma edição em 1987, com 344 páginas e um posfácio de M.G. Iarochovski.

Existem algumas versões sobre as razões para o livro não ter sido publicado ainda nos anos 1920. A.N. Leontiev, no prefácio à primeira edição, diz que havia motivos internos e por isso Vigotski nunca mais, em sua trajetória, retornou ao tema da arte (Leontiev, 1986). Já Vigodskaja e Lifanova (1996) citam a versão de que Vigotski ficou insatisfeito com o método de análise utilizado e sentia necessidade de novos pontos de partida.

Essa circunstância deve ser levada em consideração por quem procura em Psicologia da arte respostas para as questões atuais da psicologia contemporânea da criação e da estética. As respostas não satisfaziam o próprio Vigotski e, provavelmente, não podem satisfazer o pesquisador de hoje (Vigodskaja & Lifanova, 1996, p.94).

Porém, Guita não concorda com nenhuma das versões e, com base em documentos dos arquivos de família, atesta a inverossimilhança de ambas. Em 9 de novembro de 1925, foi assinado entre a editora Leningradskoie Gossudarstvennoie Izdatelstvo e Vigotski um contrato para a publicação do livro *Psicologia da arte*. Num *post scriptum* da carta endereçada a L.S. Sarrarov em 1926, Vigotski comenta: "Com a Psicologia da arte tudo se ajustou. Não sei se para melhor, mas parece que será publicada" (Vigodskaja & Lifanova, 1996, p.94). Guita também menciona a ata da reunião do conselho editorial do Instituto Estatal de Psicologia Experimental, que registra a discussão sobre a autorização da publicação da dissertação de Vigotski. A decisão é favorável à publicação, mas todas as despesas e responsabilidades relacionadas com a impressão do livro deveriam ficar a cargo do autor (Vigodskaja & Lifanova, 1996).

Atualmente, há várias edições do livro, também disponíveis em versões digitais em diferentes sítios eletrônicos russos. A diferença das edições quanto ao número de páginas pode ser atribuída aos anexos que foram posteriormente acrescentados: o conto *Liorrkoie dirranie* (Leve alento), de Bunin, e a monografia de Vigotski, *Tragedia o Gamlete, printse Datskom* (A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca).

Em um dos comentários à edição do livro de 1986, encontra-se a informação de que o texto *Tragedia o Gamlete, printse Datskom* (A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca) conservou-se nos arquivos em duas versões. A primeira, em forma de rascunho, com as datas de 5 de agosto a 12 de setembro de 1915, indicando a cidade de Gomel como local de realização e sem o número de páginas. A segunda versão, passada a limpo, tem a data de 14 de fevereiro a 28 de março de 1916 e indica que foi escrita em Moscou e é composta de 12 cadernos. Ao que parece, a de 1916 é a versão final que serviu de base para o capítulo que tem o mesmo título no livro *Psicologia da arte - Tragedia o Gamlete, printse Datskom* (Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca).

Essa hipótese pode ser levantada ao analisar o Projeto de publicação das Obras Completas que está sendo desenvolvido pela família do pensador. O Projeto prevê publicar no primeiro volume, intitulado *Dramaturgia e teatro*, resenhas teatrais, *Hamlet* com observações não publicadas, com apontamentos sobre *Hamlet* retirados dos cadernos de anotações (Zaverchneva, 2007). No segundo volume, intitulado *Literatura e arte*, deverão constar resenhas de livros e trabalhos filológicos: *Anotações às margens* de livros e passadas a limpo em cadernetas do leitor Vigotski - não publicadas; a *Tragicomédia das buscas, Socialismo e sionismo, Psicologia da arte* completa com duas cartas de K. K. Kornilov sobre *Psicologia da arte* (Zaverchneva, 2007). Pode-se observar que a monografia de Vigotski sobre *Hamlet* é tratada como um trabalho separado do livro *Psicologia da arte*.

Sabe-se que a primeira edição de *Psicologia da arte* teve por base a versão final escrita à máquina pelo autor, mas sofreu alguns cortes por parte dos editores que retiraram citações que consideraram desnecessárias. Para a segunda edição, o texto foi conferido com o exemplar encontrado por N.I. Kleiman na biblioteca do amigo de Vigotski, o cineasta Serguei Mirrailovitch Eisenstein. Nela, foram preservados todos os comentários de Vigotski, e o texto da monografia sobre *Hamlet* foi conferido com os manuscritos do autor (Vigotski, 1986, p.110, comentário 46).

A primeira edição do livro, de 1965, como já foi dito, traz o prefácio de A. N. Leontiev, que faz uma breve referência à trajetória de Vigotski na psicologia e detém-se nas questões abordadas no livro. Leontiev (1986) diz que é nesse livro que Vigotski sintetiza seus trabalhos do período entre 1915-1922, pois, além de lecionar em escolas de Gomel, escreveu muitas resenhas e trabalhos de crítica literária. Na bibliografia anexa à sua biografia, estão relacionados 87 trabalhos de crítica literária. Muitos foram publicados em revistas da época e nunca foram reeditados; outros permanecem em forma de manuscrito nos arquivos da família. Leontiev afirma que, nesse trabalho, Vigotski utiliza-se do método de análise para refletir sobre o que faz da obra artística uma obra de arte.

É importante destacar que o próprio Vigotski, no prefácio do livro, diz que resume uma série de trabalhos pequenos e grandes, na área da arte e da psico-

logia (Vigotski, 1998). Segundo Iarochovski (2007), ainda em Gomel, atuando como professor, Vigotski refletia sobre a influência da literatura em seus educandos e sobre a percepção da literatura pela alma infantil. Iarochovski chama a atenção para a enorme diferença que existe entre a monografia sobre *Hamlet* do jovem Vigotski e o capítulo do livro que leva o mesmo título. Ele critica a abordagem de Ivanov (1986, p.193), que diz que as duas versões estão unidas pela investigação da tragédia sem pontos de vista preconcebidos: "... é exatamente esse aspecto do trabalho (na primeira versão) que foi desenvolvido coerentemente no capítulo VIII do *Psicologia da arte*".

Para Iarochovski (2007), o equívoco de Ivanov está na aproximação das duas versões, enquanto, para ele, basta ler as duas para perceber que há uma diferença fundamental do ponto de vista filosófico e psicológico. Iarochovski chega a contrariar o próprio autor de *Psicologia da arte*, dizendo que Vigotski revê radicalmente seus dois textos. Além disso, Iarochovski afirma que, nas referências de *Psicologia da arte*, Vigotski relaciona os artigos e as notas que fez entre 1916-1917, ou seja, período em que seguia os padrões da crítica impressionista que via a arte como "floração do espírito" (p.160) e tinha a convicção de que a verdadeira obra artística realiza a percepção direta pelo leitor. Iarochovski argumenta que, enquanto trabalhava em *Psicologia da arte*, Vigotski tinha como professor Plerranov, e não Airrenvald; por isso, seus escritos anteriores a 1917 não podiam fundamentar um trabalho escrito do ponto de vista da estética e da psicologia materialista.

O que é possível afirmar é que muitas ideias desenvolvidas por Vigotski em *Psicologia da arte*, de 1925, estão também presentes em seu importante estudo *Imaginação e criação na infância*, escrito um pouco mais tarde, em 1930. Por exemplo, no capítulo 2, que trata da imaginação e da realidade, Vigotski destaca quatro formas de relação entre essas instâncias. A primeira forma consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Já a segunda forma dessa relação é mais complexa e diz respeito à articulação entre o produto final da imaginação e um fenômeno complexo da realidade:

Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos

diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência (Vigotski, 2009, p.25).

A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade, prossegue Vigotski, é de caráter emocional e se manifesta de dois modos: por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento; por outro, a imaginação influi no sentimento. A quarta e última forma é que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa nem tem nenhuma correspondência com qualquer objeto existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação "cristalizada", que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas (Vigotski, 2009, p.29).

Pode-se então sintetizar as quatro formas de relação existentes, para Vigotski, entre a fantasia e a realidade como as seguintes: a imagem criada com base na realidade; a imagem criada com base na experiência de outras pessoas; o sentimento encarnado na imagem que, por sua vez, influi no sentimento; e, por último, a criação de algo totalmente novo que jamais existiu na experiência humana e que se torna realidade. O ponto de confluência entre essas ideias e as que estão em *Psicologia da arte* ocorre quando Vigotski pergunta para que é necessária uma obra artística. "Será que ela realmente influencia o nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo externo, o mundo da natureza?" (Vigotski, 2009, p.31). Para Vigotski, as obras de arte têm uma lógica interna das imagens em desenvolvimento, uma lógica que está condicionada à relação que a obra estabelece entre seu próprio mundo e o mundo externo, lógica essa que é impossível de ser controlada pelo autor. É possível dizer que essa ideia está intimamente ligada ao que ele denomina de reação estética, em *Psicologia da arte*. Ele diz que nenhum elemento na obra de arte é importante por si só. O importante é a reação emocional que ela provoca, ou seja, a base da reação estética são os afetos provocados pela arte, os sentimentos vivenciados por nós em toda sua

realidade e força e que encontram sua descarga na atividade da fantasia (Vigotski, 1998).

Psicologia da arte já foi traduzido e editado na Hungria (*Muveszetpszichologia*. Budapest: Kossuth Kiado, 1968), no Japão (*Geijutsu shiurigaku*. Tokyo: Meiji tosho schuppan, 1971), na Inglaterra em edição conjunta com o Massachusetts Institute of Technology dos Estados Unidos (*Psychology of art*. Cambridge - Mass.: M.I.T. Press, 1971), na Espanha (*Psicologia del arte*. Barcelona, Barral, 1972), na Itália (*Psicologia dell'arte*. Roma: Editori Rraniti, 1972), na Romênia (*Psihologia artei*. Bucuresti: Univers, 1973), na Alemanha (*Psychologic der Kunst*. Dresden: Verlag der Kunst, 1976), e na Tchecoslováquia (*Psychologic umeni*. Praha: Literarnevredna rada, 1981). No Brasil, o livro *Psicologia da arte* foi editado pela primeira vez pela editora Martins Fontes, com tradução de Paulo Bezerra, em 2001.

Esse importante trabalho de Vigotski tem por objetivo fundamental estabelecer as bases teóricas da psicologia da arte, bem como compreender a arte como atividade humana, as relações da obra com o expectador e da obra com a própria obra. Para Leontiev (1986, p.3), por exemplo, a análise da estrutura da obra artística é a principal abordagem do livro;

Normalmente, a análise da estrutura relaciona-se em nossa consciência com a noção da análise puramente formal, desviada do conteúdo da obra. No entanto, em Vigotski, a análise da estrutura não está fora do conteúdo, mas o penetra, pois, o conteúdo da obra artística não é o material, não é a fábula; seu conteúdo efetivo é seu conteúdo ativo, aquilo que determina o caráter específico da vivência (*perejivanie*) estética provocada por ele. Esse conteúdo não é simplesmente introduzido de fora, mas é criado na obra pelo artista. O processo de criação desse conteúdo é que se cristaliza, sedimenta-se na estrutura da obra, assim como podemos dizer que a função fisiológica sedimenta-se na anatomia do órgão.

Também para Iarochovski, Vigotski via na arte uma chave especial da alma humana, da compreensão do sentido da vida humana (Iarochovski, 2007).

O objeto de estudo de Vigotski é composto de diferentes obras literárias. Primeiramente, ele apresenta a crítica às teorias predominantes, que entendiam a arte como conhecimento e como procedimento. Uma

crítica contundente é feita à análise da arte do ponto de vista psicanalítico. Em seguida, o autor se debruça sobre a análise de diferentes obras literárias e escolhe a fábula, a novela, o conto e a poesia. Como diz Leontiev (1986), a análise dessas obras é muito mais difícil porque seu material é a língua, o material semântico, relevante para o conteúdo que está encarnado nele. Por último, o autor apresenta suas reflexões sobre a catarse, a psicologia da arte e sobre a arte e a vida.

Sem dúvida, esse livro de Vigotski configura-se como leitura obrigatória para todos que estudam não só seu pensamento, mas para todos aqueles que estão interessados nos estudos teóricos sobre a arte. É evidente que as buscas de Vigotski (1998) envolviam a compreensão da função da arte na sociedade e na vida da humanidade. Numa só frase, ele resume de maneira brilhante que: "A arte é o social em nós" (p.281), pois para ele a arte tem a função de superação do sentimento individual, e seu aspecto criativo está no fato de ela possibilitar a transferência de uma *vivência* comum.

O termo *vivência* (em russo *perejivanie*) tem enorme significado para Vigotski. Ao longo dos estudos desse trabalho de Vigotski, foi realizada uma comparação do original russo com a tradução brasileira (Vigotski, 2001a). Por ser *perejivanie* um conceito muito importante, qualquer tradução deve levar em conta o significado atribuído a essa palavra. Nesse sentido, é inconcebível que a mesma tradução apresente o termo *perejivanie* ora como emoção, ora como vivência, ora como sentimento, como ocorre na tradução feita por Paulo Bezerra.

Para exemplificar, o Quadro 1 transcreve um pequeno trecho em que a palavra *perejivanie* é traduzida como emoção.

O conceito *perejivanie* é discutido por Leontiev (2003) no texto *Estudo sobre o meio nos trabalhos pedagógicos de L.S. Vigotski (Utchenie osrede v pedagogicheskikh rabotakh L.S. Vigotskogo)*. Segundo seu filho e seu neto, esse seria o único trabalho em que Alesksei Nikolaievitch Leontiev apresenta uma crítica a Vigotski. Pelo que se sabe, foi publicado pela primeira vez no volume nº 1 da conceituada revista do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, *Questões da psicologia (Voprosi psirologuii)*, de 1998. No texto, Leontiev (2007) cita o trabalho de Vigotski *Fundamentos da pedagogia (Osnovi*

*pedagogii*⁴) e transcreve um trecho em que é definido o conceito:

Pereživanie de alguma situação ou de algum ambiente define qual será a influência dessa situação ou desse ambiente sobre a criança. Dessa forma, não é aquele ou outro momento, tomado independentemente da criança, mas é esse momento, radicalmente transformado pela *pereživanie* da criança, e que pode definir como esse momento irá influenciar a marcha do futuro desenvolvimento (p.251).

Com base nesse trecho, A.N. Leontiev diz que *pereživanie*, para Vigotski, é, conseqüentemente, aquilo em que se transforma radicalmente para a criança o ambiente que a cerca. Segundo Leontiev (2007), é fácil compreender que qualquer objeto apresenta-se de modo diferente para uma criança de um ano ou para outra de sete anos, mas isso é apenas uma descrição dos fatos, pois a questão crucial consiste em desvendar de que forma e o que realmente define uma ou outra *pereživanie* da criança numa dada situação. Então, conclui Leontiev (2007), a apresentação do conceito em si não resolve o problema, mas o faz retornar de novo

com uma única diferença: o lugar que, antes, pertencia por completo à personalidade da criança, agora, está ocupado pela *pereživanie* como uma forma concreta de revelação dessa personalidade completa.

No entanto, pode-se dizer que já temos a resposta, pois a forma como o ambiente influencia a criança e a forma como influencia as especificidades da criança, por sua vez, é definida pela *pereživanie*. Porém, é uma solução fictícia do problema já que se encerra em um círculo lógico vicioso e nele podemos circular infinitamente, pois *pereživanie* não apresenta movimento próprio e, conseqüentemente, os dois aspectos surgem em relação a ela (*pereživanie*) como forças externas (Leontiev, 2007, p.252).

Em busca de outra explicação, A.N. Leontiev recorre novamente ao texto do próprio Vigotski, na mesma obra em que diz que a situação influencia a criança de maneiras diferentes, dependendo do quanto ela compreende seu sentido e significado. A essa compreensão do significado, Vigotski denomina-a *osoznanie*, que é o quanto a criança tem consciência da situação vivenciada⁵. No entanto, A.N. Leontiev diz que o conceito

Quadro 1. Traduções de um trecho do original russo.

Original russo	Tradução de Paulo Bezerra	Sugestão de tradução das autoras deste artigo
<p><i>Таким образом, механизм психологических процессов соответствующих производству искусства, намечается из этой аналогии, причём устанавливается, что символичность или образность слова равняется его поэтичности, то есть основой художественного переживания становится образность, а общим его характером - обычные свойства интеллектуального и познавательного процесса (Выготский, 1998, стр. 30)</i></p>	<p>Dessa analogia, esboça-se o mecanismo dos processos psicológicos correspondentes à obra de arte, e ainda se estabelece que o caráter de símbolo ou imagem da palavra equipara-se à sua poeticidade e, deste modo, o fundamento da <i>emoção</i> artística passa a ser o caráter de imagem cuja natureza geral é constituída pelas propriedades comuns do processo intelectual e cognitivo (Vigotski, 2001a, p.34)</p>	<p>Assim sendo, dessa analogia esboça-se o mecanismo dos processos psicológicos correspondentes à obra de arte; além disso, estabelece-se que a simbologia ou a imagem da palavra igualam-se a sua poeticidade. Ou seja, a imagem torna-se a base da <i>vivência</i> artística e seu caráter geral são as propriedades comuns dos processos intelectual e de conhecimento</p>

▼▼▼▼

- ⁴ Segundo a referência constante do livro de A.N. Leontiev *Stanovlenie psirologii deiatelnosti* (A constituição da psicologia da atividade (2003), organizado por seu filho e seu neto, esse trabalho de Vigotski foi publicado em 1934, pela editora da Universidade de Moscou, com 89 páginas. No entanto, no projeto de publicação das Obras Completas, há uma observação que diz que ele nunca fora publicado e que consiste de aulas proferidas em 1934, contendo 211 páginas.
- ⁵ Os organizadores do *The Collected Works of L.S. Vygotsky* ressaltam em nota a importante diferença que existe entre as duas palavras russas *soznanie* e *osoznanie* e dizem que traduzir ambos os termos como consciência é introduzir uma confusão que não existe no texto original russo. *Soznanie* significa consciência, mas *osoznanie* é o despertar da consciência reflexiva, ou discernimento e controle consciente do ato de pensar (Tunes, 2000).

perejivanie não está plenamente desvendado em Vigotski e levanta a questão sobre a importância de aprofundar a relação entre a consciência da criança e sua atividade no ambiente circundante e em sua realidade objetiva (Leontiev, 2007).

Ainda que o trabalho de A.N. Leontiev seja importante para demonstrar o destaque que tem na concepção histórico-cultural o conceito de *perejivanie*, e ainda que sua mais correta tradução para o português seja a palavra *vivência*, pois o modo como o ambiente e as especificidades da criança influenciam-na está definido na *perejivanie*, cabe uma crítica a sua posição. No trabalho denominado *A crise dos sete anos (Krizis semi liet)*, Vigotski (2004a) discute o termo *perejivanie*. Cabe lembrar que esse termo está fortemente ligado também a outro conceito que é *situação social de desenvolvimento*. Vigotski diz que é muito diferente a percepção das vivências de um bebê e de uma criança de sete anos, pois existe uma enorme diferença entre sentir fome e saber que se está com fome. O bebê não sabe de suas próprias vivências, ou seja, não tem consciência delas. O que muda numa criança de sete anos é que surge a estrutura de vivências quando a criança começa a entender o que significa “estou feliz”, “estou triste”, “estou zangada”, ou seja, surge uma orientação consciente em suas próprias vivências. Assim como a criança de três anos descobre suas relações com as pessoas, da mesma forma uma criança de sete anos descobre o próprio fato de suas vivências (Vigotski, 2004a).

Nesse trabalho, Vigotski chama a atenção para a importância de estudar a personalidade e o ambiente da criança como uma unidade. Porém, diz ele, na realidade, as tentativas de estudar em unidade as especificidades da criança e do ambiente social de desenvolvimento separam-nos previamente para, posteriormente, uni-los. Essa ideia de unidade perpassa toda a obra de Vigotski e está intimamente relacionada a seu método de análise. A mesma análise que ele apresenta para dizer que o pensamento e a fala formam uma unidade é utilizada por ele para dizer que a situação social de desenvolvimento e as especificidades da criança formam uma unidade. *Perejivanie* é definido por Vigotski (2004a) da seguinte forma:

Perejivanie para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança

ou uma especificidade da criança; *perejivanie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perejivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade (p.188).

No entanto, a visão de Leontiev é paralelista, interacionista, pois, para ele, o ambiente social e as peculiaridades da criança existem de forma independente um do outro, muito embora interajam. Já para Vigotski, por sua vez, a situação social e as especificidades da criança formam uma unidade. *Perejivanie*, para ele, não diz respeito a uma particularidade da criança, nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois. O ambiente tem sentidos diferentes para crianças em fases de vida diferentes. Do ponto de vista psicológico, numa determinada situação social de desenvolvimento, duas crianças - uma de cinco meses e outra de cinco anos - embora estejam no mesmo espaço, não vivenciam de modo equivalente o ambiente, porque as suas especificidades estão em jogo; a criança de cinco meses percebe a situação de uma forma e a de cinco anos de outra; portanto, cada uma tem a sua vivência, e o ambiente social não é equivalente para ambas. Ou seja, o ambiente não existe em absoluto; para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interpreta. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre.

Por essa razão, vê-se a importância de discutir a tradução para o português do conceito *perejivanie*. É um conceito que está presente em várias obras e tem um significado profundo para toda a teoria de Vigotski.

Nas traduções das obras de Vigotski para o inglês, o conceito *perejivanie* aparece como *experiência* (Minick, 1997, p.32). Mas, no artigo *Periods in child development*, de Mahn (2007), em que se discute o conceito de Vigotski, o autor diz que não existe, em inglês, um termo adequado para a tradução de *perejivanie* e que a tradução com uma ou duas palavras não faz justiça ao conceito. A crítica àquela opção dos tradutores ganha força quando se sabe que a língua russa tem a palavra *opit* para

referir-se à experiência, aliás muito usada por Vigotski (2009) no livro *Imaginação e criação na infância*. Além disso, a palavra *experiência* não dá conta do significado atribuído por Vigotski a esse importante conceito em sua teoria, como exposto. Então, a palavra em português que com mais verossimilhança transmite o conceito *pereživanie* de Vigotski é *vivência*.

A palavra *vivência*, segundo o Dicionário Houaiss (2001), tem vários significados. Entre eles está a seguinte definição: “*coisa que se experimentou vivendo, vivenciando; conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou de realizar alguma coisa; experiência, prática*”. No mesmo dicionário, encontra-se a definição da palavra *vivenciar* como “*viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela*” (Houaiss, 2001, p.2.875). É nesse último sentido que Vigotski emprega a palavra *pereživanie*.

Como visto, é no livro *Psicologia da arte*, escrito em 1925, que aparece pela primeira vez o termo *pereživanie* de Vigotski. As duas outras obras citadas (*Aulas de pedologia, 2001b* e *A crise dos sete anos, 2004a*) pertencem à fase final da vida de Vigotski, 1929 e 1933, respectivamente. E é em *A crise dos sete anos* que ele desenvolve mais detalhadamente o conceito e o significado que atribui a ele, em função de sua maior preocupação relacionada aos problemas do desenvolvimento infantil. Pode-se afirmar que várias traduções desconsideram esse fato e provocam interpretações equivocadas do pensamento de Vigotski, levando, por vezes, a atribuir à sua teoria o caráter de interacionista, assim desconsiderando sua firme posição monista.

Psicologia pedagógica (Pedagoguitcheskaia psirrologuia)

Esse importante livro - *Psicologia pedagógica* - foi entregue por Vigotski para publicação logo após sua apresentação no Congresso, em Petrogrado, em 1924. Segundo Iarochovski (2007), a primeira versão foi preparada ainda em Gomel. Prova disso é o campo do formulário preenchido por Vigotski, ao ingressar no Narcompros, no qual relaciona o livro como obra publicada: “Breve curso de psicologia pedagógica. Encontra-se na GlZ (Gossudarstvennoie Izdatelstvo - Editora Estatal)” (p.50). A publicação veio à luz em 1926. Durante décadas, o livro não foi reeditado, ressurgindo nas prate-

leiras das livrarias soviéticas apenas no final da década de 80. Segundo Vigodskaja e Lifanova (1996), nesse livro Vigotski (2005a) empreendeu a tentativa de apresentar uma análise da situação da psicologia mundial da época e das ciências relacionadas a ela. O livro, ainda segundo elas, é uma clara demonstração de como o autor queria pôr a psicologia a serviço da prática educacional na construção da nova sociedade socialista.

O presente livro tem o aspecto prático como objetivo principal. Ele gostaria de ajudar a nossa escola e o professor, contribuindo para a elaboração da compreensão científica do processo pedagógico em função dos novos dados da ciência psicológica (p.3).

Em *Psicologia pedagógica* já pode ser observada a abordagem dialética sobre o desenvolvimento humano; é nesse livro que Vigotski dá início a reflexões sobre o papel do ambiente social, bem como sobre a relação entre instrução e desenvolvimento.

Dividido em 19 capítulos, o livro apresenta ideias e conceitos fundamentais da pedagogia e da psicologia. Logo no início, o autor faz a diferenciação entre ambas, para chegar ao que se denomina psicologia pedagógica. Para ele, a pedagogia está no limiar entre a filosofia e a biologia. Ele recorre a Blonski, para quem a pedagogia filosófica gera a utopia pedagógica. Porém, a pedagogia científica inicia seu trabalho não com o estabelecimento de ideais, normas ou leis, mas com base no estudo do desenvolvimento de fato do organismo que está sendo educado e da ação mútua de fato entre este e o meio educacional (Vigotski, 2005a). Vigotski acrescenta que a pedagogia, por ser uma ciência específica e empírica, apoia-se em outras auxiliares, tais como a ética social, a psicologia e a fisiologia.

Em seguida, ao tratar da psicologia, o autor faz comentários breves a respeito de seu surgimento: inicialmente como uma ciência sobre o espírito, tendo sido por isso denominada psicologia metafísica; posteriormente, sobre quando ocorreu a diferenciação entre a psicologia metafísica e a positivista; depois, como a psicologia começou a ser denominada por Lange como “psicologia sem espírito” (Vigotski, 2005a, p.9) e se transformou na psicologia empírica ou na psicologia sem qualquer metafísica ou na psicologia baseada na experiência. No entanto, para Vigotski (2005a), apesar de a psicologia deixar de lado uma boa dose da metafísica, ela não se igualou às ciências naturais e passou a ser

compreendida como uma ciência sobre os fenômenos espirituais da consciência. Isso, para o autor, fez com que a psicologia se fechasse numa consciência sem a existência, estando condenada à morte, ao isolamento da realidade e à fragilidade diante das questões essenciais sobre o comportamento humano (Vigotski, 2005a).

Vigotski (2005a) chega à psicologia do comportamento e critica a tendência norte-americana que a interpreta como um processo de interação entre o organismo e o meio, em que o princípio explicativo torna-se o princípio da utilidade biológica da psique. Para ele, a psicologia estuda o comportamento social do ser humano e as leis de mudança desse comportamento; assim, a nova psicologia deve ser materialista, objetiva, dialética e biossocial. Para concluir, chama atenção para a crise que a psicologia vivia à época, afirmando que isso não significava que ela devesse se apoiar apenas em material novo, e, sim, utilizar aquilo que era cientificamente importante da velha psicologia.

Começando a tratar da psicologia pedagógica, Vigotski (2005a) diz que, no século XIX, o experimento provocou uma ruptura na psicologia. Esta passou a pleitear seu lugar entre as ciências exatas e, do desejo de ser uma ciência aplicada, surgiu a psicologia pedagógica, sob cuja orientação o processo educacional aparentemente se tornaria tão preciso quanto a técnica. O autor ressalta, porém, que a psicologia pedagógica deve ser vista como uma ciência independente, como um ramo da psicologia aplicada e que seria um erro identificá-la com a pedagogia experimental:

O mais correto seria diferenciar: 1) a pedagogia experimental que soluciona questões puramente pedagógicas e didáticas por meio dos experimentos (escola experimental); 2) a psicotécnica pedagógica, análoga aos outros campos da psicotécnica e que se ocupa das investigações psicológicas aplicadas à educação (Vigotski, 2005a, p.18).

No Brasil, *Psicologia pedagógica* saiu em duas edições. Em 2001, foi publicada a primeira edição, pela Martins Fontes, com tradução do russo realizada por Paulo Bezerra (Vigotski, 2004b). Na ficha técnica do livro não há informação sobre a edição a partir da qual foi realizada a tradução para o português, somente o título em russo. Mas tudo leva a crer que foi de uma edição mais recente. O que chama a atenção é que essa edição

brasileira da Martins Fontes acrescenta ao livro dois capítulos que não existem no original: o XX (*O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar*) e o XXI (*A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem*), além de outros dois textos apresentados como avulsos (*Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar* e *Análise pedológica do processo pedagógico*). É relevante ressaltar a descaracterização desse livro na edição da Martins Fontes. Os dois textos que estão relacionados como capítulos XX e XXI não fazem realmente parte do livro *Psicologia pedagógica*. O primeiro, *O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar* (*Problema obutchenia i umstvennogo razvitia v chkolnom vozraste*), foi um artigo escrito entre 1933/1934, e o segundo, *Dinâmica do desenvolvimento mental do escolar em função da instrução* (*Dinamika umstvennogo razvitia chkolnika v sviazi s obutcheniem*), foi uma palestra proferida por Vigotski na cátedra de defectologia do Instituto de Pedagogia Bubnov, em 23 de dezembro de 1933.

Existem publicações russas que acrescentaram alguns outros textos em suas edições, mas não como capítulos integrantes do trabalho de *Psicologia pedagógica*. Por exemplo, o livro da editora AST, Astrel Liuks, de 2005, que tem como título *Pedagogicheskaja psirologiia* (Psicologia pedagógica) está dividido em três partes. A primeira compreende os 19 capítulos de *Psicologia pedagógica*; a segunda reúne quatro textos do autor sob o título *O desenvolvimento mental das crianças no processo de instrução* (*Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia*) e a terceira parte traz o importante trabalho de Vigotski *O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança* (*Orudie i znak v razvitii rebionka*). Para quem estuda Vigotski essa informação é importante, já que a edição brasileira da Martins Fontes induz o leitor a pensar que o livro *Psicologia pedagógica* foi escrito do modo como apresentado, uma vez que não foi feito nenhum comentário a respeito dos acréscimos. Não se pode deixar de revelar também o detalhe de que o texto avulso *A análise pedológica do processo pedagógico*, que também faz parte da edição da Martins Fontes, não foi publicado na íntegra. O original, que é uma palestra de Vigotski proferida em 17 de março de 1933 no Instituto Experimental de Defectologia Epstein, tem 26 páginas e não seis, conforme a referida edição. Pode-se supor que a edição russa da qual foi traduzido presente o texto cortado; no entanto, como a editora

não faz nenhuma menção à edição a partir da qual foi realizada a tradução, torna-se impossível a investigação do problema que justificaria o ocorrido.

E, finalmente, pode-se afirmar que a edição russa que Bezerra traduziu para o português foi aquela que sofreu alterações. Um bom exemplo disso é que, no texto original de 1926, no final do capítulo XIX, há uma citação do livro *Literatura e revolução* de Lev Davidovitch Trotski. Já na edição da Martins Fontes o nome de Trotski sequer aparece, e o longo trecho citado de sua obra está integrado ao texto como se fosse do próprio Vigotski. Essa falha não se verifica na edição de *Psicologia pedagógica* publicada pela Artmed a partir da edição argentina, organizada por Guillermo Blanck, com tradução do espanhol para o português feita por Claudia Schilling: o nome de Trotski não foi omitido e a longa citação de um de seus textos está entre aspas. Além disso, na nota nº11 referente ao capítulo XIX, Blanck comenta que, nas edições estadunidenses, a citação de Trotski também foi omitida (Blanck, 2003b).

Uma questão interessante que é abordada no prefácio de Blanck (2003b) é a atribuição a A.N. Leontiev de responsabilidade pelo rebatizado da teoria histórico-cultural por histórico-social no obituário de L.S. Vigotski, publicado no volume nº 6 da revista *Sovetskaia psirronevrologia* de 1934. Em seu texto, Leontiev (1983) realmente se refere à teoria psicológica criada por Vigotski como *obchestvenno-istoritcheskaia* (sócio-histórica):

A interpretação de L.S. Vigotski da estrutura mediada dos processos psicológicos e do psiquismo como atividade humana serviu de pedra angular, de base para toda a teoria psicológica científica elaborada por ele - a teoria sócio-histórica (o "cultural" em contraposição ao "natural") do desenvolvimento da psique do homem. Com isso foi criada a necessidade de ruptura, numa investigação concreta, do círculo vicioso das ideias psicológicas naturalistas abordadas pela tradição secular; foi dado o primeiro e decisivo passo em direção à nova psicologia (p.19).

Segundo o comentário dos organizadores da coletânea que contém as obras de A.N. Leontiev, editada

e publicada em 1983, o referido obituário só havia sido publicado uma vez, logo após a morte de Vigotski. Sabe-se que este, segundo Iarochovski (2007), não deu nome algum a sua teoria, assim como também é sabido que a ela, atualmente, são atribuídos diferentes nomes: sócio-histórica, sociocultural, sociointeracionista, entre outros. Outro detalhe importante é que, em diferentes trabalhos de A.N. Leontiev escritos em anos posteriores, ele se refere à teoria de Vigotski como histórico-cultural: por exemplo, em *Sobre a abordagem histórica no estudo da psique humana* (*Ob istoritcheskom podrode v izutchenii psirriki tcheloveka*), de 1959 (Leontiev, 1983), e no final do prefácio que fez ao volume 1 das *Obras reunidas* de Vigotski, de 1982 (Leontiev, 1982). Esses fatos levam à formulação das seguintes perguntas: quando foi exatamente que a teoria de Vigotski passou a ser denominada de histórico-cultural e por que, mesmo na época do "degelo" dos anos pós-stalinistas e mais tarde, enquanto estava vivo, A.N. Leontiev não publicou mais o texto em que se referiu à teoria de Vigotski como sócio-histórica? Por que, no mundo ocidental, o termo sócio-histórico ou sociointeracionista é usado com muita frequência para se referir à teoria de Vigotski?

Pensamento e fala (*Michlenie i retch*)

Michlenie i retch (*Pensamento e fala*) foi o último livro de Vigotski, que, enquanto sistematizava e organizava os últimos capítulos desse valioso trabalho, vivia seus últimos dias. Devido a seu frágil estado de saúde, alguns capítulos foram ditados a uma estenógrafa e, depois de datilografados, corrigidos pelo autor (Blanck, 2003a).

Diferentemente de *Psicologia da arte*, *Michlenie i retch* foi publicado no final de 1934, seis meses após a morte de seu autor. Essa foi a primeira edição russa, com 323 páginas, publicada pela editora Sotsekgiz (Vigotskaia & Lifanova, 1996, p.407). No entanto, com o decreto de 4 de julho de 1936⁶, dois anos depois, o livro, sem obter qualquer crítica por parte dos estudiosos, entrou para o rol de obras proibidas (Vigotskaia & Lifanova, 1996).

▼▼▼▼

⁶ O referido decreto proibiu a pedologia e a atuação dos pedólogos na União Soviética. L.S. Vigotski elaborou estudos sobre a pedologia e, mesmo tendo apresentado críticas ao trabalho dos pedólogos nas escolas soviéticas, seus trabalhos foram considerados nocivos. A tradução do decreto encontra-se na íntegra em (Prestes, 2010).

Um momento muito importante para a psicologia soviética foi a publicação, em 1956, de sua segunda edição, que saiu em *Estudos psicológicos selecionados (Izbrannie psirologuitcheskie issledovania)* - uma coletânea de trabalhos de Vigotski que, além de *Michlenie i retch*, incluiu também outros trabalhos importantes. A terceira edição soviética foi publicada no volume 2 das *Obras reunidas*, no início dos anos 1980. Posteriormente, o livro teve várias edições.

Excetuadas a primeira edição, de 1934, e algumas mais recentes, como a da editora Labirint, de 2001, pode-se afirmar que *Michlenie e retch* foi o livro de Vigotski que mais sofreu adulterações e cortes. Guita narra em seu livro como conseguiu, junto a A.R. Luria, que não fosse retirado na edição de 1956 o capítulo 2 - *As raízes genéticas do pensamento* - e como este, após intensas conversações com o censor, parabenizou-a por ter defendido o trabalho do pai, dizendo a ela: *"Sairá na íntegra"* (Vigodskaja & Lifanova, 1996, p.349). No entanto, não foi o que ocorreu, como será visto adiante.

O quadro abaixo foi elaborado com o intuito de facilitar a leitura de informações a respeito das diferentes edições russas e soviéticas de *Michlenie i retch* sobre as quais alguns dados foram obtidos ou às quais foi possível ter acesso (Quadro 2).

Para o presente trabalho, a comparação do texto de *Michlenie i retch* envolveu as seguintes edições russas e soviéticas: Vigotski, L.S. *Sobranie sotchineni*. Moskva: Pedagoguika, 1982, Tom 2, pp. 5-361 (com 356 páginas); Vigotski, L.S. *Michlenie i retch*. Moskva: Labirint, 2001 (com

366 páginas); Vigotski, L.S. *Psirrologuia*. Moskva: Aprel Press, Eksmo-Press, 2002, p. 262-509 (com 247 páginas) (Vigotski, 2002b). Embora Guita Lvovna diga em seu livro que a coletânea de 1956 saiu graças a A. R. Luria, a organização da publicação ficou a cargo dela, de A. N. Leontiev e A. R. Luria, conforme comentário 1 do volume 2 das *Obras reunidas* em russo (Vigotski, 1982, p.481). Apesar de dizer também que não houve cortes, não foi o que aconteceu, pois a edição de *Michlenie i retch*, que está no volume 2 das *Obras reunidas* de 1982, foi publicada assim como está na coletânea de 1956 e contém cortes e paragrafação diferente do original de 1934.

Somente em 2001, pela editora Labirint, saiu, na Rússia, a segunda edição integral de *Michlenie i retch*, sem cortes e sem alterações. Apesar de não mencionar que a publicação foi feita com base na edição de 1934, essa versão do livro apresenta ao final um trecho do comentário de Kolbanovski (2001), editor da primeira edição, a respeito do texto de *Michlenie i retch* e lista as correções que ele fizera:

... com o objetivo de conservar intocável o trabalho póstumo do autor, limitei-me a introduzir as correções estritamente necessárias. Desse modo, a última obra de L.S.Vigotski está sendo publicada assim como me foi entregue para editoração (p.362).

Em seguida, um comentário feito pelos editores confirma que as edições de 1956 e de 1982 não mantiveram o estilo da fala do autor e que até mesmo na versão que está no volume 2 das *Obras reunidas* (Vigotski, 1982) percebem-se grandes omissões, além de correções

Quadro 2. A trajetória editorial de *Michlenie i retch (Pensamento e fala)*, de L.S. Vigotski.

Edição de 1934: Vigotski (1934)	Texto publicado na íntegra, com correções estritamente necessárias, segundo o editor, V. Kolbanovski. Não houve cortes nem correções ao estilo do autor, preservando-se suas frases longas e reiterações textuais
Edição de 1956: Vigotski (1956)	Após ficar 22 anos censurado, o livro sai numa coletânea de obras intitulada <i>Izbrannie psirologuitcheskie issledovania</i> , organizada por G. L. Vigodskaja, A. N. Leontiev e A. R. Luria. O texto de <i>Michlenie i retch</i> publicado nessa coletânea sofre cortes de parágrafos inteiros e correções. Portanto, não é o mesmo texto que saíra em 1934
Edição de 1982: Vigotski (1982)	Após um longo interstício, o texto de <i>Michlenie i retch</i> é publicado no volume 2 das <i>Obras reunidas</i> em 6 volumes. O texto repete a publicação de 1956, portanto, não está na íntegra
Edição de 2001: Vigotski (2001b)	Segundo comentário apresentado no livro, o texto é integral, tal como saiu em 1934. Na comparação feita com as versões adulteradas, ou seja, com as supressões, foi possível identificar os trechos que foram omitidos naquelas versões
Edição de 2002: Vigotski (2002a)	A coletânea repete a edição de <i>Michlenie i retch</i> com cortes, ou seja, de 1956 e 1982. A paragrafação, que deveria ser igual à dessas edições, está diferente

estilísticas. Por exemplo, desapareceram as repetições, mas com elas foi-se também o sentido daquilo que o autor queria dizer: “Por exemplo, em Vigotski está: ‘O coeficiente raramente caía até zero’, com a correção do redator o mesmo coeficiente caía bruscamente até zero” (Vigotski, 1982, p. 362). Algumas outras correções são destacadas, tais como: sempre que apareciam os termos “funções psicológicas” eles eram alterados para “funções psíquicas”; o capítulo 1, no original de Vigotski, tinha somente 2 grandes parágrafos o que, segundo os redatores, dificultava a leitura. Então, tomou-se a decisão de dividi-los em vários parágrafos; foram corrigidas algumas grafias de nomes - de *Sepir* para *Sapir*, de *Gros* para *Groos*; o nome de P.P. Blonski foi omitido no final do terceiro parágrafo do subcapítulo 18 do capítulo 5.

Ao longo do trabalho de comparação de diferentes edições soviéticas e russas de *Michlenie i retch*, foram identificadas várias diferenças entre as edições às quais se teve acesso. Por exemplo:

- Existem trechos inteiros suprimidos, como o terceiro, quarto e quinto parágrafos do capítulo 2 - *Problema retchi i michlenia rebionka v utchenii Piaget* (O problema da fala e do pensamento da criança nos estudos de Piaget);

- A paragrafação das edições de 1982 e 2002 é idêntica, mas difere da que está na edição de 2001. Então, mesmo a edição mais recente preserva as alterações feitas pelos editores da coletânea de 1956.

Pode-se indagar: Qual motivo levou os editores a alterarem o estilo e a paragrafação, e a cortarem trechos inteiros, em 1956? Por que as adulterações foram mantidas na edição de 1982?

Após sofrer adulterações em seu próprio país, *Michlenie i retch* veio ao mundo em sua primeira versão em inglês, em 1962 - *Thought and language*, editada pelo Instituto Tecnológico de Massachusetts, com 168 páginas. No mesmo ano, saiu uma edição japonesa. A edição em inglês veio à luz em forma resumida a critério dos editores e com a bênção de A.R. Luria. Guita Lvovna Vigodskaja (Vigodskaja & Lifanova, 1996) relata em seu livro, transcrevendo trecho de uma carta de A.R. Luria enviada à tradutora:

Recebi o volume de Vigotski traduzido pela senhora. Seria necessário dizer a satisfação que provocou em mim? Uma tradução maravilhosa, uma seleção inteligente do material, maravilhosa redação e um prefácio

amistoso e condizente de Bruner. O ponto máximo é a surpresa: comentários de Piaget sobre a crítica de Vigotski. Que ideia inteligente de enviar para ele a tradução e receber anotações críticas. Não conheço na história da ciência nenhum caso em que dois destacados cientistas, e um deles ainda em vida, dividissem seus pontos de vista com uma diferença de 30 anos! Tenho a certeza de que o livro será um grande sucesso e provocará um amplo debate (p.138).

E foi essa versão, resumida, na qual sobraram apenas 168 páginas do original, que se multiplicou rapidamente no Ocidente e deu origem a traduções em vários países, incluindo o Brasil. Além da edição de 1962, o livro saiu em 1965, 1966, 1967, 1979, 1986, em inglês. Questionada sobre a edição americana, em entrevista à primeira autora deste estudo (Prestes, 2010), concedida em Moscou, em 2007, Guita Lvovna respondeu que o mais importante era a publicação. Além do mais, A. R. Luria tinha empreendido um esforço incomum para isso. Então, disse Guita, seria uma descortesia retribuir com reclamação a respeito de uma publicação que, durante décadas, permaneceu à margem da psicologia ocidental. No entanto, é preciso questionar o corte de aproximadamente 40% da obra. Certamente não deve ter sido apenas o estilo reiterativo do autor que levou a essa decisão.

Em português, o livro saiu pela primeira vez em 1979, publicado em Portugal pela editora Antídoto, a partir da edição em inglês. Outra edição portuguesa foi lançada em 2001 pela editora Estratégias Criativas, cuja ficha técnica indica que o texto publicado foi traduzido do original russo que está no volume 2 das *Obras reunidas*.

No Brasil, a primeira edição dessa obra de Vigotski apareceu em 1987 pela editora Martins Fontes, sob o título *Pensamento e linguagem* (Vigotski, 2005b). A tradução foi feita do inglês por Jefferson Luiz Camargo, a partir da edição do Instituto Tecnológico de Massachusetts. Desde então, essa versão não para de ser reeditada, encontrando-se atualmente em sua 3ª edição.

Em 2001, no Brasil, foi publicada pela mesma Martins Fontes a versão completa de *Michlenie e retch* sob o título *A construção do pensamento e da linguagem*, traduzida diretamente do russo por Paulo Bezerra

(Vigotski, 2001c). Na ficha técnica do livro não está indicada a edição russa da qual foi traduzida para o português, mas, ao comparar com a edição russa integral de 2001, pode-se afirmar que é o texto completo, pois contém todos os trechos suprimidos na edição soviética retalhada de 1956. O inadmissível é uma mesma editora publicar duas versões da obra de Vigotski como se fossem livros diferentes. Na verdade, até o são, já que a edição resumida não pertence à pena do pensador e sim a seus editores, que a adulteraram, atribuindo a autoria a Vigotski.

Ao se analisar a palavra russa *michlenie*, traduzida nas edições brasileiras como *pensamento*, pode-se supor que o pensador soviético refere-se ao raciocínio e não ao pensamento, pois, no russo, existem duas palavras muito próximas (*misl* e *michlenie*) que podem significar *ideia*, *raciocínio* e *pensamento*. Por exemplo, o livro de Potiebnia (1993), que Vigotski leu e cita muito em seus trabalhos, intitula-se *Misl i iazik* e pode ser traduzido como *Pensamento e língua* ou *Ideia e língua*. As duas palavras possuem o mesmo radical [*misl*], só que, no russo, quando a palavra termina em [*ie*] está indicando um processo, assim como ocorre com a palavra *obutchenie* (Mariz, 2009). Ao aprofundar os estudos sobre *Michlenie i retch* em russo, é possível concluir que a palavra *michlenie* refere-se aos processos da atividade do pensar. Logo, está corretamente traduzida como pensamento.

Em relação à palavra *retch* é preciso dizer que sua tradução para o português precisa de maiores cuidados. É claro que o livro de Vigotski ficou consagrado mundialmente com o título *Thought and Language* (*Pensamento e linguagem*), ou *Pensée et langage*, em francês; *Pensiero e linguaggio*, em italiano; *Pensamiento y lenguaje*, em espanhol e *Denken und Sprechen*, em alemão. Foi com esse título que se transformou em um clássico e em leitura obrigatória nos mais diversos cursos de graduação e pós-graduação - apesar de todos os problemas de corte e adulterações. No entanto, algumas traduções para o inglês corrigiram, de um tempo para cá, o título para *Thinking and speech*, revelando que no inglês a palavra *speech* (e não mais *language*) transmite com maior precisão a palavra russa *retch*.

Isso não ocorreu no Brasil, pois as traduções existentes aqui ainda adotam o título *Pensamento e linguagem* e utilizam muito mais os argumentos dos dicionários para justificar as escolhas feitas do que propriamente

as questões abordadas por Vigotski em seus estudos. O que mais espanta é que certa editora, numa evidente jogada de *marketing*, publicou o livro de A.R. Luria, intitulado em russo *Soznanie e iazik* (*Consciência e língua*) sob o título *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* (Nesse livro, estão as últimas palestras proferidas por Luria e nelas está destacada a importância da língua para o surgimento e o desenvolvimento da consciência humana) (Luria, 1987). A irresponsabilidade dessa publicação é tamanha que, além de não dizer se foi traduzida do russo - pois indica somente que a "obra foi originalmente publicada em russo sob o título *iazik & Sosnanie*" - confunde, ao longo da tradução do texto do livro, linguagem e língua, linguagem e fala. Além do que, a palavra *soznanie* não quer dizer pensamento e sim *consciência*.

É importante destacar também que recentemente, em 2007, pesquisadores argentinos realizaram uma tradução de *Michlenie i retch*, publicada com o título *Pensamento e habla*, pela editora Colihue Clásica. Mais uma vez, os estudiosos argentinos realizaram um trabalho competente de resgate da obra original do pensador soviético, assim como, em sua época, o fez Guillermo Blanck com *Psicología pedagógica*. Além de traduzir para o espanhol a partir do original russo de 1934 (ao contrário do que fez a primeira edição em inglês que apresenta como folha de rosto uma cópia da capa da edição soviética de 1934, para induzir o leitor a não ter dúvidas da procedência da obra!), a edição da Colihue Clásica apresenta uma introdução histórica riquíssima, de Marcelo Caruso; uma introdução teórica, de Félix Temporetti; e notas do tradutor, de Alejandro Ariel González. Cabe ainda ressaltar que o tradutor, com muita responsabilidade e conhecimento, explicita suas escolhas, mostrando que seu papel não se restringiu a meramente verter de uma língua para a outra. O nome do tradutor está em lugar de destaque na página de rosto da edição e ele demonstra profundos conhecimentos da vida e obra do autor. Essa edição argentina merece reconhecimento pela seriedade com que tratou esse importante trabalho de Vigotski e inaugura oficialmente uma mudança radical ao traduzir *retch* não como *linguagem* e sim como *fala*.

Referências

Blanck, G. (2003a). Notas. In L. S. Vigotski. *Psicología pedagógica* (pp.305-306). Porto Alegre: Artmed.

- Blanck, G. (2003b). Prefácio. In L. S. Vigotski. *Psicologia pedagógica* (pp.15-32). Porto Alegre: Artmed.
- Elkonin, D. B. (1984). Prefácio. In L. S. Vigotski. *Sobranie sotchineni v chesti tomarh* (Tomo 4, pp.386-403). Moskva: Pedagoguika.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Iarochovski, M. G. (2007). *L. S. Vigotski: v poiskarh novoj psirrologii*. URSS: Moskva.
- Ivanov, V. V. (1986). Commentarii 75. In L. S. Vigotski. *Psirrologuia iskusstva* (pp.193). Moskva: Iskusstvo.
- Kolbanovski, V. (2001). Tekstologuitcheski comentari (pp.362). In L. S. Vigotski. *Michlenie i retch*. Moskva: Labirint.
- Leontiev, A. A. (1983). Borba za problemu soznania v stanovlenii sovetsoj psirrologii. In A. N. Leontiev. *Izbrannie psirrologuitcheskie proizvedenia*. Moskva: Pedagoguika.
- Leontiev, A. A. (Org). (2007). *Slovar L. S. Vigotskogo*. Moskva: Smisl.
- Leontiev, A. N. (1982). Vstupitelnaia statia. In L. S. Vigotski. *Sobranie sotchinieni v chesti tomarh*. Moskva: Pedagoguika.
- Leontiev, A. N. (1983). *Izbrannie psirrologuitcheskie proizvedenia* (pp.96-141). Moskva: Pedagoguika.
- Leontiev, A. N. (1986). Vstupitelnaia statia. In L. S. Vigotski. *Psirrologuia iskusstva* (pp.1-6). Moskva: Iskusstvo.
- Leontiev, A. N. (2003). *Stanovlenie psirrologuic deiatelnosti*. Moskva: Smisl.
- Luria, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mahn, H. (2007). Periods in child development. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press.
- Mariz, T. G. (7 de julho de 2009). *Comunicação pessoal*. Manuscrito não-publicado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Minick, N. (1997). The development of Vygotsky's thought: an introduction. In L. S. Vygotsky. *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1). New York: Plenum Press.
- Potiebnia, A. A. (1993). *Misl i iazik*. Kiev: Sinto.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- Trotsky, L. D. (2007). *Literatura e revolução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Tunes, E. (2000). Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. *Cadernos Cedes*, 35, 36-49.
- Vigodskaja, G. L., & Lifanova, T. M. (1996). *Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu*. Moskva: Smisl i Smisl.
- Vigotski, L. S. (1934). *Michlenie i retch*. Leningrad: Sotsekguiz.
- Vigotski, L. S. (1956). *Michlenie i retch*. Moskva: Izdatelstvo.
- Vigotski, L. S. (1982). *Michlenie i retch*. Moskva: Pedagoguika.
- Vigotski, L. S. (1986). *Psirrologuia iskusstva*. Moskva: Iskusstvo.
- Vigotski, L. S. (1998). *Psirrologuia iskusstva*. Minsk: Sovremennoe slovo.
- Vigotski, L. S. (2001a). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001b). *Michlenie e retch*. Moskva: Labirint.
- Vigotski, L. S. (2001c). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2002a). *Michlenie i retch*. In *Psirrologuia*. Moskva: Aprel Press.
- Vigotski, L. S. (2002b). *Psirrologia*. Moskva: Eksmo.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L. S. (2004a). *Psirrologuia razvitia rebionka*. Moskva: Eksmo.
- Vigotski, L. S. (2004b). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2005a). *Pedagoguitcheskaia psirrologuia*. Moskva: AST.
- Vigotski, L. S. (2005b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Editora Ática.
- Zaverchneva, E. I. (2007). *Plan polnogo sobrania sotchineni L. S. Vigotskogo*. Non-published manuscript. Moskva.

Recebido em: 6/5/2010
Aprovado em: 25/8/2011

Clima social na família e estilos de pensar e criar¹

Social climate in the family and styles of thinking and creating

Fátima LOBO²

Mercês LOBO³

Resumo

A família constitui o núcleo dos laços ativos, na medida em que nela se criam as condições propícias ao desenvolvimento do indivíduo. Na sociedade atual, marcada pela emergência de novos modelos de família, de educação e de trabalho, o potencial cognitivo-criativo do sujeito tem-se afirmado como um fator diferenciador, nas diversas áreas de intervenção. Nesse contexto de emergência de novos paradigmas, esta investigação coloca a seguinte questão: a família contribui significativamente para o desenvolvimento das capacidades cognitivo-criativas? A título de hipótese, esta investigação assume que, se a família contribui para o desenvolvimento daquelas capacidades, então existe uma correlação significativa entre o clima familiar e os estilos de pensar e criar. O presente estudo, constituído por uma amostra de 312 estudantes portugueses do Ensino Superior da Licenciatura de Psicologia, teve como objeto de análise o clima social da família, a partir da *Social Climate Scales Family - R Form*. Simultaneamente, através da Escala de Estilos de Pensar e Criar de Wechsler, analisou-se o Estilo predominante de pensar e criar e, posteriormente, procedeu-se à verificação da existência de correlações significativas entre os dois constructos. Os resultados demonstraram correlações positivas entre o clima familiar e o estilo de pensar e criar.

Unitermos: Comportamento social. Criatividade. Relações familiares.

Abstract

The family constitutes the core of active bonds, as the conditions favoring the individual's development are created within it. In contemporary society marked by the emergence of new family, educational and work models, the cognitive-creative potential of the individual has been affirmed as a differentiating factor in the diverse areas of intervention. In this context of the emergence of new paradigms, this investigation asks the following question: does the family contribute significantly to the development of cognitive-creative abilities? As its hypothesis this research assumes that if the family contributes to the development of these abilities, then there would be a significant correlation between the family climate and the styles of thinking and creating. The aim of this study, composed of a sample of 312 Portuguese students of the Graduate Courses of the Degree in Psychology, was to evaluate the family social environment by means of the Social Climate Scales of the Family - R Form. Simultaneously, using the Wechsler Styles of Thinking and Creating Scale, the predominant thinking and creative style was analyzed. After this the presence of significant correlations between the two constructs was verified. The results demonstrated positive correlations between social family climate and the styles of thinking and creating.

Uniterms: Social Behavior. Creativity. Family relations.

▼▼▼▼

¹ Apoio: Fundação para a Ciência e Tecnologia (PEst-OE/FIL/UI0683).

² Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga. Praça da Faculdade, 1, 4710-297, Braga, Portugal. Correspondência para/Correspondence to: F. LOBO. E-mail: <flobob@braga.ucp.pt>.

³ Universidade do Porto, Faculdade de Medicina. Porto, Portugal.

A comunidade científica internacional, desde Guilford e Torrance, tem manifestado interesse crescente pela criatividade (Bruno-Faria, Veiga & Macedo, 2008; Wechsler & Nakano, 2002) como fator preditor de ajustamento social, de inovação e desenvolvimento, de promoção de equilíbrio sustentado, de aprendizagem, de gestão organizacional, de potencial competitivo, de desenvolvimento de organizações saudáveis, de resposta aos desequilíbrios, de desenvolvimento tecnológico, de renovação e melhoria incremental (Alencar, 1995; Amabile, 1996; Simon, 1988; Tang, 1998; Udawadia, 1990; Van Gungy, 1987; West, 2002) e de educação (Becker, et al., 2001; Fleith & Alencar, 2008).

A Psicologia do Trabalho (Druker, 1998, 1999; Freire, 2000; Handy, 1999) e a Psicologia da Educação têm revelado maior apetência por essa área de investigação, perspectiva assumida pela União Europeia, que consagrou 2009 o Ano Europeu da Criatividade e da Inovação, reforçando o investimento europeu na educação, nas qualificações e na capacidade criativa (<http://www.create2009.europa.eu>). Na mesma direção, as neurociências orientam as suas investigações no sentido de explicar os fenômenos da consciência (Damásio, 2000; Torrance, B. Taggart & W. Taggart, 1984) e o potencial cerebral de mudança (Goleman, 2007).

Apesar do reconhecimento teórico da importância da família para o desenvolvimento individual e social (Bowlby, 2001, 2002, 2004; Dunst & Bruder, 1999; Guralnick, 1997; Kellerhals, Ferreira & Perrenoud, 2002), a criatividade tem sido remetida para os contextos formais de aprendizagem (Organização/Empresa, Escola e Sociedade). Essa teoria implícita explica, em certa medida, que à família tenha sido tradicionalmente atribuída a função de educador adaptativo e, mais recentemente, de suporte social (Alarcão, 2002; Carvalho, 1999; Coutinho, 2003; Menezes, 2007; Ornelas, 2008; Relvas & Tribuna, 2002; Serrano, Pereira & Carvalho, 2003; Silva & Relvas, 2002; Sluzki, 2007; Sousa, Hespanha, Rodrigues & Grilo, 2007; Vaz & Relvas, 2002). A perspectiva ora desenvolvida considera a família como ambiente facilitador ou inibidor da criatividade e do estilo de pensar (Rogers, 1985; Wechsler, 2006).

As investigações sobre a criatividade apontam em vários sentidos: (i) poder preditor de mudança individual, organizacional e sociocomunitária (Alencar,

1995); (ii) necessidade de desenvolver o potencial criativo em razão da emergência de novos desafios nas áreas da educação, saúde, clínica, economia e cultura (Alencar, 1995; Getzels & Jackson, 1962; Wechsler, 1998); (iii) mudança no paradigma epistemológico (Bono, 2000); (iv) desenvolvimento de instrumentos de medida (Torrance, 1990; Wechsler, 2006; Wechsler & Nakano, 2002); e (v) relação entre a criatividade e as zonas corticais. Existe, portanto, forte consenso teórico-científico relativamente à importância da investigação e da implementação de estratégias de intervenção psicossociais na família, na escola, na empresa e na comunidade.

A década de setenta marcou, em termos de investigação teórico-experimental (Bandura, 1977; Craik, 1971, 1976, 1981), o início de um novo modelo epistemológico - comportamental e cognitivista (Gonçalves, 1994) - cujos pressupostos teóricos enfatizam a influência do meio, focando as variáveis ambientais. Outros autores consideram que o sujeito se autorregula cognitivamente, motivacionalmente e afetivamente (Bandura, 1994; Meichenbaum, 1977) e organiza as suas competências a partir da informação disponível e das suas capacidades para lidar com os problemas (*self-efficacy*).

Partindo desses quadros teóricos, qual a influência da família? A família representa 30% dos laços ativos (Ornelas, 2008; Wellman, 1992) e cria condições propícias ao desenvolvimento de certas tendências sentimentais e comportamentais. A família constitui, portanto, um elemento fundamental na totalidade das relações que o indivíduo estabelece. Sluzki (2007) é de opinião, na linha da Teoria de Campo de Lewin (Lewin, Lippit & White, 1930; Lewin, 1965), que na família, nas amizades, nas relações laborais e nas relações comunitárias, estão incluídos todos os indivíduos com os quais os sujeitos interagem, e reconhece naquela as relações de maior proximidade, intimidade e potencial de intervenção.

A tradição iniciada por K. Lewin atribui à família o poder de contribuir para a estruturação emocional e cognitiva. A estrutura, o potencial de relação, de desenvolvimento e de estabilidade, induz estruturas emocionais e cognitivas em razão da situação psicológica e do significado que lhe é atribuído. O baixo potencial relacional de uma família, por hipótese, condiciona as conexões psicológicas e, por consequência, a atribuição de significado a sentimentos, comportamentos e pensamento, facilitadores ou inibidores da expressão

ou produção criativa (Wechsler, 2006). Como sublinha Rogers (1985), as condições externas (a família, a escola, a empresa e a sociedade) e as condições internas ao indivíduo (hereditárias e características individuais da personalidade) são facilitadoras do desenvolvimento da criatividade construtiva.

Wechsler (2006) assume a origem hereditária e ambiental e a natureza composta (emocional e cognitiva) da criatividade. Assume, também, a operatividade das emoções e dos processos cognitivos e que aquela se manifesta nas pessoas criativas pela: fluência, flexibilidade, ideias elaboradas, originalidade, sensibilidade interna e externa, fantasia, alta motivação, sentido de humor, impulsividade e espontaneidade, confiança em si mesmo, inconformismo, preferências por situações de risco, independência de julgamento, abertura a novas experiências, persistência, linguagem metafórica, capacidade de liderança, honestidade, otimismo, atitude visionária, tolerância às frustrações, sensibilidade ambiental, curiosidade, dinamismo e sentido de destino criativo, vinte e cinco características que serviram de base teórica à criação da Escala de Estilos de Pensar e Criar.

O modelo de matriz humanista e transacional (Bruner, 1986; Maslow, 1970; Rogers, 1985; Wechsler, 2006) proposto por Wechsler assume a autorrealização como pressuposto transindividual e fundamento da lógica de sentido da realização do indivíduo e do seu potencial criativo, num contexto de construção dialogante entre a hereditariedade e o meio ambiente (familiar, educacional e social), regulado pelas características da personalidade individual. Tal pressuposto teórico vem de uma tradição que coloca a questão da família e da criatividade no contexto mais vasto da cultura (Bruner, 1986) e da internalização simbólica e criação de signos, ou seja, na “reconstrução interna de uma operação externa” (Vigotski, 2003, p.74), da reconstrução psicológica na base da qual está o poder de significar e simbolizar. Nesta perspectiva a criatividade é, também, a capacidade de inventar e usar “signos como meios auxiliares para solucionar um problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc)” (Vigotski, 2003, p.70); de natureza individual (intrapessoal) e social (interpessoal). Nesse sentido, a criatividade construtiva, possibilita também o cumprimento de regulação homeostática da existência (Damásio, 2000) e a orientação e mobi-

lização das potencialidades mentais para um fim que transcende a imediatez do dado - intencionalidade (Rogers, 1985).

A análise do clima social da família conforma-se às narrativas e modelos comunicacionais, aos significados partilhados pelas cognições humanas. A narrativa da identidade social da família é também uma metalinguagem cultural e educacional constituída e constituinte, e parte, geralmente, de uma visão *a-negocial* da cultura cuja centralidade é a transmissão de informação e o preenchimento com base em modelos de ensino e de aprendizagem demasiadamente influenciados pelo modelo hidráulico de Freud, pelo sistemismo estrutural de Piaget e pelo biologismo determinístico de Darwin (Bruner, 1986), embora a realidade se apresente mais complexa. A família, na sua qualidade ambiental primária, inibe ou desenvolve as estruturas (Bandura, 1978; Piaget, 1986) constitutivas (ou não) de desenvolvimento cognitivo-criativo. Inicia-se, também, na família o processo de interiorização. É no interior dela que a criança torna a realidade significativa para si e partilha significados do mundo no qual os outros já vivem; a partilha psicossocial de significados, por efeito da socialização primária, cria nexos temporais que se refletem na mútua identificação e partilha do objeto socializado. A identidade individual é simultaneamente objetivação de um mundo social específico e apropriação subjetivada (Berger & Luckmann, 1999). Na família, *locus* de socialização primária, a criança interioriza e autoidentifica-se com papéis e atitudes sociais - controle, organização, conflito, coesão, autonomia ou outros (Moos & Trickett, 1974) -, que ela progressivamente generaliza: “a formação na consciência, do outro generalizado, marca uma fase decisiva da socialização. Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objectiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjectivo de uma identidade coerente e contínua” (Berger & Luckmann, 1999, p.141).

Contudo, é através da família que a criança também se liberta. Alencar (1996) identifica cinco obstáculos categoriais à criatividade - estruturais, processuais, recursos, individuais e atitudinais. A família, à luz dessa tipologia, enquanto estrutura de suporte, obstaculiza ou promove.

Rogers (1985) reconhecia em 1952, na Universidade do Estado de Ohio, à família, à escola, às empresas

e à sociedade em geral, o poder de formar indivíduos conformistas, estereotipados, em vez de pensadores livremente criadores e originais: “na vida familiar e individual, depara-se-nos o mesmo quadro. Na roupa que vestimos, na comida que comemos, nos livros que lemos e nas ideias que exprimimos, há uma forte tendência para o conformismo, para o estereotipado. Ser original, ser diferente, é considerado perigoso” (p.300).

A narrativa (Bohanek, Marin, Fivush & Duke, 2004; Fivush, Bohanek, Robertson & Duke, 2004) constitui a forma privilegiada de socialização primária e secundária: no espaço da família, da escola e da sociedade. E, nas diversas unidades de análise, a narrativa é dominada pela realidade psíquica (*self* e mundo social) e pelo tipo básico de organização da linguagem - *self transacional* (Bruner, 1997). O *self transacional*, mais do que indicar a forma de funcionamento da mente, indica também “uma concepção sofisticada da mente de um parceiro” (Bruner, 1997, p.64), o sentido de grupo e de sustentabilidade do próprio grupo (*self*-mundo social), como socialização do *self* por processos de identificação e internalização (Bruner, 1997).

Nessa linha, este estudo propõe identificar o clima social das famílias dos estudantes da Licenciatura em Psicologia e seu estilo predominante de pensar e criar, bem como correlacioná-los entre si, no sentido de responder à questão: o clima familiar é preditor do estilo de pensar e criar?

Método

Participantes

Os dados foram coletados entre alunos de duas instituições de Ensino Superior. Os sujeitos da amostra (n=312) fazem parte do corpo discente da Licenciatura em Psicologia de duas universidades portuguesas. Foram escolhidos aleatoriamente nos dois grupos representativos da comunidade acadêmica: Regime Geral e Regime Pós-Laboral. A amostra, inicialmente de 318 sujeitos, foi reduzida para 312 por exclusão de 6, cujos resultados da Escala de Desejabilidade Social se apresentaram superiores a 100, como prevê o protocolo do instrumento (Wechsler, 2006).

A amostra foi composta por 216 mulheres (69%) e 96 homens (31%), 162 dos quais provenientes do meio rural e 150 do meio urbano. A maioria dos alunos avaliados frequentava o Regime Geral (288) e os restantes (24) o Regime Pós-Laboral. A amostra reflete a realidade sociológica das Licenciaturas de Psicologia, cuja população é maioritariamente feminina, proveniente dos meios rurais e matriculada no Regime Geral. Os estudantes apresentavam idade entre 18 e 63 anos, assim distribuídos: 93% com idade entre 18 e 25 anos, 3% com idade entre 26 e 35 anos, e 4% com idade superior a 36 anos. A recolha da amostra foi efetuada em janeiro de 2009 na universidade do Norte de Portugal de alunos da licenciatura de Psicologia.

Instrumentos

Foram aplicados dois instrumentos: *Social Climate Scales Family - R Form* - (Moos & Trickett, 1974) e a Escala de Estilos de Pensar e Criar (Wechsler, 2006). O primeiro foi objeto de tradução, tendo sido mantida integralmente a sua estrutura; as Escalas de Estilos de Pensar e Criar e Desejabilidade Social foram aplicadas na versão original (Wechsler, 2006). A *Social Climate Scales Family - R Form* é dicotômica, composta por 90 itens, agrupados em três dimensões e dez subescalas.

As subescalas avaliam: o grau de ajuda e de apoio entre os membros da família (coesão); a permissão e o incentivo pelos membros da família de atuar livremente e de expressar diretamente os seus sentimentos (expressividade); a expressão livre e aberta da cólera, da agressividade e do conflito (conflito); a segurança, autoconfiança e livre decisão dos membros da família (autonomia); a competição, a estruturação, a orientação das ações e das atividades na escola e no trabalho (procedimentos); o interesse pelas atividades políticas, sociais, intelectuais e culturais (intelectual-cultural); a participação em atividades sociais e recreativas (social-recreativo); a importância atribuída às práticas e valores éticos e religiosos (moralidade-religiosidade); a importância atribuída à organização, estrutura e planificação das atividades e responsabilidades da família (organização); e o grau em que a orientação da vida familiar segue regras e procedimentos estabelecidos (controle).

A dimensão relações, integrada pelas subescalas coesão, expressividade e conflito, avalia o grau de comu-

nicação e livre expressão no interior da família e o grau de interação conflitual que a caracteriza. A dimensão Desenvolvimento, integrada pelas subescalas autonomia, procedimentos, intelectual-cultural, social-recreativo e moralidade-religiosidade, avalia a importância para a família de certos procedimentos de desenvolvimento pessoal que podem ser fomentados ou não através da vida em comum. A dimensão Estabilidade, integrada pelas subescalas organização e controle, avalia a estrutura e organização da família e o grau de controle que normalmente os membros da família exercem uns sobre os outros. *Social Climate Scales Family - R Form* (Moos & Trickett, 1974) permite avaliar as características socioambientais, descrever as relações interpessoais entre os membros, e as relações e estruturas psicossociais mais relevantes (Tabela 1).

A Escala de Estilos de Pensar e Criar (Tabela 2), composta por 100 itens e seis modalidades de resposta - concordo totalmente, concordo, concordo parcialmente, discordo parcialmente, discordo e discordo totalmente -, identifica cinco estilos de pensar e criar: estilo cauteloso reflexivo, estilo inconformista transformador, estilo lógico objetivo, estilo emocional intuitivo e estilo relacional divergente. Esses estilos permitem interpretar os estilos principais e secundários, bem como definir as características cognitivas e afetivas do sujeito analisado e os estilos de interação preferenciais com os quais pode rentabilizar o potencial de inovação, objetividade e consenso, ampliar a ponderação das ações, aumentar a noção de risco, ponderação e gestão das emoções. A Escala de Estilos de Pensar e Criar avalia as

Tabela 1. Análise de regressão linear para os Estilos de Pensar e Criar, tomando como variáveis predictoras as subescalas da *Social Climate Scales Family - R Form*. Portugal (2009).

Variáveis dependentes	Subescalas/variáveis independentes	B	SE	Beta	T	Sig.*	N
Estilo lógico objetivo	Coesão	0,907	0,215	0,299	4,218	0,000	312
	Procedimentos	0,953	0,213	0,248	4,479	0,000	312
	Moralidade-religiosidade	0,819	0,158	0,299	5,186	0,000	312
	Organização	-0,821	0,229	-0,241	-3,578	0,000	312
Estilo cauteloso reflexivo	Intelectual-cultural	-2,310	0,532	-2,590	-4,338	0,000	312
	Organização	-3,095	0,794	-0,270	-3,898	0,000	312
Estilo inconformista transformador	Conflito	-2,695	0,811	-0,185	-3,324	0,001	312
	Procedimentos	2,226	0,498	0,240	4,469	0,000	312
	Intelectual-cultural	2,842	0,362	0,427	7,841	0,000	312
Estilo emocional intuitivo	Procedimentos	0,878	0,153	0,307	5,737	0,000	312
	Intelectual-cultural	0,620	0,111	0,314	5,598	0,000	312
Estilo relacional divergente	Expressividade	0,858	0,225	0,236	3,823	0,000	312
	Conflito	-0,707	0,234	-0,168	-3,015	0,003	312
	Intelectual-cultural	0,714	0,117	0,356	6,081	0,000	312
	Social-recreativa	-0,476	0,165	-0,187	-2,876	0,004	312
	Moralidade-religiosidade	0,376	0,121	0,182	3,119	0,002	312

Sig*: Significância do coeficiente $p < 0,005$.

Tabela 2. Análise de regressão linear para a Desejabilidade Social, tomando como variáveis predictoras as subescalas *The Social Climate Scales Family - R Form*. Portugal (2009).

Variável dependente	Subescalas/variável independentes	B	SE	Beta	T	Sig.*	N
Desejabilidade social	Coesão	-1,062	0,368	-0,197	-2,885	0,004	312
	Expressividade	-1,769	0,504	-0,207	-3,512	0,001	312
	Conflito	2,043	0,520	0,207	3,004	0,000	312
	Procedimentos	1,167	0,364	0,171	3,204	0,002	312
	Moralidade-religiosidade	-1,170	0,271	0,241	4,323	0,000	312
	Controle	-1,520	0,472	-0,199	-3,220	0,001	312

Sig*: Significância do coeficiente $p < 0,005$.

formas preferenciais de pensar e comportar, abarcando, simultaneamente, características cognitivas e de personalidade que condicionam a percepção da realidade (Tabela 2).

Os Estilos de Pensar e Criar assentam-se no pressuposto de que o pensamento e a criação são expressão das habilidades cognitivas e das características da personalidade individual, mediadas pelos ambientes, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da vida, e de que o indivíduo tende para a autorrealização - motivação primária (Rogers, 1985; Wechsler, 2006). Os resultados individuais são pontuados seguindo o protocolo de correção e as tabelas para conversão do resultado bruto em resultado padronizado (Wechsler, 2006).

Procedimentos

Os Comitês de Ética das instituições objeto deste estudo foram esclarecidos sobre a investigação e consentiram que se procedesse à seleção de uma amostra aleatória e que os dois instrumentos fossem aplicados de forma coletiva durante o período de aula. Igualmente, os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, depois de devidamente informados e esclarecidos, conforme orientação da Federação Europeia de Associações de Psicólogos e do Código Deontológico dos Psicólogos Portugueses, elaborado pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, criada em 2008, pela Lei nº 57/2008, de 4 de setembro de 2008.

Resultados e Discussão

A análise da consistência interna da Escala de Clima Social da Família apresentou alfa de Cronbach igual a 0,70, resultado que indica variabilidade nas respostas dos inquiridos. A correlação item total revelou índices mais elevados, indicador de menor variabilidade nos seguintes itens: 1, 12, 15, 26, 31, 32, 45, 47, 48, 49, 51, 55, 58, 59, 62, 71, 75, 79, 82 e 90, correspondente respectivamente às seguintes falas: *“Na minha família ajudamo-nos e apoiamo-nos realmente uns aos outros; Em casa falamos abertamente do que nos parece ou queremos; Para a minha família é muito importante triunfar na vida; Na minha família é muito importante aprender algo de novo e diferente; Na minha família há um forte sentido de união; Na minha casa comentamos os nossos problemas pessoais; Esforçamo-nos por fazer as*

coisas cada vez melhor; Na minha casa todos temos uma ou duas atividades de que gostamos; Na minha família temos ideias muito precisas sobre o que está bem ou mal; Na minha família mudamos de opinião com frequência; As pessoas da minha família apoiam-se de verdade umas às outras; Em casa, preocupamo-nos pouco com o sucesso no trabalho e as classificações escolares; Acreditamos que há certas coisas sobre as quais é necessário ter fé; Em casa preocupamo-nos que os nossos quartos fiquem arrumados; Na minha casa as questões de pagamento e dinheiro decidem-se abertamente; Realmente damos-nos bem uns com os outros; Primeiro o trabalho, depois a diversão, é o lema da família; Na minha família o dinheiro não se administra com muito cuidado; Na minha casa expressamos as nossas opiniões de modo frequente e espontâneo; Na minha família cada um orienta-se por si”. Os valores obtidos nestes itens indicam peso elevado em três subescalas: coesão; expressividade e organização.

Os valores mais baixos referem-se às subescalas: Conflito e Moralidade-Religiosidade, respectivamente nos itens 43, 53, 73, 83 e 18, 78 e 88, assim expressos: *“Na minha família criticamo-nos frequentemente uns aos outros; Na minha família, por vezes, lutamos fisicamente; Os membros da minha família estão zangados uns com os outros; Na minha família acreditamos que não se consegue muito elevando a voz; Na minha casa rezamos em família; Na minha casa ler a Bíblia é algo muito importante; Na minha família acreditamos que aquele que comete uma falta terá o seu castigo”.*

Para efeito de análise iniciou-se pela consideração, para cada indivíduo, do estilo principal e do estilo secundário com valores médios ou elevados, após correção e interpretação dos resultados de acordo com os procedimentos prescritos, tanto no nível da pontuação como da tabela de conversão de resultados brutos em resultados padronizados em função da idade e do género (Wechsler, 2006). Seguindo esse critério, os seguintes resultados referentes à Escala de Estilos de Pensar e Criar: 198 indivíduos (63,0%) com estilo lógico objetivo; 60 indivíduos (19,0%) com estilo relacional divergente; 36 indivíduos (11,5%) com estilo emocional intuitivo; 12 indivíduos (3,8%) com estilo inconformado transformador e 6 indivíduos (1,9%) com estilo cauteloso reflexivo. Verifica-se, pois, forte preponderância do estilo lógico objetivo no que concerne ao estilo principal, e forte incidência no estilo relacional divergente, no que

se refere ao estilo secundário. Os resultados da escala de desejabilidade social apresentaram-se ajustados, exceto seis indivíduos com valores superiores a 100, que foram excluídos da amostra.

No sentido de identificar a importância das subescalas *Social Climate Scales Family - R Form* na explicação dos Estilos de Pensar e Criar, procedeu-se à análise de regressão linear, método *Enter*, tomando como predictoras as dez subescalas (Tabela 1).

A análise de regressão linear para o estilo lógico objetivo apresentou os escores mais elevados, podendo ser considerado esse o estilo predominante da amostra. Sua significância no teste F apresentou-se inferior a 0,005, identificando quatro variáveis predictoras: coesão, procedimentos, moralidade-religiosidade e organização. Nesse sentido, os resultados indicam que o sujeito lógico objetivo, com resultados médios ou acima da média, caracteriza-se pela reflexão, controle emocional, baixo grau de improvisação, dificuldade em interagir com pessoas pouco objetivas e gosto por situações práticas e estruturadas; e provém de uma estrutura familiar caracterizada pela ajuda e apoio de seus membros, competitiva e orientada para as ações, que atribui importância aos valores éticos e religiosos e que planifica as atividades e responsabilidades familiares.

O estilo cauteloso reflexivo, o menos representativo na amostra estudantil, é explicado pelas subescalas organização e intelectual-cultural. A prudência, a sistematização e a assertividade são características cognitivas preditas pelo interesse pelas atividades políticas, sociais, intelectuais e culturais e pela importância atribuída à organização, estrutura e planificação das atividades e responsabilidades da família. Os resultados indicam que a estruturação e planificação das atividades familiares, associadas a interesses familiares diversos, tais como política, sociedade e cultura, predizem sujeitos prudentes, metódicos, sistemáticos, críticos, avaliadores e reflexivos.

As subescalas conflito, intelectual-cultural e procedimentos são predictoras do estilo inconformista transformador; assim, famílias competitivas, que expressam livre e abertamente cólera e agressividade, estruturadas, orientadas para as ações e as atividades escolares e laborais, associadas a interesses diversos, como as atividades políticas, sociais, intelectuais e culturais, predizem indivíduos questionadores, dinâmicos e sonhadores, com potencial de liderança, níveis elevados de confian-

ça, preferência pela execução de várias tarefas simultaneamente, níveis elevados de sociabilidade, gosto pela resolução de problemas de forma incomum e sentido de missão criativa.

As subescalas procedimentos e intelectual-cultural predizem o estilo emocional intuitivo, caracterizado pela emocionalidade, intuição, imaginação, fantasia, impulsividade e curiosidade. Assim, famílias com interesses diversos, competitivas, estruturadas e orientadoras das ações, predizem sujeitos caracterizados pelo predomínio das emoções, da imaginação e da fantasia, impulsivos, com gosto pelo risco e facilidade em expressar sentimentos.

As subescalas expressividade, conflito, intelectual-cultural, social-recreativa e moralidade-religiosidade são predictoras do estilo racional divergente. Nesse sentido, famílias cujo ambiente familiar cultiva e incentiva os seus membros a atuar e expressar-se livremente, a participar de atividades sociais e recreativas, com interesses diversificados e sentido prático, ético e religioso, são preditivas de sujeitos com facilidade de liderança, direcionados para objetivos a longo prazo e abertos a novas ideias.

As subescalas organização e intelectual-cultural são predictoras do estilo cauteloso. Assim, ambientes familiares caracterizados pela organização, estruturação e planificação das atividades e responsabilidades familiares e com interesses culturais sociais e políticos diversificados predizem indivíduos prudentes, metódicos, sistemáticos, reflexivos e pouco assertivos.

Procedeu-se, posteriormente, à segunda análise de regressão linear para a desejabilidade social, no sentido de identificar o poder preditivo das dez subescalas e das três dimensões *The Social Climate Scales Family - R Form* (Tabela 2), sendo apresentadas somente aquelas que apontam significância estatística.

As subescalas Coesão, Expressividade, Conflito, Moralidade-Religiosidade e Controle são predictoras da Desejabilidade Social; as restantes subescalas - Autonomia, Intelectual-Cultural, Sócio-Recreativo e Organização - não apresentaram valores significativos, motivo pelo qual não predizem a desejabilidade social.

As subescalas explicam o Estilo Inconformista Transformador, o Estilo Emocional Intuitivo, o Estilo Racional Divergente e a Desejabilidade Social (Tabela 3). Os estilos Lógico Objetivo e Cauteloso Reflexivo não apresentaram resultados significativos. As dimensões

Relações e Desenvolvimento predizem os Estilos Inconformista Transformador e Emocional Intuitivo, significando que os fatores comunicacionais e de desenvolvimento pessoal influenciam os estilos de pensar e criar caracterizados pela flexibilidade, criatividade, imaginação, fantasia, curiosidade inovação, sociabilidade, multiplicidade de funções e competências. As dimensões Relações e Estabilidade predizem a Desejabilidade Social, e a dimensão Desenvolvimento, o Estilo Relacional Divergente. A dimensão Desenvolvimento é preditora de maior número de Estilos de Pensar e Criar, e a Estabilidade é preditora apenas da Desejabilidade Social.

Procedeu-se à análise de regressão linear para as três dimensões do clima e assumiram-se as variáveis gênero, idade e naturalidade (meio rural e urbano) como suas predictoras (Tabela 4). A variável idade não apresentou valores significativos, enquanto a naturalidade e o gênero explicam o grau de comunicação, expressão e interação no interior da família (relações) e o grau de controle entre seus membros (estabilidade). Verifica-se também que idade, gênero e naturalidade não explicam a dimensão desenvolvimento.

Levando em consideração o estilo mais representativo da amostra (Estilo Lógico Objetivo), o menos representativo (Estilo Inconformista Transformador) e a Escala de Desejabilidade Social, este estudo procedeu à

análise de regressão linear, tomando as três variáveis sociodemográficas (idade, gênero e naturalidade) como suas predictoras (Tabela 5). A idade, a naturalidade - meio rural / meio urbano - e o gênero são preditores do Estilo Lógico Objetivo; por sua vez, a naturalidade prediz, igualmente, o Estilo Inconformista Transformado e a Desejabilidade Social.

A amostra de 312 estudantes de Psicologia apresentou resultados que majoritariamente (63%) se identificam com o Estilo Lógico Objetivo. Os estudantes apresentaram valores médios e/ou acima da média, o que permite concluir que eles se caracterizam pela prudência, reflexão e ordem, embora demonstrem baixa assertividade, gosto pela rotina e baixo potencial de liderança. Provêm de famílias com médio ou elevado grau de ajuda e apoio entre seus membros, que oferecem orientação das atividades escolares, atribuem importância às práticas e valores ético e religiosos e valorizam a organização, estrutura e planificação das atividades familiares.

A investigação empírica permite concluir, também, que o Clima familiar é preditor dos Estilos de Pensar e Criar e da Desejabilidade Social. As subescalas com maior poder preditivo são Intelectual-Cultural, Procedimentos e Moralidade-Religiosidade.

Tabela 3. Análise de regressão linear para os Estilos de Pensar e Criar, tomando como variáveis predictoras as três dimensões (Relações, Desenvolvimento e Estabilidade) *The Social Climate Scales Family - R Form*. Portugal (2009).

Variável dependente	Dimensões/variáveis dependentes	B	SE	Beta	T	Sig.*	N
Estilo inconformista transformador	Relações	-1,607	0,280	0,325	-5,745	0,000	312
	Desenvolvimento	0,951	0,153	0,345	6,226	0,000	312
Estilo emocional intuitivo	Relações	-0,468	0,087	-0,309	-5,357	0,000	312
	Desenvolvimento	0,197	0,047	0,238	4,212	0,000	312
Estilo racional divergente	Desenvolvimento	0,237	0,049	0,283	4,877	0,000	312
Escala de desejabilidade social	Relações	-0,966	0,210	-0,268	-4,600	0,000	312
	Estabilidade	-0,757	0,238	-0,181	-3,183	0,002	312

Sig*: Significância do coeficiente $p < 0,005$.

Tabela 4. Análise de regressão linear para as dimensões *Social Climate Scales Family - R Form*, considerando sexo, idade e naturalidade como variáveis predictoras. Portugal (2009).

Variável dependente	Dimensões/variáveis independentes	B	SE	Beta	T	Sig.*	N
Relações	Naturalidade	1,053	0,299	0,199	3,525	0,000	310
Estabilidade	Sexo	-1,767	0,263	-0,359	-6,713	0,000	310
	Naturalidade	0,740	0,244	0,162	3,030	0,003	310

Sig*: Significância do coeficiente $p < 0,005$.

A subescala intelectual-cultural prediz os estilos cauteloso reflexivo, inconformista transformador, emocional intuitivo e relacional divergente. Significa que o grau de participação grupal da família em atividades de natureza política, social, intelectual e cultural influencia o estilo cognitivo de seus membros, predispondo-os para a reflexão e o pensamento crítico, para a avaliação e a sistematicidade, para o questionamento, o dinamismo, a espontaneidade e o otimismo, para a sociabilidade, a empatia e o potencial de liderança, para a criatividade e a curiosidade, para a abertura a novas situações e ao sentido de risco.

Por sua vez, famílias que privilegiem a competição e a estruturação e orientação das ações e das atividades na escola e no trabalho (Procedimentos) predizem estilos cognitivos caracterizados pela lógica, racionalidade e pragmatismo, pelo gosto por regras e persistência nas ações, com sentido de missão e facilidade para liderar grupos, sujeitos autoconfiantes, flexíveis, orientados para objetivos a longo prazo e abertos a novas ideias.

As famílias que atribuem importância às práticas religiosas e aos valores éticos (moralidade-religiosidade) predizem estilos cognitivos caracterizados pela pragmatismo e racionalidade, com preferência por soluções conhecidas, gosto por regras, dificuldade de trabalhar em grupo e controle das emoções e sentimentos.

A subescala conflito e a dimensão desenvolvimento predizem o estilo relacional divergente, o estilo inconformista transformador e a desejabilidade social. Assim, as famílias caracterizadas pelo conflito predizem estilos cognitivos caracterizados pela rigidez nas ações, pela dificuldade de trabalhar em grupo e em liderar pessoas, pelo baixo nível de sociabilidade, baixa confian-

ça, baixo nível de fantasia e emoção, elevada pragmatismo e preferência por situações conhecidas.

As famílias que atribuem importância a certos procedimentos no desenvolvimento pessoal e fomentam certas práticas, principalmente culturais, recreativas e religiosas, predizem estilos cognitivos caracterizados pelo questionamento, facilidade em liderar pessoas, otimistas, flexíveis, imaginativas, que fazem uso de linguagem metafórica e analógica e apresentam facilidade em liderar grupos.

As subescalas coesão, expressividade, sócio-recreativo e organização são preditoras, respectivamente, do estilo lógico objetivo e desejabilidade social; relacional divergente e desejabilidade social; relacional divergente; lógico objetivo e cauteloso reflexivo. Assim, famílias coesas predizem o estilo lógico objetivo, parecendo indicar um conceito de coesão familiar caracterizado pela falta de comunicação interpessoal, pelo controle das emoções, pela previsão e pelo uso de regras. Famílias expressivas e sócio-recreativas, ou seja aquelas que expressam livre e diretamente os seus sentimentos e participam de atividades sociais de natureza diversa, por sua vez, são preditoras de estilos cognitivos, flexíveis, que atendem às opiniões alheias e são abertas a novas ideias e novas situações. Famílias organizadas, que planejam as suas atividades e responsabilidades são preditoras de estilo predominantemente avaliador e sistemático.

Considerações Finais

Os resultados revelam, portanto, forte relação entre o Clima Social na Família e os Estilos de Pensar e Criar, assumindo as dimensões Relações e Desen-

Tabela 5. Análise de regressão linear para os Estilos Principal e Secundário e Desejabilidade Social, considerando sexo, idade e naturalidade como variáveis preditoras. Portugal (2009).

Variável dependente	Dimensões/variáveis independentes	B	SE	Beta	T	Sig.*	N
Estilo principal	Idade	-3,646	0,707	-0,282	-5,157	0,000	312
	Sexo	-0,303	0,108	-0,154	-2,806	0,005	310
	Naturalidade	0,448	0,100	0,247	4,495	0,000	310
Estilo secundário	Naturalidade	-0,646	0,125	-0,283	-5,152	0,000	310
Desejabilidade social	Naturalidade	-3,591	1,051	-0,189	-3,418	0,001	312

Sig*: Significância do coeficiente $p < 0,005$.

volvimento maior poder preditivo. O presente estudo permite sugerir algumas conclusões e, embora não existam outras investigações que tenham aplicado os dois instrumentos com os quais fosse possível verificar e contrastar os resultados obtidos, é possível concluir que o clima familiar se relaciona significativamente com o estilo cognitivo de pensar e criar.

A elevada importância das dimensões Procedimentos, Moralidade-Religiosidade, Organização, Intelectual-Cultural e Conflito fornecem indicadores precisos sobre a importância que a família deve atribuir ao sucesso acadêmico e profissional, ao desempenho e gestão dos recursos intelectuais e econômicos, aos atos festivos e sua simbologia, aos valores éticos, religiosos e morais, à planificação das atividades em família, à higiene, à ordem, à pontualidade, às opiniões, à definição de tarefas, à administração dos recursos, à atenção dispensada à análise da realidade política e cultural, à frequência a conferências, palestras e concertos, à abertura à novidade, à elevação cultural do ambiente familiar, à leitura e à gestão das emoções.

Os resultados desta investigação indicam claramente o papel e a importância da família no processo de desenvolvimento de seus membros e, consequentemente, a sua responsabilidade social e pedagógica.

Esta pesquisa constitui a primeira abordagem com o cruzamento destes dois instrumentos - Escala de Estilos de Pensar e Criar e *Social Climate Scales Family - R Form* - e fornece elementos auxiliares na área da Psicologia da Educação, contribuindo para melhor compreensão das relações interpessoais prevalentes no contexto escolar. No que diz respeito à área da Psicologia da Família, a pesquisa aponta a importância desta para a estruturação cognitiva do indivíduo, podendo fornecer subsídios a projetos comunitários de prevenção a transtornos mentais menores, na sociedade em geral e na comunidade educativa em particular.

Referências

- Alarcão, M. (2002). Novas formas de família, novas formas de terapia. In A. P. Relvas & M. Alarcão (Coord.), *Novas formas de família* (pp.13-51). Slavador: Quarteto Editora.
- Alencar, E. M. L. S. (1995). Desenvolvendo a criatividade nas organizações: o desafio da inovação. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (6), 6-11.
- Alencar, E. M. L. S. (1996). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron Books.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity and innovation in organizations. *Harvard Business School*, 5, 1-15.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychology*, 33 (4), 344-358.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (Vol. 4, pp.71-81). New York: Academic Press.
- Becker, M. A. A., Roazzi, A.; Madeira, M. J. P., Arend, I.; Schneider, D., & Wainberg, L., et al. (2001). Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitário. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 571-579. Recuperado em janeiro 2, 2009, disponível em <http://www.scielo.br/scileo.php?pid=SO102-79722001000300012&script=sci_arttext>.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bohanek, J. G., Marin, K. A., Fivush, R., & Duke, M. P. (2004). Family narrative interaction and children's self-understanding. *Family Processes*, 45 (1), 39-54.
- Bono, E. (2000). *Criatividade como recurso* (Ed. Especial, pp.66-73). São Paulo: HSH Management.
- Bowlby, J. (2001). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2002). *Apego a natureza do vínculo: apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2004). *Angústia e raiva: apego e perda* (Vol. 2). São Paulo: Martins Fontes.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruno-Faria, M. F., Veiga, H. M. S., & Macedo L. F. (2008). Criatividade nas organizações: análise da produção científica nacional em periódicos e livros de Administração e Psicologia. *RPOT*, 8 (1), 142-163.
- Carvalho, J. N. (1999). *Relações afetivas e saúde mental*. Salvador: Quarteto.
- Craik, K. H. (1971). Environmental psychology. *Annual Review*, 24, 403-422.
- Craik, K. H. (1976). The personality research paradigm in environmental Psychology. In S. Wapner, S. B. Cohen & B. Kaplan (Eds.), *Experiencing the environment* (pp.55-79). New York: Plenum Press.
- Craik, K. H. (1981). Environmental assessment and situational analysis. In D. Magnusson (Ed.), *Toward a psychology of situations: an interactional perspective* (pp.275-295). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Coutinho, M. T. (2003). Formação parental: avaliação do impacto na família. *Psicologia*, 17 (1), 227-244.
- Damáscio, A. R. (2000). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Europa América.
- Druker, P. (1998). *A organização do futuro*. Lisboa: Europa-América.

- Druker, P. (1999). *Sobre a profissão de gestão*. Lisboa: Europa-América.
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (1999). Family and community activity settings, natural learning environments, and children's learning opportunities. *Children's Learning Opportunities Report, 1* (2), 37-48.
- Fivush, R., Bohanek, J., Robertson, R., & Duke, M. (2004). Family narratives and the development of children's well-being. In M. W. Pratt & B. E. Fiese (Eds.), *Family stories and the lifecourse: across time and generations* (pp. 55-76). New York: Rodutlege.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2008). Características personológicas e factores ambientais relacionados com a criatividade do aluno do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica, 7* (1), 35-44. Recuperado em novembro 12, 2008, disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1677-047120080001>.
- Freire, A. (2000). *Inovação: novos produtos, serviços e negócios para Portugal*. Lisboa: Verbo.
- Getzels, J. M., & Jackson. (1962). *Creativity and intelligence exploration with gifted students*. New York: John Wiley.
- Goleman, D. (2007). *Emoções destrutivas e como dominá-las*. (3ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Gonçalves, O. (1994). *Terapias cognitivas: teorias e práticas*. Porto: Afrontamento.
- Guralnick, M. (1997). Second generation research in the field of early intervention. In M. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp.5-21). Seattle: University of Washington.
- Handy, C. (1999). Deuses da gestão ou a era da mudança. Lisboa: Cetop. Recuperado em fevereiro 9, 2009, disponível em <<http://www.create2009.europa.eu>>.
- Kellerhals, J., Ferreira, C., & Perrenoud, D. (2002). Linguagens do parentesco: lógicas de construção identitária. *Análise Social, 37* (162), 545-567.
- Lewin, K. (1965). *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R.K. (1930). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal Social Psychology, 10* (2), 271-299.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification*. New York: Plenum.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974, 1981). *A social climate scale*. Palo Alto: Consulting Psychology Press, Inc.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança* (Biblioteca de Pedagogia, Psicologia e Psicanálise). Porto Alegre: Dom Quixote.
- Relvas, A. P., & Tribuna, F. (2002). Família de acolhimento e vinculação na adolescência. In A. P. Relvas & M. Alarcão (Coords.), *Novas formas de família* (pp.53-113). Salvador: Quarteto.
- Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa* (7ª ed.). Lisboa: Moraes.
- Serrano, A. M., Pereira, A. P., & Carvalho, M. L. (2003). Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida: família e comunidade. *Psicologia, 17* (1), 65-80.
- Silva, M. H., & Relvas, A. P. (2002). Casal, casamento e união de facto. In A. P. Relvas & M. Alarcão (Coords.), *Novas formas de família* (pp.189-239). Salvador: Quarteto.
- Simon, H. A. (1988). A creativity and motivation: a response to Csikszentmihalyi. *New Ideas in Psychology, 6* (2), 177-181.
- Sluzki, C. (2007). Rede social e perspectiva familiar sistémica. In L. Fernandes & M. R. Santos (Coord.), *Terapia familiar, redes e poética social* (pp.97-108). Lisboa: Climepsi.
- Sousa, L., Hespanha, P., Rodrigues, S., & Grilo, P. (2007). *Famílias pobres: desafios à intervenção social*. Lisboa: Climepsi.
- Tang, H. K. (1998). An integrative model of innovation in organizations. *Technovation, 18* (5), 297-309.
- Torrance, E.P. (1990). *Torrance tests of creative thinking: figural forms A and B*. Benseville: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P., Taggart, B., & Taggart, W. (1984). *Human information processing survey-HIP*. Illinois: Scholastic Testing Survey.
- Udwadia, F. E. (1990). Creativity and innovation in organizations: two models and managerial implications. *Technological Forecasting and Social Change, 38* (1), 65-80.
- van Gungy, A. (1987). Organizational creativity and innovation. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research* (pp.358-379). Buffalo: Bearly.
- Vaz, C. P., & Relvas, A. P. (2002). Monoparentalidade: uma família à parte ou parte de uma família? In A. P. Relvas & M. Alarcão (Coords.), *Novas formas de família* (pp.245-295). Salvador: Quarteto.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wechsler, S. M. (1998). Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. *Psicologia Escolar e Educacional, 2* (2), 89-99. Recuperado em janeiro 8, 2009, disponível em <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1413-85571998000200003&script=sci_arttext>.
- Wechsler, S. M. (2006). *Estilos de pensar e criar*. Campinas: PUC-Campinas.
- Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2002). Caminhos para a avaliação da criatividade: perspectiva brasileira. In Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica. *Temas em avaliação psicológica* (pp.103-115). Campinas: Impressão Digital do Brasil.
- Wellman, B. (1992). Which types of ties and networks provide what kinds of social support? *Advances in Group Processes, 9*, 207-235.
- West, M. A. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds: an integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied Psychology: an International Review, 5* (3), 355-387.

Recebido em: 21/12/2009

Versão final reapresentada em: 17/10/2011

Aprovado em: 10/2/2012

Eficácia de um programa de estimulação de capacidades intelectuais¹

Efficacy of a program for stimulation of intellectual capacities

Marília ZAMPIERI²
Patrícia Waltz SCHELINI³
Carolina Rosa CRESPO³

Resumo

O modelo Cattell-Horn-Carroll divide a inteligência em dez fatores gerais, decompostos em fatores específicos. Estudos da área abordam a possibilidade de estimulação da inteligência, por meio de programas específicos para esse fim. O objetivo do presente estudo foi desenvolver atividades para estimulação de três componentes desse modelo - Inteligência Fluida, Inteligência Cristalizada e Memória de Curto Prazo -, bem como implementar um programa de estimulação e avaliar sua eficácia. O programa foi realizado ao longo de 13 sessões. Participaram do estudo 22 crianças com idade entre 7 e 10 anos, divididas em dois grupos para a realização das atividades. Os instrumentos utilizados no pré e pós-teste foram a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - III, o Teste de Desempenho Escolar e as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Os resultados apontaram aumento significativo no escore total da Escala Wechsler em todas as análises e no Teste de Desempenho Escolar, no que se refere à estimulação da inteligência cristalizada e memória de curto prazo, o que parece ser indicativo da eficácia do programa.

Unitermos: Cognição. Inteligência. Técnicas cognitivas.

Abstract

Cattell-Horn-Carroll Model splits intelligence into ten general factors, broken down into specific factors. Studies in the area have discussed whether or not cognitive stimulation is possible through programs designed to do so. The aims of the present study were to develop tasks in order to stimulate three factors of Cattell-Horn-Carroll model - Fluid Intelligence, Crystallized Intelligence and Short-term Memory, to present a program comprised of these tasks, and to assess its efficacy. Program was developed during the course of thirteen sessions. Participants were 22 schoolchildren, age-range from 7 to 10 years, divided into two groups to perform activities. They were evaluated by Wechsler Intelligence Scale for Children III, School Performance Test and Raven's Colored Progressive Matrices during pre and post-test. Results showed significant rise in total score for Wechsler Intelligence Scale for Children III in all analyses; and in School Performance Test for crystallized intelligence and short-term memory, which seems to be indicative of program efficacy.

Uniterms: Cognitive. Intelligence. Cognitive techniques.

▼▼▼▼

¹ Apoio: Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos.

² Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Rod. Washington Luís, km 235, SP-310, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M. ZAMPIERI. E-mail: <mazampieri@hotmail.com>.

³ Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia. São Carlos, SP, Brasil.

A inteligência parece ser um construto psicológico relacionado a muitos fenômenos sociais, dentre os quais o rendimento acadêmico, o rendimento no trabalho, a vulnerabilidade aos acidentes e a longevidade (Colom, 2006). Por isso, o interesse sobre o assunto aumenta à medida que alterações nas capacidades intelectuais podem influenciar outros fatores. Justamente por sua relevância, a Psicologia explora a inteligência humana há mais de 100 anos. No entanto, não existe uma definição universalmente aceita para esse construto, como tantos outros inerentes à ciência psicológica (J.M. Oliveira-Castro & K.M. Oliveira-Castro, 2001; Primi, 2002).

Uma das principais correntes no estudo da inteligência é a psicométrica, que busca compreendê-la em termos de estruturas chamadas "fatores". No final da década de 1990, McGrew e Flanagan apresentaram o modelo Cattell-Horn-Carroll de inteligência, produto da conciliação de teorias apresentadas anteriormente por Cattell (1971; 1987), Horn (1985; 1991) e Carroll (1993). O Modelo das Capacidades Cognitivas de Cattell-Horn-Carroll (CHC), como representante da corrente psicométrica, propõe a existência de dez capacidades gerais: Inteligência Fluida (*Gf*), Conhecimento Quantitativo (*Gq*), Inteligência Cristalizada (*Gc*), Memória de Curto Prazo (*Gsm*), Processamento Visual (*Gv*), Processamento Auditivo (*Ga*), Armazenamento e Recuperação Associativa a Longo Prazo (*Glr*), Velocidade de Processamento Cognitivo (*Gs*), Tempo/Velocidade de Decisão/Reação (*Gt*) e Leitura-Escrita (*Grw*). As capacidades gerais são representadas por 73 capacidades específicas (Schelini & Wechsler, 2005; Schelini, 2006). Todavia, apenas capacidades gerais de Inteligência Fluida, Inteligência Cristalizada e Memória de Curto Prazo serão aqui descritas, por serem aquelas que recebem destaque no presente estudo.

A Inteligência Fluida é uma habilidade de raciocínio associada a componentes não verbais, pouco dependente de conhecimentos adquiridos previamente e de influências culturais, parecendo receber influência de alterações orgânicas (Alfonso, Flanagan & Radwan, 2005; Schelini, 2006). As operações mentais que as pessoas utilizam frente a uma tarefa relativamente nova e que não podem ser executadas automaticamente representam *Gf* (Horn, 1991), por isso pode ser definida como a flexibilidade e capacidade de análise e adaptação dian-

te de situações-problema não experienciadas previamente (Cole & Randall, 2003). Portanto, envolve o reconhecimento e formação de conceitos, a compreensão de implicações, a resolução de problemas e a reorganização ou transformação de informações (Schelini, 2002).

Já a Inteligência Cristalizada é o conjunto de capacidades exigidas na resolução de problemas cotidianos, sendo dependente de conhecimentos adquiridos pela experiência educacional e contato com a cultura (Alfonso et al., 2005; Schelini, 2006). Em função disso, supõe-se que *Gc* possa sempre ser incrementada, à medida que se acumulam novas experiências com o passar da idade, ao contrário do que é proposto para *Gf*, mais limitada pelo desenvolvimento biológico.

Por fim, a Memória de Curto Prazo consiste na apreensão e uso das informações por um período curto de tempo. Passado esse tempo e uma vez utilizada a informação, ela poderá ser descartada caso não seja transferida para a memória de longo prazo. A capacidade da *Gsm* é limitada a cerca de oito estímulos ou informações, pois ela se refere à informação que está sendo utilizada para realizar as tarefas (Colom & Flores-Mendoza, 2006). *Deficits* no desempenho em tarefas que envolvem *Gsm* são caracterizados pela dificuldade em recordar uma informação recém-adquirida (Schelini, 2006).

A apresentação empiricamente avaliada de capacidades que compõem a inteligência, como a realizada pelo modelo CHC, facilita o delineamento daquilo que deverá ser avaliado e, conseqüentemente, proporciona uma compreensão mais precisa da estrutura da inteligência, ocasionando maior facilidade para a elaboração de estratégias de intervenção. No que se refere à intervenção ou às estratégias de estimulação das capacidades cognitivas, vale ressaltar, primeiramente, que vários estudos indicam que tais capacidades são maleáveis ou passíveis de modificação por meio de diferentes tipos de ação (Bransford & Stein, 1993; Detterman & Sternberg, 1982; Grotzer & Perkins, 2000; Mayer, 2000; Perkins & Grotzer, 1997). Neste momento, vale esclarecer que há estudos voltados a tentativas de desenvolvimento das capacidades intelectuais e também há de se citar a ocorrência de um aumento "natural" dos escores em medidas de inteligência ao longo do tempo. Esse ganho nas medidas intelectuais é conhecido como

Efeito Flynn, nome devido ao psicólogo americano James R. Flynn, que primeiro o documentou. De forma geral, os ganhos em termos de QI são de aproximadamente três pontos por década (ou 7,5 pontos por geração), entre crianças no período escolar, e de cinco pontos entre adultos (Flynn, 2006; Lynn & Harvey, 2008).

Dentre as ações já efetuadas como forma de estimular as capacidades intelectuais, é possível citar o Projeto *Milwaukee* (Colom, 2002), o programa *Early Head Start* (Ayoub et al., 2009) e o Projeto Abecedário (Campbell & Ramey, 1994). O primeiro projeto consistiu no ensino de mães para estimular diariamente seus filhos desde o nascimento até os seis meses de vida; o projeto Abecedário também era composto por sessões diárias de estimulação precoce, além de acompanhamento médico e nutricional. Já o projeto *Early Head Start* é um programa do governo federal dos Estados Unidos que tem como objetivo promover suporte a famílias de baixa renda. Parte do projeto consiste na orientação dos pais para a promoção de adequadas condições ambientais que visem favorecer o desenvolvimento cognitivo das crianças. Esses programas obtiveram resultados satisfatórios com a estimulação de crianças em contato com fatores de risco para o desenvolvimento cognitivo, como condição socioeconômica desfavorável e propensão a retardo mental. Dentre os ganhos obtidos, pode-se citar aumento nos escores apresentados nos testes de inteligência e maior tendência a ingresso em cursos superiores (Campbell & Ramey, 1994; Colom, 2002). Além disso, foi possível identificar que a presença de fatores de risco, como baixa escolaridade das mães e baixa estimulação de capacidades cognitivas, incluindo a linguagem, apresentou-se associada a índices mais baixos de desenvolvimento cognitivo (Ayoub et al., 2009).

Em Portugal, Almeida e Morais (1997; 2002) implementaram versões do Programa de Promoção Cognitiva. As atividades do programa foram elaboradas tendo como referencial a concepção de inteligência como um conjunto de capacidades específicas que podem ser treinadas. Os autores defendem que o treino cognitivo possibilitaria um “aprender a pensar” e, consequentemente, um “aprender a aprender”, e ressaltam a importância de que as atividades sejam extrapoladas para o dia a dia dos participantes. Além de garantir maior motivação, essa estratégia aumenta a possibili-

dade de consolidação, transferência e aplicação do processo a diversas situações. O programa foi realizado ao longo de 15 sessões em grupo, divididas em quatro módulos: um introdutório e os demais referentes aos três estágios de processamento da informação: recepção e organização da informação, relacionamento da informação e elaboração das respostas. O programa existe desde o final da década de 1980 e tem passado por reformulações e aprimoramentos desde então. Os resultados têm indicado, de acordo com os autores, a eficácia do programa quanto ao desempenho em tarefas que envolvem resolução de problemas, por meio de treino sistemático e intencional (Almeida & Morais, 2002).

Para a constituição de um projeto de estimulação cognitiva, é necessário definir quais capacidades relativas à inteligência deseja-se promover, para que, então, atividades possam ser elaboradas, a fim de atingir os objetivos do programa (Almeida & Morais, 2002). A estimulação cognitiva pode ser feita por meio de atividades simples, cotidianas e lúdicas, utilizando jogos tradicionais que, por exemplo, exercitem a atenção, a memória e a relação causa-efeito, e que favoreçam o planejamento, pois o resultado do jogo depende das ações do jogador. A realização em grupo dessas atividades favorece a discussão sobre diferentes estratégias levantadas para a resolução dos problemas apresentadas (Muragaki, Okamoto, Furlan & Toldrá, 2006).

Existem outros fatores importantes para o sucesso dos programas de estimulação cognitiva: esclarecer os objetivos das atividades e destacar sua importância para os participantes, como forma de garantir sua motivação e engajamento (Almeida & Morais, 2002); estar o aplicador do programa atento às necessidades e desempenho de cada participante, para garantir que a estimulação se aproxime o máximo possível das demandas individuais. Além disso, o aplicador do programa atua como mediador da aprendizagem, sendo responsável por conduzir os participantes a ficarem sob controle dos aspectos relevantes das tarefas apresentadas, facilitando o processo de aprendizagem (Gomes, 2002).

Atividades para estimulação cognitiva podem ser realizadas em contextos educacionais, hospitalares e extrainstitucionais. Elas podem ter caráter preventivo, quando aplicadas a populações de risco, ou caráter de reabilitação, no caso de danos neurológicos produzidos

por diversas condições. Diante disso, é possível perceber que os ganhos produzidos pela estimulação cognitiva vão além de aumentar o desempenho escolar: englobam aumento da autoestima, satisfação no trabalho, sucesso na resolução de problemas cotidianos, à medida que o indivíduo passa a estabelecer uma relação entre seu próprio comportamento e os resultados produzidos (Almeida & Morais, 1997).

Trabalhos nacionais que tiveram como objetivo a estimulação cognitiva não são muito numerosos até o presente. Alguns dos estudos encontrados referem-se ao treino de habilidades cognitivas em idosos (Chariglione, 2010; Irigaray, 2009), justificado pelo risco às funções cognitivas decorrente de doenças neurodegenerativas, como o Mal de Alzheimer. Em relação à população em idade escolar, o estudo de Aquino (1999) ilustra a investigação da adequação do Programa de Promoção Cognitiva (Almeida & Morais, 1997; 2002) à população brasileira. Porém, ainda há carência de estudos nacionais que representem a tentativa de elaborar um programa de estimulação voltado às capacidades do modelo CHC e que, ao mesmo tempo, investiguem a eficácia de sua implementação. Diante disso, os objetivos do presente estudo envolveram a elaboração e implementação de atividades de estimulação dos fatores *Gf*, *Gc* e *Gsm* do modelo CHC, bem como a investigação da eficácia das atividades em relação à estimulação dos três fatores.

Método

Participantes

Participaram do estudo 22 crianças, com idade entre 7 e 11 anos (média de idade = 8,89 anos, desvio-padrão = 1,19), de ambos os gêneros, sendo 8 do gênero feminino e 14 do masculino, que estudavam em uma escola estadual de um município do interior de São Paulo. Os participantes foram selecionados por frequentarem um programa de ensino de leitura para estudantes com dificuldades de leitura e escrita. Foram formados dois grupos para a realização do procedimento, um com 15 participantes e outro com 7, conforme o horário que o aluno frequentava aquele programa, o que explica a diferença numérica entre os grupos. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universi-

dade Federal de São Carlos, sob Protocolo nº 010/2007, em 29 de janeiro de 2007, e os responsáveis por todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de sua inclusão na amostra.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos: Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994); a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - Terceira Edição (WISC III) (Wechsler, 2002), para avaliar a inteligência cristalizada e a memória de curto prazo; e as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Angelini, Alves, Custódio, W.F. Duarte, J.L.M. Duarte, 1999), para avaliar a inteligência fluida.

A Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - Terceira Edição é destinada a crianças de 6 anos a adolescentes de 16 anos e 11 meses, sendo dividida em duas escalas, verbal e de execução. A escala verbal é composta pelos subtestes de informação, compreensão, aritmética, semelhanças, vocabulário e dígitos. A escala de execução é composta por sete subtestes: completar figuras, arranjo de figuras, cubos, armar objetos, código, procurar símbolos e labirintos. A aplicação do instrumento é individual e leva de 50 a 70 minutos. A escala permite a obtenção do QI total, QI verbal e QI de execução, além de escores referentes a quatro índices fatoriais: compreensão verbal, organização perceptual, resistência à distração e velocidade de processamento.

As Matrizes Progressivas Coloridas de Raven são compostas de três séries de 12 figuras, nas quais sempre há um pedaço em branco. Abaixo de cada figura, há seis opções de desenhos que completam a figura principal, devendo o participante apontar qual das opções completa corretamente a figura.

O Teste de Desempenho Escolar é composto de três seções: escrita, aritmética e leitura. Na primeira, o avaliado deve escrever palavras que lhe são ditadas; na parte de aritmética, deve resolver algumas operações matemáticas; e, na última seção, deve ler uma lista de 70 palavras.

Além desses instrumentos, alguns materiais foram utilizados durante a realização das atividades que compuseram o programa de estimulação, como lápis, borracha, folhas de atividades e tabuleiros de jogos, entre outros.

Procedimento

O projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e, após obtenção de parecer favorável, foi feita seleção dos participantes e contato com os responsáveis para formalização do consentimento para participação no estudo. Feito isso, ocorreu a aplicação individual do TDE, WISC III e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, cujas pontuações compuseram os dados do pré-teste. A aplicação dos instrumentos ocorreu em quatro encontros: no primeiro deles foi aplicado o TDE; no segundo, as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven; para a aplicação do WISC III foram necessários dois encontros (o terceiro e o quarto). Essa divisão foi feita para que a duração de cada encontro não se tornasse exaustiva para os participantes.

Em seguida, foram iniciadas as atividades do Programa de Estimulação. As quatro etapas (motivação, resolução de problemas, estimulação de capacidades específicas da inteligência e encerramento) ocorreram ao longo de treze sessões semanais, com duração média de 40 minutos. A primeira sessão, correspondente à etapa de motivação, foi destinada à apresentação dos integrantes do grupo, explicação dos objetivos do programa e elaboração conjunta das regras do grupo, a fim de promover a integração e engajamento dos participantes nas atividades subsequentes.

A etapa de resolução de problemas foi realizada em duas sessões, tendo como objetivo apresentar atividades cuja realização envolvesse a identificação do problema, o levantamento de estratégias para solucioná-lo e a escolha da estratégia que se apresentasse mais adequada.

A terceira etapa foi formada por três módulos, cada qual composto por atividades designadas à estimulação de uma das três capacidades contempladas pelo programa: *Gsm*, *Gc* e *Gf*. Cada módulo teve a duração de três sessões, totalizando nove sessões.

Durante o módulo de estimulação da *Gsm*, foram realizadas oito atividades. Durante todas elas, eram apresentadas algumas informações aos participantes (como um conjunto de figuras, preços de produtos, posição de pontos em um diagrama), que deveriam observá-las e memorizá-las. Depois de recolhido o material com essas informações, os participantes eram solicitados a apresentar as informações memorizadas,

localizando as figuras memorizadas diante de um conjunto maior, ou ligando informações de duas colunas, entre outras tarefas.

O módulo de estimulação da *Gc* também foi composto por oito atividades. Uma delas, denominada *Quem ou o que sou eu*, consistia na leitura, pelo pesquisador, de adivinhações, ou seja, frases que continham informações sobre um objeto ou pessoa, que deveria ser nomeado (a) pelos participantes. Um exemplo desta atividade é a proposição *Sou a cor do céu, da água da piscina e de alguns olhos*, cuja resposta esperada era *azul*.

O último módulo dessa etapa consistiu na realização de cinco atividades para estimulação da *Gf*. A atividade *Agrupando* compôs este módulo, cujos participantes recebiam uma variedade de folhas de árvores e eram solicitados a agrupá-las de acordo com critérios estabelecidos por eles, como forma, tamanho e cor. Cada conjunto deveria ser composto por folhas com pelo menos uma característica em comum, sendo que tal característica não poderia estar presente em folhas alocadas nos demais conjuntos.

Após a realização de cada atividade, o pesquisador questionava os participantes sobre a estratégia empregada na resolução e também sobre a eficácia de tais estratégias. Essa discussão tinha como objetivo levar os participantes a relacionar as estratégias utilizadas com o desempenho na tarefa: tarefas realizadas com êxito eram indicativas do ajuste da estratégia à demanda.

A última sessão do programa foi destinada ao encerramento das atividades. Durante esta sessão foi confeccionado um cartão, assinado e desenhado também pelos demais participantes, como forma de construir uma lembrança do grupo. Após dois meses do término da última sessão do programa, foram reaplicados os instrumentos TDE, WISC III e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. As pontuações obtidas nesta avaliação compuseram os dados do pós-teste.

Resultados

Para uma análise mais precisa da eficácia da estimulação de cada uma das capacidades, foram considerados os dados de participantes que presenciaram pelo menos duas das três sessões que compuseram cada um dos módulos. Isso explica a diferença no número

ro de participantes para a análise da eficácia do programa de estimulação sobre cada uma das capacidades do Modelo Cattell-Horn-Carroll envolvidas no estudo. A Tabela 1 apresenta os dados resultantes do pré e pós-teste, referente às avaliações com o TDE, as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e o WISC III. Deste último instrumento, foram utilizados o escore total e os subtestes dígitos, Semelhanças, Informação, Vocabulário e Compreensão. O número 1 ao lado do nome do teste indica os escores do pré-teste, enquanto o número 2 indica os escores do pós-teste.

Para investigar o impacto do programa de estimulação sobre o fator *Gf*, foram utilizados os escores brutos obtidos no TDE, Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e escore total do WISC III. Do total de participantes, 10 crianças atingiram o critério de presença no módulo de estimulação da *Gf*, tendo seus dados computados para análise.

Para a observação do impacto do programa sobre o fator *Gsm*, foram utilizados os escores brutos

obtidos no TDE, WISC III e no subteste Dígitos do WISC III. Nesse módulo, 13 participantes estiveram presentes em pelo menos duas sessões.

Em relação ao módulo de estimulação do fator *Gc*, foram utilizados os escores brutos do TDE e WISC III, além dos subtestes do WISC III Semelhanças, Informação, Vocabulário e Compreensão. Foram computados os dados de 13 participantes.

Para a maioria dos pares de dados, os desvios-padrão e erros-padrão apresentados pelos escores do pós-teste foram maiores. Os pares de dados que não apresentam tal característica são os referentes aos escores do Raven, no módulo *Gf*; escore total do WISC III e subtestes Vocabulário e Compreensão, no módulo *Gc*; e o escore total do WISC III e do subteste Dígitos, no módulo *Gsm*.

Para verificar se a diferença entre os escores obtidos no pré e pós-teste foi significativa, os dados foram submetidos à análise do teste *t* para dados pareados. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 1. Pontuações no pré e pós-teste nos instrumentos de avaliação das capacidades específicas avaliadas. São Carlos (SP), 2007.

Capacidades	Instrumento	Média	n	Desvio-Padrão	Erro-Padrão	Mínimo	Máximo
Gf	Raven 1	18,90	10	5,32	1,68	6	27
	Raven 2	21,30	10	4,42	1,39	10	29
	TDE 1	41,11	10	31,01	10,33	2	81
	TDE 2	58,33	10	38,09	12,69	4	111
	WISC 1	135,20	10	37,44	11,84	65	189
	WISC 2	158,00	10	40,83	12,91	91	240
Gc	WISC 1	131,53	13	31,63	8,77	75	174
	WISC 2	156,23	13	26,41	7,32	124	216
	TDE 1	37,00	13	30,83	8,55	1	81
	TDE 2	59,93	13	33,84	9,04	6	111
	Informação 1-	7,54	13	1,66	0,46	5	11
	Informação 2	8,77	13	2,52	0,69	5	13
	Vocabulário 1-	14,15	13	6,15	1,70	3	23
	Vocabulário 2	14,69	13	3,77	1,04	7	21
	Semelhança 1-	4,92	13	2,39	0,66	0	8
	Semelhança 2	8,61	13	7,19	1,99	4	32
	Compreensão 1-	9,38	13	3,66	1,01	3	15
	Compreensão 2	11,77	13	2,80	0,77	6	17
Gsm	TDE 1	33,75	12	26,54	7,66	1	81
	TDE 2	53,50	12	38,22	11,03	4	111
	Dígitos 1	8,15	13	2,67	0,74	2	14
	Dígitos 2	8,92	13	1,98	0,54	5	12
	WISC 1	125,15	13	34,11	9,46	65	189
	WISC 2	148,85	13	31,79	8,81	91	240

TDE: Teste de Desempenho Escolar; WISC: Escala Wechsler de Inteligência para Crianças; Gf: Inteligência Fluida; Gc: Inteligência Cristalizada; Gsm: Memória de Curto Prazo.

Tabela 2. Teste *t* para dados pareados. São Carlos (SP), 2007.

Capacidades	Instrumento	Diferença entre as médias	Desvio-Padrão	Erro-Padrão	<i>t</i>	Graus de liberdade	Significância
Gf	Raven 1 - Raven 2	-2,40	4,72	1,49	-1,606	9	0,142
	TDE 1 - TDE 2	-17,22	27,36	9,12	-1,889	9	0,960
	WISC 1 - WISC 2	-22,80	14,82	4,68	-4,864	9	0,001**
	TDE 1 - TDE 2	-21,54	19,79	5,49	-3,923	12	0,002*
	WISC 1 - WISC 2	-24,63	17,44	4,84	-5,103	12	0,000**
Gc	Informação 1						
	Informação 2	-1,23	2,35	0,65	-1,888	12	0,083
	Vocabulário 1						
	Vocabulário 2	-0,54	3,38	0,94	-0,0574	12	0,577
	Semelhanças 1-						
	Semelhanças 2	-3,69	7,79	2,16	-1,708	12	0,113
	Compreensão 1						
Compreensão 2	2,-38	2,53	0,70	-,9161	12	0,005**	
Gsm	TDE1 - TDE2	-19,75	24,07	6,95	-2,842	11	0,0168
	Dígitos1 - Dígitos2	-0,77	1,88	0,52	-1,477	12	0,165
	WISC1 - WISC2	-23,69	15,74	4,36	-5,427	12	0,000**

* valores significativos para $p < 0,05$; ** valores significativos para $p < 0,01$; TDE: Teste de Desempenho Escolar; WISC: Escala Wechsler de Inteligência para Crianças; Gf: Inteligência Fluida; Gc: Inteligência Cristalizada; Gsm: Memória de Curto Prazo; Raven: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

Em relação ao módulo de estimulação da *Gf*, ou ao desempenho do total de participantes desse módulo, observam-se na Tabela 2 escores mais elevados no pós-teste. O teste no qual as médias de pontuação apresentaram uma maior diferença entre o início e o fim do projeto foi o WISC III, considerando-se o escore total ou somatória de pontos obtidos em todos os subtestes. No escore total do WISC III, houve um aumento significativo na média de pontuação ($p \leq 0,01$). Já os resultados referentes ao Raven e ao TDE não apresentaram diferença significativa entre pré e pós-teste.

Em relação ao módulo de estimulação da *Gc*, observa-se no desempenho dos participantes uma diferença significativa entre os dados das duas avaliações para o escore total do WISC III, do subteste Compreensão ($p \leq 0,01$) e TDE ($p \leq 0,05$). Nos demais subtestes do WISC III também é possível observar escores mais altos no pós-teste, embora não tenham apresentado diferença significativa.

O último conjunto de dados refere-se ao módulo de estimulação do fator *Gsm*. Comparando-se os escores totais do WISC III, encontra-se diferença significativa ($p \leq 0,01$), assim como para o escore do TDE ($p \leq 0,05$). Porém, para o subteste Dígitos, relacionado especificamente ao fator estimulado (Memória de Curto Prazo), a diferença entre pré e pós-teste não foi significativa.

Discussão

Diante da observação de escores mais altos no pós-teste para todos os escores analisados, é possível traçar algumas considerações sobre a eficácia do programa de estimulação cognitiva. Para os três conjuntos de dados, o escore total do WISC III obtido no pós-teste foi superior ao escore obtido no pré-teste. Pode-se argumentar que, no tempo decorrido entre as duas avaliações, o desenvolvimento e o aprendizado convencional - por meio da escola e estimulação via interação com pares e adultos - podem explicar o aumento nos escores obtidos. Porém, de acordo com Melo (2007), não se observam diferenças significativas na pontuação do WISC III dentro do período de um ano (para idades de 7, 8 e 9 anos) e de até dois anos (para faixas etárias mais elevadas, dos 10 aos 15 anos) ($p \leq 0,01$). Segundo a autora, existe um aumento progressivo nas médias com o aumento da idade, mas esse aumento não é suficiente para resultar em diferenças significativas dentro das faixas etárias. O próprio WISC III (na sua adaptação para o Brasil) agrupa a maioria das faixas etárias em dois anos (7; 8-9; 10-11; 12-13; 14-16). Sendo assim, pode-se considerar que a melhora nos escores dos participantes tenha sido produto da estimulação realizada durante o programa, em interação com outros fatores.

O Teste de Desempenho Escolar avalia o desempenho escolar em tarefas de leitura, escrita e aritmética.

Foi incluído no conjunto de instrumentos de avaliação dos participantes devido ao fato de que os produtos da estimulação cognitiva podem não apenas se manifestar nos instrumentos de avaliação da inteligência, mas também ter implicações práticas, refletindo no desempenho dos indivíduos em tarefas escolares. Pode-se discutir desempenho significativamente maior para os participantes incluídos na análise da estimulação de *Gc* e *Gsm*, em partes, como ganhos provenientes da estimulação proporcionada pelo programa.

O instrumento Matrizes Progressivas Coloridas de Raven tem sido relacionado ao fator *Gf* (Lynn, 2009). Embora não tenha sido observada diferença significativa entre os desempenhos no pré e pós-teste no Raven, pode-se buscar o efeito da estimulação da inteligência fluida na realização de tarefas não diretamente desenvolvidas para sua estimulação ou avaliação, já que foi demonstrado que a *Gf* influencia a execução de tarefas que são descritas como relativas a outras capacidades (Rabbitt & Stuart-Hamilton, 1997). Sendo assim, as atividades relacionadas ao desenvolvimento dessa capacidade específica *Gf* podem ter contribuído também para o aumento nos escores do WISC III, já que *Gf* é, dentre os fatores gerais do Modelo Cattell-Horn-Carroll, o que mais se associa à concepção do fator *g*, que, por sua vez, seria responsável pelos processos cognitivos comuns aos diferentes tipos de atividades mentais (Primi, 2002).

Os subtestes do WISC III Informação, Semelhanças, Compreensão e Vocabulário foram utilizados na análise da estimulação da *Gc*, conforme já descrito. Estes subtestes avaliam a quantidade de informação aprendida pelos indivíduos em sua experiência - característica definidora do fator *Gc* - e sua capacidade de verbalizar esse conteúdo aprendido. Embora não tenha sido constatada diferença significativa em todos os subtestes, pode-se considerar que as atividades desenvolvidas para estimulação desse fator tenham contribuído para promover o contato dos participantes com informações possivelmente não disponibilizadas em outros contextos, ou o exercício dessa capacidade, no caso de não proporcionar contato com informações novas.

Em relação à estimulação do fator *Gsm*, a diferença no escore do subteste dígitos também não foi significativa. Este era o único subteste diretamente relacionado ao fator em questão, devido ao número redu-

zido de instrumentos nacionais que avaliem a memória de curto prazo. Apesar disso, são válidas as mesmas considerações feitas acerca do papel da inteligência fluida no desempenho de tarefas de natureza diversa. Segundo o modelo de processamento da informação baseado na teoria *Gf-Gc* e proposto por Woodcock (1998), entende-se a memória como uma capacidade elementar no funcionamento cognitivo, de modo que ela está envolvida em todo tipo de tarefa realizada. Assim, é possível que os ganhos proporcionados pelo programa de estimulação da memória de curto prazo sejam refletidos no desempenho em testes mais gerais, como o TDE e o WISC III, ainda que não sejam significativos no subteste especificamente designado a avaliar a memória de curto prazo.

A organização das sessões foi proposta para otimizar os ganhos promovidos pelo programa, de modo que as contribuições feitas ao fator *Gsm* pudessem ser exercitadas já nos módulos seguintes, de estimulação da inteligência cristalizada e da fluida. O módulo inicial de resolução de problemas também foi conduzido antes da estimulação de fatores específicos da inteligência, para que as tarefas de estimulação da *Gsm*, *Gc* e *Gf* representassem oportunidades para o exercício do raciocínio desenvolvido nesse módulo inicial.

Pode-se considerar que o presente projeto tenha apresentado tarefas próximas do cotidiano dos participantes, conforme destacado por Almeida e Morais (1997), por exigirem o emprego de estratégias utilizadas no dia a dia. Novos projetos que continuem a enfocar essa questão e que envolvam um maior número de participantes mostram-se necessários para garantir o interesse e generalização do aprendizado.

Além disso, o programa pode ter atuado como fator de proteção, dado que a amostra era composta por participantes de uma população de risco, mais suscetível ao fracasso escolar. Ao incentivar o uso das estratégias de resolução de problemas, elas podem ser generalizadas para situações cotidianas e acadêmicas.

Considerações Finais

Em termos gerais, é possível perceber que o presente estudo alcançou parte dos objetivos. As atividades foram elaboradas com base em um referencial teórico, e muitas delas despertaram o interesse dos participantes,

desafiando-os a superar as dificuldades e a empregar estratégias úteis na resolução dos problemas, ainda que o impacto do conjunto de sessões do programa não tenha se manifestado nos escores de todos os instrumentos utilizados na avaliação.

Estudos subsequentes podem contribuir para a elaboração e implementação de programas que variem alguns elementos em relação ao programa apresentado, como número de participantes por grupo de estimulação (a fim de compor uma amostra mais numerosa), capacidades específicas do modelo CHC a serem estimuladas, número de sessões, entre outros. A realização de programas nacionais de estimulação cognitiva ainda é muito escassa, e todo trabalho desenvolvido nessa área será de grande contribuição para a geração de conhecimento e promoção do desenvolvimento dos participantes envolvidos.

Referências

- Alfonso, V. C., Flanagan, D. P., & Radwan, S. (2005). The impact of the Cattell-Horn-Carroll theory on test development and interpretation of cognitive and academic abilities. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison. *Contemporary intellectual assessment* (2ª ed., pp.185-202). Nova Iorque: Guilford.
- Almeida, L., & Morais, M. F. (1997). *Programa de promoção cognitiva* (4ª ed.). Barcelos: Didálvi.
- Almeida, L., & Morais, M. F. (2002). *Programa de promoção cognitiva* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1999). *Manual: matrizes progressivas coloridas de Raven*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Aquino, S. M. C. (1999). *Promoção cognitiva em estudantes de uma escola agrotécnica: relato de uma experiência*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Ayoub, C., O'Connor, E., Rappolt-Schlichtmann, G., Vallotond, C., Raikese, H., & Chazan-Cohen, R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: risk, change, and the promotive effects of Early Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (3), 289-305.
- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). *The ideal problem solver: a guide for improving thinking, learning, and creativity*. New York: W. H. Freeman.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow up study of children from low income families. *Child Development*, 65 (2), 684-698.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: its structure, growth and action*. Amsterdam: Elsevier.
- Chariglione, I. P. F. (2010). *A influência de diferentes tipos de treinos cognitivos na memória de idosos institucionalizados*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de Brasília.
- Cole, J. C., & Randall, M. K. (2003). Comparing the cognitive ability models of Spearman, Horn and Cattell, and Carroll. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21 (2), 160-179.
- Colom, R. (2002). *Se puede mejorar la inteligencia? En los límites de la inteligencia: es el ingrediente del éxito en la vida?* (pp.251-278). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Colom, R. (2006). O que é inteligência? In C. Flores-Mendoza & R. Colom (Orgs.), *Introdução à psicologia das diferenças individuais* (pp.59-72). Porto Alegre: ArtMed.
- Colom, R., & Flores-Mendoza, C. E. (2006). Armazenamento de curto prazo e velocidade de processamento explicam a relação entre memória de trabalho e o fator g da inteligência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 113-122.
- Detterman, D. K., & Sternberg, R. J. (1982). *How and how much can intelligence be increased?* Norwood: Lawrence Erlbaum.
- Flynn, J. R. (2006). O efeito Flynn: repensando a inteligência e aquilo que a afeta. In C. Flores-Mendoza & R. Colom (Orgs.), *Introdução à psicologia das diferenças individuais* (pp.387-411). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, C. M. A. (2002). *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Grotzer, T. A., & Perkins, D. A. (2000). Teaching of intelligence: a performance conception. In R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of intelligence* (pp.492-515). New York: Cambridge University Press.
- Horn, J. L. (1985). Remodeling old theories of intelligence: Gf-Gc theory. In B. B. Wolman (Org.), *Handbook of intelligence* (pp.267-300). New York: Wiley.
- Horn, J. L. (1991). Measurement of intellectual capabilities: a review of theory. In K. S. McGrew, J. K. Werder & R. W. Woodcock (Orgs.), *Woodcock-Johnson technical manual* (pp.197-232). Chicago: Riverside.
- Irigaray, T. Q. (2009). *Efeitos de um treino de atenção, memória e funções executivas na cognição, na qualidade de vida e no bem-estar psicológico de idosos saudáveis*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lynn, R. (2009). Fluid intelligence but not vocabulary has increased in Britain, 1979-2008. *Intelligence*, 37 (3), 249-255.
- Lynn, R., & Harvey, J. (2008). The decline of the world's IQ. *Intelligence*, 36 (2), 112-120.
- Mayer, R. (2000). Intelligence and education. In R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of intelligence* (pp.519-533). New York: Cambridge University Press.
- Melo, M. G. (2007). *Tradução e adaptação do subteste de vocabulário do Stanford-Binet-IV para a população brasileira*.

- Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Muragaki, C. S., Okamoto, K. H., Furlan, L., & Toldrá, R. C. (2006). A utilização de jogos pela terapia ocupacional: contribuição para a reabilitação cognitiva. *Anais do X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação - Universidade do Vale da Paraíba* (pp. 2554-2527). São José dos Campos: Univap.
- Oliveira-Castro, J. M., & Oliveira-Castro, K. M. (2001). Função adverbial de "inteligência": definições e usos em psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (3), 257-264.
- Perkins, D. N., & Grotzer, T. A. (1997). Teaching intelligence. *American Psychologist*, 52 (10), 1125-1133.
- Primi, R. (2002). Inteligência fluida: definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica. *Paidéia*, 12 (23), 57-75.
- Rabbitt, P., & Stuart-Hamilton, I. (1997). Age-related decline in spelling ability: a link with fluid intelligence? *Educational Gerontology*, 23 (5), 437-441.
- Schelini, P. W. (2002). *Bateria multidimensional de inteligência infantil: proposta de instrumento* (pp.1-31). Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Schelini, P. W. (2006). Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. *Estudos de Psicologia*, 11 (3), 323-332.
- Schelini, P. W., & Wechsler, S. (2005). Bateria multidimensional de inteligência infantil: desenvolvimento de instrumento. *Psico-USF*, 10 (2), 129-139.
- Stein, L. M. (1994). *TDE: Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, D. (2002). *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: manual*, adaptação e padronização brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Woodcock, R. W. (1998). Extending Gf-Gc theory into practice. In J. J. McArdle & R. W. Woodcock (Eds.), *Human cognitive abilities in theory and practice* (pp.137-156). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Recebido em: 26/11/2010

Versão final reapresentada em: 7/11/2011

Aprovado em: 5/12/2011

O conceito de morte e a Síndrome de Asperger¹

The concept of death and Asperger Syndrome

Letícia Calmon Drummond **AMORIM**²
Francisco Batista **ASSUMPTÃO JUNIOR**²

Resumo

O conceito de morte é adquirido paralelamente ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, sendo descritos três estágios, paralelos aos estágios piagetianos. O objetivo deste trabalho foi verificar se o conceito de morte em portadores da síndrome de Asperger é similar ao observado em pessoas sem psicopatologia, ou se tem relação com o observado em portadores de deficiência intelectual leve. Para tanto, foram avaliados indivíduos com síndrome de Asperger, indivíduos com deficiência intelectual leve e indivíduos sadios, sem doenças mentais e/ou neurológicas, utilizando-se o Instrumento de Sondagem do Conceito de Morte elaborado por Wilma Torres. Os resultados apontam *deficits* na aquisição do conceito de morte por indivíduos com síndrome de Asperger, possivelmente relacionados aos *deficits* na teoria da mente, função executiva e fraca coerência central.

Unitermos: Autismo. Morte. Síndrome de Asperger. Transtorno global do desenvolvimento.

Abstract

The concept of death is acquired in parallel with cognitive and affective development of children. The objective of this work was to verify if the concept of death in people with Asperger syndrome is similar to that observed in people without psychopathology, or whether it is related to that observed in people with mild mental retardation. For this purpose, individuals with Asperger syndrome, mild mental retardation and healthy individuals without mental and/or neurological diseases were evaluated using the Instrument of Investigation of the Concept of Death developed by Wilma Torres. The results indicated impairment in acquisition of the concept of death in Asperger syndrome cases, possibly related to deficits in the theory of mind, executive function, and weak central coherence.

Uniterms: Autism. Death. Asperger's disorder. Pervasive developmental disorder; death.

O autismo é hoje considerado uma síndrome comportamental de base biológica com múltiplas etiologias (Gillberg, 1990). Assim, diversos quadros neurológicos e genéticos são descritos concomitantemente com sua sintomatologia, que é caracterizada por *deficits* qualitativos na socialização, desenvolvimento da lingua-

gem e repertório de interesses e atividades estereotipadas e repetitivas (Organização Mundial de Saúde, 1993).

A Síndrome de Asperger (SA) é caracterizada por prejuízos na interação social e padrões de interesses restritos, não apresentando atraso na aquisição da

▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de L.C.D. AMORIM, intitulada "O conceito de morte e a síndrome de Asperger". Universidade de São Paulo, 2008.

² Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, 005508-030, Butantã, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.C.D. AMORIM. E-mail: <amorimlcd@gmail.com>.

linguagem nem nas habilidades cognitivas e de autocuidado (Klin, 2006).

Enquanto a prevalência do autismo é descrita ao redor de 6 a 7:1.000 (Fennell & Gillberg, 2010), a proporção de portadores de SA é de 3:10.000 (Fombonne, 2005) e a relação entre ambos é aventada a partir do conceito de *continuum* autístico (Wing, 1988), considerando-se o primeiro um comprometimento comportamental cuja constelação sintomatológica é intimamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo.

Aspectos cognitivos

As dificuldades observadas nas relações sociais, na linguagem objetiva e na capacidade de abstração podem ser descritas a partir dos *deficits* na Teoria da Mente, ou seja, na capacidade de inferir estados mentais a outra pessoa (Baron-Cohen, 1997).

Essa capacidade de perceber o outro e de responder afetivamente à linguagem não verbal auxilia no desenvolvimento da intersubjetividade. Tal aptidão se fundamenta na esfera conativo-afetiva de base biológica, na qual a intencionalidade do bebê em direção ao ambiente se manifesta. Considerando as características do autismo, sugere-se que no bebê autista haveria uma falha nessa condição intencional, levando a dificuldades de simbolização e abstração (Hobson, 1997).

Assim, teorias cognitivas utilizadas para a compreensão do autismo citam a Teoria da Mente, da coerência central e da disfunção executiva. Um *deficit* cognitivo central levaria à falha no reconhecimento de estados mentais em outra pessoa, habilidade chamada de metarrepresentação ou Teoria da Mente, ocasionando um prejuízo no padrão social, bem como nos padrões simbólico e pragmático. Assim, conceitos e condutas em que se faz necessário atribuir o estado mental ao outro se encontram prejudicados, enquanto aqueles que não requerem metarrepresentações, tais como reconhecimento de sexo, permanência do objeto ou autorreconhecimento no espelho, podem estar intactos. Isso explicaria os padrões alterados de interação social, pragmáticos e simbólicos (Baron-Cohen, 1988).

A dificuldade em juntar partes de informações, formando um todo provido de significados (coesão central), é também característica marcante do autismo (Bosa, 2001). Assim, no caso da fraca coerência central, a

característica é um prejuízo no significado global, em favor de um processamento parcial (Hill & Frith, 2003). A fraca coerência central explicaria a tendência dos portadores da SA em ver partes em lugar de figura inteira, sua resistência a mudanças e também algumas de suas habilidades específicas, como o melhor desempenho nas escalas de Weschler que envolvem reunião e classificação de imagens por série (Happé, 1994; 2001), nas tarefas de localização de figuras escondidas (Shah & Frith, 1993) e na memorização de uma série de palavras sem sentido, em vez daquelas com significado (Hermelin & O'Connor, 1970).

A disfunção executiva propõe que os prejuízos na socialização e na comunicação seriam secundários aos *deficits* nessa função e envolveriam a habilidade para resoluções de problemas e todo o processo que forma a base do comportamento direcionado, como planejamento, memória de trabalho, inibição de respostas e flexibilidade cognitiva (Duncan, 1986). Dessa forma, na SA observam-se *deficits* nas tarefas que requerem flexibilidade cognitiva e capacidade de planejamento (Hughes & Russel, 1993; Ozonoff, Strayer, McMahon & Filloux, 1994).

Assim, esses aspectos particulares da inteligência se relacionariam diretamente à capacidade de compreensão dos estados mentais próprios e dos outros (Baron-Cohen, 1991). Tal comprometimento prejudicaria não apenas a sociabilidade, mas também a aquisição e percepção de conhecimentos em que se torna necessário transpor o pensamento concreto, entre os quais o conceito de morte.

O conceito de morte

A compreensão da morte pela criança não é isolada do seu desenvolvimento cognitivo geral. Os três fatores que são relacionados como fundamentais ao estabelecimento do conceito de morte são idade, habilidade cognitiva e vivências de morte (Hunter & Smith, 2008). Por ser um conceito complexo e abstrato, requer a capacidade de distinguir seres inanimados de animados, significado da constância do objeto (conservação), diferenciação de *self* e não *self* e compreensão dos conceitos de tempo e causalidade (Torres, 1978). Assim, é mais plausível considerar que a conceitualização da morte varie de acordo com o nível de desenvolvimento global (Torres, 1996).

Uma abordagem multidimensional é fundamental para que se tenha uma visão clara do que a criança é capaz de compreender sobre a morte nas diferentes etapas do seu desenvolvimento. Para isso, três dimensões são fundamentais: a irreversibilidade quanto ao caráter definitivo da morte; a universalidade quanto ao fato de que ocorrerá com todos; e a não funcionalidade quanto à compreensão de que todas as funções definidoras da vida cessam com a morte (Speece & Brent, 1984).

Kenyon (2001), investigando o conceito de morte nas crianças, refere diversos pontos incongruentes. A universalidade, irreversibilidade, não funcionalidade e mortalidade pessoal em geral seriam conceitos alcançados após os 10 anos de idade em virtude da aquisição do pensamento formal. Assim, o conceito de morte em crianças seria complexo e afetado por vários fatores com os componentes "universalidade" e "irreversibilidade", influenciados pelas habilidades verbais, enquanto "causalidade" e "não funcionalidade" seriam afetadas por experiências pessoais. Questões religiosas, culturais e emocionais também influenciariam o conceito de morte, embora não haja unanimidade quanto a estes fatores, devido à dificuldade em mensurá-los.

Jenkins e Cavanaugh (1985) também relacionaram o desenvolvimento do conceito de morte ao desenvolvimento das habilidades verbais e seu uso no ambiente, enquanto Nunes, Carraro, Jou e Sperb (1998) confirmaram existir relação entre experiências presentes na mídia, nas crenças e nas trocas de vivências e o estabelecimento do conceito de morte.

São descritos três estágios de desenvolvimento do conceito de morte, paralelos aos estágios piagetianos, como indicadores mais fidedignos para avaliação do conceito de morte em crianças (Orbach, Gross, Glaubman & Berman, 1985; Torres, 1978;). Observando como elas lidam com as dimensões que estabelecem a noção de morte e com a morte propriamente dita, podem-se caracterizar três estágios:

- 1) estágio pré-operacional: não adquiriram nenhuma dimensão;
- 2) estágio das operações concretas: compreendem a morte como irreversível e universal;
- 3) estágio das operações formais: compreendem as três dimensões do conceito de morte.

Os *deficits* autísticos, ao comprometerem cognitiva e afetivamente a relação com o outro e com o ambiente, têm prejudicado os conhecimentos necessários para ultrapassar o pensamento concreto, comprometendo assim o significado da palavra morte.

Visando compreender melhor o pensamento autístico, principalmente no que se refere à consciência do eu, do outro e do tempo, o objetivo deste trabalho foi estudar como se estrutura o conceito de morte em indivíduos com síndrome de Asperger, comparados com indivíduos com deficiência intelectual leve e saudáveis.

Método

Participantes

Foram estabelecidos três grupos pareados para sexo e idade, cada um com 30 sujeitos do sexo masculino (maior incidência de autismo em meninos) e idade superior a 12 anos, quando é esperado que as três dimensões referentes ao conceito de morte tenham sido completamente estabelecidas. Todos os participantes foram instruídos sobre a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo o projeto sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Parecer nº 2007.005).

Os grupos foram assim constituídos:

Grupo 1 (Sadios): indivíduos com inteligência na faixa da normalidade e média de 19,5 anos de idade.

Grupo 2 (SA): indivíduos com diagnóstico de SA segundo os critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV TR (American Psychiatric Association, 2002) e escore da Escala de Avaliação Traços Autísticos (ATA) acima de 15, inteligência na faixa de normalidade, avaliada através da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland (Sparrow, Balla & Cicchetti, 1984), a qual fornece um Quociente de Desenvolvimento (QD), ($QD \geq 70$ Vineland) e idade média de 19,4 anos.

Grupo 3 (DI): indivíduos com diagnóstico de deficiência intelectual leve segundo critérios do DSM IV TR ($50 \leq QD < 70$ Vineland) e média de 19,8 anos de idade.

Foram considerados critérios de exclusão: comorbidades psiquiátricas, doenças físicas, doenças somáticas crônicas e risco de morte iminente.

Instrumentos

Os três grupos foram avaliados por meio de:

- Instrumento de Sondagem de Conceito de Morte, elaborado por Torres (1978), com 36 itens que avaliam as dimensões extensão, significado e duração, correspondentes às dimensões universalidade, não funcionalidade e irreversibilidade do conceito de morte biológica. Do total, 11 itens são pertinentes à dimensão extensão, com pontuação máxima de 33 (exemplo: Passarinho morre? Relógio morre?); 17 itens referentes à dimensão significado, com pontuação máxima de 43 (exemplo: Como você sabe se alguém está dormindo ou se está morto? Os mortos comem?); e 8 itens referentes à dimensão duração, com pontuação máxima de 10 (exemplo: Daria comida para pessoa morta? Mandaria enterrar a pessoa morta?).

Os itens pertinentes a cada uma das dimensões pesquisadas foram precedidos por histórias-estímulo, podendo as respostas ser de três tipos: sim/não, sim/não com justificativas e abertas. Os critérios de avaliação compreenderam três categorias: ignorância ou aparente ignorância, noção restrita e noção completa.

- Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA), utilizada com intuito de diferenciar o grupo SA do grupo DI. A ATA é uma escala construída por Ballabriga, Escudé e Lpaberia (1994) e validada no Brasil (Assumpção Kuczysnki, Gabriel & Rocca, 1999). Compõe-se de 23 subescalas, cada uma das quais dividida em diferentes itens, que pontuam sintomas de autismo segundo os critérios diagnósticos da Classificação Internacional de Doenças - 10ª edição (CID 10), da Organização Mundial da Saúde (1993) e do DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002). Cada subescala recebe pontuação de 0 a 2, conforme a presença ou ausência de sintomas de autismo. Seu escore total é a soma aritmética da pontuação das subescalas, cujo ponto de corte é 15, acima do qual se sugerem sintomas significativos de autismo.

- Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland, utilizada para avaliação do nível adaptativo do grupo SA e DI. Essa escala (Speece & Brent, 1984) é uma entrevista com os pais ou responsáveis, que avalia

o comportamento adaptativo. Ao contrário do quociente intelectual, que avalia o melhor desempenho que um indivíduo pode atingir em testes estruturados (Volkmar, 2003), ela avalia o nível funcional da criança em três áreas: comunicação - Valor da Dimensão Comunicacional da Escala Vineland (VC) (cognição), atividades de vida cotidiana - Valor da Dimensão Atividade da Escala Vineland (VA) (adaptação e independência nas atividades da vida diária e prática) e socialização - Valor da dimensão socialização da escala Vineland (VS), sugerindo um QD. É bastante utilizada tanto para populações com deficiência intelectual como para pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento que, em geral, não respondem aos testes psicométricos (Klin et al., 2007). Sua confiabilidade e validade nessas populações são altas (Bildt, Kraijer, Sytema, & Minderra, 2005).

Os resultados obtidos entre os três grupos foram comparados por meio de Análise de Variância (Anova) e teste de comparações múltiplas de Bonferroni. O nível de desenvolvimento do grupo SA foi comparado ao do grupo DI, através do teste *t* independente, com nível de significância 5% (Maxwell & Stake, 1997).

Resultados

A Tabela 1 mostra os pontos em que diferem e em que se assemelham os indivíduos dos grupos SA e DI. Os valores do grupo SA são significativamente superiores em todos os itens avaliados, exceto em VS, relativo à socialização, item em que ambos apresentam o mesmo nível de funcionamento (Tabela 1).

Tabela 1. Comparação entre valores de ATA e Vineland do grupo SA e do grupo DI. São Paulo (SP), 2006-2008.

	AS		DI	
	M	DP	M	DP
ATA*	34,4	3,8	12,7	2,2
VT*	76,9	8,1	57,2	6,3
VC*	82,3	18,2	31,0	9,0
VA*	76,6	14,7	67,8	12,0
VS	87,2	15,2	87,5	9,1

**p*<0,05; M: Média; DP: Desvio-Padrão; ATA: Escala de Avaliação Traços Autísticos; VT: Valor da Escala Vineland Total; VC: Valor da Dimensão Comunicacional da Escala Vineland; VA: Valor da Dimensão Atividade Cotidiana da Escala Vineland; VS: Valor da Dimensão Socialização da Escala Vineland.

Tabela 2. Escores das três dimensões do conceito de morte nos grupos estudados. São Paulo (SP), 2006-2008.

	Sadios (n=30)		AS (n=30)		DI (n=30)		Pontuação máxima
	M	DP	M	DP	M	DP	
Extensão	26,7	5,8	21,9	5,6 ¹	16,7	5,5 ^{1,2}	33
Significado	39,0	3,0	24,1	8,2 ¹	17,2	6,9 ^{1,2}	43
Duração	8,6	1,2	6,6	2,0 ¹	5,7	2,5 ¹	10

¹ $p < 0,05$ em relação ao grupo Sadios; ² $p < 0,05$ em relação ao grupo SA; M: Média; DP: Desvio-Padrão; SA: Síndrome de Asperger; DI: Diferenças Intelectuais.

Na Tabela 2 verificam-se os resultados comparativos entre os grupos do estudo, considerando-se as três dimensões do conceito de morte.

Nas dimensões extensão e significado, o grupo Sadios apresentou maior escore, seguido do grupo SA e, por último, do grupo DI.

Na dimensão duração, os valores entre os três grupos obedeceram à hierarquia Sadios, seguido por AS, e DI com a pontuação mais baixa, embora estatisticamente não se tenha evidenciado diferença entre os grupos SA e DI.

Discussão

O objetivo do presente trabalho foi avaliar o conceito de morte em pessoas com SA, comparando-os a indivíduos sadios e com deficiência intelectual leve. Evidenciou-se que o grupo SA apresentou maior QD que o grupo DI, às custas de um maior rendimento em VC e VA, embora ambos tenham apresentado semelhanças em VS. Esses achados concordam com a definição atual de SA, na qual o desempenho intelectual e as atividades de autocuidado estão preservadas, enquanto a interação social apresenta prejuízos (Klin, 2006).

Os resultados demonstraram que indivíduos com SA apresentam conceito de morte defasado em relação ao grupo composto por indivíduos sadios, mas, quando comparados a indivíduos com deficiência intelectual, apresentam rendimento superior nas dimensões significado e extensão.

Quando comparados tais resultados aos achados de Torres (1978), observa-se que os valores no grupo DI, em cada dimensão do conceito de morte, aproximaram-se dos valores do grupo de crianças no período pré-operacional. Da mesma maneira, os valores do gru-

po SA aproximaram-se dos obtidos para crianças em período de operações concretas, e o grupo Sadios apresentou valores que próximos aos obtidos por crianças com pensamento formal.

Assim, pode-se pensar que os grupos SA e DI apresentam dificuldades na aquisição do conceito de morte. Os dados obtidos concordam com estudo no qual indivíduos com deficiência intelectual apresentaram concepção parcial da noção de morte (McEvoy, MacHale & Tierney, 2011), por não possuírem estruturas intelectuais nem habilidades fundamentais para o estabelecimento desse conceito.

O significado da palavra morte possui dois componentes: o significado propriamente dito e o sentido, sendo este último influenciado pelas experiências pessoais (Oliveira, 1992). Os estudos de Kenyon (2001), Jenkins & Cavanaugh (1985) e Nunes et al. (1998) caracterizam a ideia de "sentido" como um dos elementos primordiais no desenvolvimento do conceito de morte.

Indivíduos com SA apresentam prejuízo na compreensão da linguagem e falham em comunicar-se funcionalmente, tendendo a ser repetitivos e desconexos, o que acarreta prejuízo na interação social, na troca de experiências e, com base nos resultados do presente estudo, na percepção do conceito de morte.

Tarelho (2005) considerou a fraca coerência central para sugerir que indivíduos com SA são capazes de perceber o estímulo nociceptivo sem o contexto que o acompanha, não considerando dor aquilo que outro indivíduo consideraria. Excluiriam, assim, a dimensão afetiva e social da dor. Essa dificuldade relacionada a conceitos complexos poderia ser explicada por meio da incapacidade de processar informações, devido aos *deficits* na função executiva e na coerência central, uma vez que a morte seria focada em detalhes, em detrimento da sua visão global.

Na presente pesquisa, a média do escore do grupo SA para a dimensão significado (não funcionalidade) foi 24,1, similar à das crianças no período de operações concretas do estudo de Torres (1978). Nesse período, ocorre um progresso na conduta e na socialização (Piaget, 1967), iniciando-se a construção lógica que constitui precisamente o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si. Assim, o mesmo sistema de coordenações sociais e individuais produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal, em oposição à moral intuitiva de heteronomia, característica das crianças em etapas anteriores de desenvolvimento. O pensamento progride à medida que declina o egocentrismo, aparecendo novas formas de explicação, como a explicação por identificação, com as noções de permanência, tempo, espaço, velocidade e causalidade. Esse pensamento conceitual é o resultado de um jogo de operações coordenadas entre si, em sistemas de conjuntos cuja propriedade mais importante é a de serem reversíveis, em oposição ao pensamento intuitivo da primeira infância.

As crianças em período de operações concretas são capazes de diferenciar seu ponto de vista do dos outros (Piaget, 1968) e também são capazes de perceber o outro como um ser dotado de sentimentos, característica primordial para a socialização. Crianças com SA apresentam *deficit* na aquisição dessa habilidade, falhando em interagir socialmente e em reconhecer o estado mental das pessoas (Baron-Cohen, 1988). Essa inabilidade inata, caracterizada por problemas de abstração e simbolização, impede-os de atribuir estados mentais ao outro e de prever o comportamento alheio. Dessa forma, embora capazes de perceber a noção de permanência, tempo cronológico, velocidade e espaço, que são padrões pragmáticos e físicos, falham em atingir as noções de temporalidade e morte, já que para tanto é necessária a capacidade de simbolização, abstração e metarrepresentação.

Considerando-se a dimensão duração (irreversibilidade), o escore médio do grupo experimental de SA não apresentou diferenças estatísticas com o dos deficientes intelectuais, o que aponta para um *deficit* na aquisição dessa dimensão, em que estão implícitas as noções de tempo e temporalidade.

Esses indivíduos, segundo Zukauskas, Nava e Assumpção (2009), identificam termos temporais, noção

de período, orientação temporal, porém, no que concerne à temporalidade e à perspectiva que a condição temporal cria na vida de cada um, eles suprimem esse sentido por interações concretas e conceitos espaciais.

Pode-se dizer que o estabelecimento do conceito de morte ocorre paralelamente ao desenvolvimento da estrutura da personalidade da criança. Nos indivíduos com SA, os *deficits* na interação social prejudicam a motivação que impulsiona o contato com o meio. Dessa forma, tais pessoas são incapazes de experienciar o contato com o mundo de modo amplo (Zukauskas et al., 2009). Seus *deficits* na teoria da mente fazem com que apresentem uma consciência de identidade estereotipada (Zukauskas et al., 2009) e, assim, não são capazes de compartilhar experiências, o que por consequência altera o significado da palavra morte, principalmente no que tange ao componente sentido.

Assim, a disfunção executiva, a fraca coerência central e os *deficits* na teoria da mente resultam em inabilidades sociais e dificuldades na interação com as pessoas e com o meio. Diante dessa estrutura deficitária, tais indivíduos apresentam dificuldades no estabelecimento do conceito de morte, o que concorda com os achados de Zukauskas et al. (2009), nos quais a morte foi descrita de forma impessoal, a partir do significado propriamente dito. Em contrapartida, no grupo controle surgiu o sentido da palavra morte e a possibilidade da própria morte.

À medida que as pessoas com SA apresentam dificuldades em vivenciar seu presente e suas escolhas, têm também dificuldade em relacionar passado com futuro a partir dos significados, bem como em planejar projetos que deem razão à sua existência, ocasionando assim um conceito de morte menos elaborado. Isso porque, para se compreender o sentido da palavra morte, são necessárias vivências de perda ou convívio com pessoas que tiveram experiências de perda, e não necessariamente a experiência da morte. Mesmo nos indivíduos com SA que tinham história de perdas na família, embora as médias das três dimensões tenham sido maiores que aquelas do grupo SA, ainda eram inferiores às médias do grupo Sadios deste estudo e do grupo de operações concretas do estudo de Torres (1978).

Os resultados do presente estudo, portanto, indicam que o conceito de morte em indivíduos com SA é prejudicado quando comparado a indivíduos

saudáveis. Pode-se ainda sugerir que experiências de perda, embora constituam um aprendizado, não suprem os *deficits* cognitivos dessa população no que se refere ao conceito.

Referências

- American Psychiatric Association. (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV TR* (4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Assumpção Jr., F. B., Kuczynski, E., Gabriel, M. R. & Rocca, C. C. (1999). Validade e confiabilidade de uma Escala para Detecção de Condutas Autísticas. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 57 (1), 23-29.
- Ballabriga, M. C. J., Escudé R. M. C., & Lpaberia, E. D. (1994). Escala d'avaluació dels trests autistes (ATA): validez y fiabilidad de una escala para el examen de las conductas autistas. *Revista Psiquiatria Infanto-Juvenil*, 4, 254-263.
- Baron-Cohen, S. (1988) Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18 (3), 379- 401.
- Baron-Cohen, S. (1991). The development of a theory of mind in autism: deviance or delay? *Psychiatric Clinics of North América*, 14 (1), 33-52.
- Baron-Cohen, S. (1997). From atencional-goal psychology to bellif-desire psychology: the development of a theory of mind, and its dysfunction. In S. Baron-Cohen, H. Tagher-Flusberg & D. J. Coehn. *Understanding other minds: perspectives from autism* (pp.59-81). New York: Oxford Medical Publication.
- Bildt, A., Kraijer, D., Sytema, S., & Minderra, R. (2005). The psychometric properties of the Vineland adaptative behavior scales in children and adolescents with mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35 (1), 53-62.
- Bosa, C. A. (2001). As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (2), 281-287.
- Duncan, J. (1986). Disorganization of behavior after frontal lobe damage. *Cognitive Neuropsychology*, 3 (3), 271-290.
- Fernell, E., & Gillberg, C. (2010). Autism spectrum disorder diagnoses in Stockholm preschoolers. *Research in Developmental Disabilities*, 31 (3), 680-685.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66 (Suppl 10), 3-8.
- Gillberg, G. (1990). Infantile autism: diagnosis and treatment. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 81 (3), 209-215.
- Happé, F. (1994). *Autism: an introduction to psychological theory*. London: UCL.
- Happé, F. (2001). Déficit cognitivo o estilo cognitivo? Coherencia central en autismo. *Proceedings of Simposium Internacional Sobre Autismo* (pp.105-119). Madrid: Edita Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Hermelin, B., & O'Connor, N. (1970). *Psychological experiments with autistic children*. New York: Pergamon Press.
- Hill, E. L., & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of The Royal Society of London, Series B, Biological Sciences*, 358 (1430), 281-289.
- Hobson, P. (1997). Understanding persons: the role of affect. In S. Baron-Cohen, H. Tagher-Flusberg & D. J. Coehn. *Understanding other minds: perspectives from autism* (pp.204-227). New York: Oxford Medical Publication.
- Hughes, C., Russel, J. (1993). Autistic children's difficulty with disengagement from an object: it's implications for theories of autism. *Developmental Psychology*, 29 (3), 498-510.
- Hunter, S. B., & Smith, D. E. (2008). Predictors of children's understanding of death: age, cognitive ability, death experience and maternal communicative competence. *Omega: Journal of Death and Dying*, 57 (2), 143-162.
- Jenkins, R. A., & Cavanaugh, J. C. (1985). Examining the relationship between the development of the concept of death and overall cognitive development. *Omega: Journal of Death and Dying*, 16 (3), 193-199.
- Kenyon, B. L. (2001). Current research in children's conceptions of death: a critical review. *Omega: Journal of Death and Dying*, 43 (1), 63-91.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (Supl 1), 3-11.
- Klin, A., Saulnier, C. A., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., Volkmar, F. R., & Lord, C. (2007). Social and communication habilities and disabilities in higger functioning individuals with autism spectrum disorders: the vineland and the ADDOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (4), 748-759.
- Maxwell, D. L., & Satake, E. (1997). *Research and statistical methods in communication disorders* (pp.183-189). Philadelphia: Lippincott.
- McEvoy, J., MacHale, R., & Tierney, E. (2011). Concept of death and perceptions of beaverment in adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (2), 191-203. doi: 10.1111/j.13652788.2011.01456.x.
- Nunes, D. C., Carraro, L., Jou, G. I., & Sperb, T. M. (1998). As crianças e o conceito de morte. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (3), 579-590.
- Oliveira, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In Y. La Taille, M. K. Oliveira & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp.11-22). São Paulo: Summus.
- Orbach, I., Gross, Y., Glaubman, H., & Berman, D. (1985). Children's perception of death in humans and animals as a function of age, anxiety and cognitive ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26 (3), 453-463.
- Organização Mundial de Saúde. (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID 10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ozonoff, S., Strayer, D. L., McMahon, W. M., & Filloux, F. (1994). Executive function abilities in autism and touret syndrome: an information processing approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (6), 1015-1032.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1968). *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel.
- Shah, A., & Frith, U. (1993). An islet of ability in autistic children: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24 (4), 613-620.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland adaptive behavior scales: interview edition, expanded form manual*. Minnesota: American Guidance Service.
- Speece, M. W., & Brent, B. S. (1984). Children's understanding of death: a review of three components of death concepts. *Child Development*, 55 (5), 1671-1686.
- Tarelho, L. G. (2005). *Investigação da percepção dolorosa em pacientes com autismo de alto funcionamento*. Dissertação de mestrado não-publicada, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo.
- Torres, W. C. (1978). *O conceito de morte em diferentes níveis do desenvolvimento cognitivo: uma abordagem preliminar*. Dissertação de mestrado não-publicada, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- Torres, W. C. (1996). *O desenvolvimento cognitivo e a aquisição do conceito de morte em crianças de diferentes condições sócio-experienciais*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas.
- Volkmar, F. (2003). Ask the editor: adaptative skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (1), 109-110.
- Wing, L. (1988). *The autistic continuum*. In L. Wing. *Aspects of autism: biological research* (pp.5-8). London: Royal College of Psychiatrists.
- Zukauskas, P. R., Nava, S., Assumpção Jr., F. B. (2009). Temporality and Asperger's syndrome. *Journal of Phenomenological Psychology*, 40 (1),85-106.

Recebido em: 17/3/2010

Versão final reapresentada em: 11/11/2011

Aprovado em: 2/12/2011

Maturidade perceptomotora e reconhecimento de palavras: estudo correlacional entre o Bender - Sistema de Pontuação Gradual e o Teste de Reconhecimento de Palavras

Perceptive-motor maturity and word recognition: a correlational study between Bender - Scoring System for Grades and Word Recognition test

Laura de **CARVALHO**¹
Ana Paula Porto **NORONHA**²
Lariana Paula **PINTO**²
Luana **LUCA**²

Resumo

O presente estudo objetivou investigar evidências de validade para o Bender - Sistema de Pontuação Gradual, pela relação com o Teste de Reconhecimento de Palavras, partindo da premissa de que os testes apresentariam comunalidade em certos aspectos. Além disso, a pesquisa buscou verificar se o Bender é sensível para captar diferenças de média por idade. Participaram do estudo 297 crianças, sendo 153 do sexo masculino (51,5%), com idade entre 7 e 10 anos ($M=9,04$, $DP=0,88$). Cursavam do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, em escola particular (27,3%) ou pública (72,7%) do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos foram aplicados coletivamente, sendo que as figuras do Bender foram projetadas. Foram evidenciadas correlações significativas entre os instrumentos. Verificou-se também que o Bender mostrou-se sensível em captar as diferenças relacionadas à idade, revelando o aspecto maturacional avaliado pelo teste, assim como também revelou relação com a escolaridade.

Unitermos: Avaliação psicológica. Desenvolvimento humano. Teste de Bender-Gestalt.

Abstract

The aim of this study was to investigate evidence of validity of the Bender - Scoring System for Grades, by comparison with the Word Recognition Test, starting with the premise that the tests would show commonality in certain aspects. In addition, the study sought to verify whether the B-SPG is sensitive to capture differences in mean for age. The study participants included 297 children, 153 being boys (51.5%) aged between 7 and 10 years ($M=9.04$, $SD=0.88$). They were in the 2nd to the 5th year of elementary schooling, at private (27.3%) and public (72.7%) schools, in the interior of State of São Paulo. The instruments were applied collectively, and the Bender - Gradual Scoring System pictures were projected. Significant correlations were observed between the instruments. Furthermore, it was found that the Bender - Gradual Scoring System was shown to be sensitive in capturing differences related to age, revealing the aspect of maturity assessed by testing, and also revealed relationship with progress in school stages.

Uniterms: Psychological assessment. Bender-Gestalt test. Human developmental.

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Curso de Psicologia. Rodonópolis, MT, Brasil.

² Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia. R. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro, 13251-900, Itatiba, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L. PINTO. E-mail: <lariana_paula@hotmail.com>.

Desde a sua construção e publicação, em 1938, diversos sistemas de correção foram desenvolvidos para o Teste Gestáltico Visomotor de Bender, permitindo-lhe tanto uma análise qualitativa como quantitativa, de acordo com cada finalidade de avaliação: instrumento projetivo, avaliação da maturidade perceptomotora, diagnóstico de lesão cerebral ou transtornos mentais, dentre outros (Nunes, Ferreira & Lopes, 2007). Ao desenvolver o instrumento, Lauretta Bender teve como objetivo estudar a função motriz da estruturação visual, a partir da mensuração de sua maturação. Com base nos trabalhos de Wertheimer, Bender (1955) selecionou nove, entre 30 figuras, que considerava mais apropriadas para a medida do nível maturacional da ação visomotora do indivíduo.

Contudo, Bender (1955) utilizava o instrumento com finalidade clínica, avaliando as respostas apresentadas pelas crianças apenas de maneira qualitativa, o que propiciou a elaboração de outras formas mais objetivas de interpretação e a realização de novas pesquisas por outros autores. No que concerne aos principais sistemas de correção criados, Field, Bolton e Dana (1982) destacaram que entre as décadas 50 e 60 foram desenvolvidos pelo menos oito sistemas. Os autores ainda ressaltaram que, em uma revisão da literatura realizada na década de 1960, mais de 130 obras sobre o Teste Bender foram publicadas. Aproximadamente, um quinto das publicações foi dedicado às crianças, principalmente depois de 1955, evidenciando uma preocupação crescente sobre o valor do instrumento para a faixa etária infantil.

Assim, o Teste de Bender, nos seus diversos sistemas, passou por amplos estudos, alguns relacionados às propriedades psicométricas (Engin & Wallbrown, 1976; Fuller & Wallbrown, 1983; Furr, 1970; Kroeff, 1988; Mehlman & Vatovec, 1956; Pinelli & Pasquali, 1991/1992; Rajabi, 2009; Soto, 2009), outros voltados à sua relação com outros construtos, com especial destaque para os processos de leitura e escrita (Duffy, Glair, Egeland & Dinello, 1972; Giebink & Birch, 1970; Keogh, 1965; Koppitz, 1975; Machado, 1978; Mazzeschi & Lis, 1999; Nielsen & Sapp, 1991; Stedman, Lawlis, Cortner & Achterberg, 1978; Suehiro & Santos, 2006; Vendemiato, 2007). Sob esse aspecto, diversos autores têm relacionado a leitura e escrita ao desenvolvimento perceptomotor, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento adequado

seria um dos requisitos para a aquisição de diversas habilidades e, especialmente, as de leitura e escrita, conforme já preconizado por Bender (1955).

Há 20 anos, Salvia e Ysseldyke (1991) afirmaram que o teste Bender já era muito utilizado com crianças, sendo indicado para predição de desempenho escolar, diagnóstico de problemas de leitura e escrita, além da avaliação de problemas emocionais e suspeita de lesão cerebral, entre outros. No Brasil, dentre os sistemas mais conhecidos e aplicados na população infantil, destaca-se o *Developmental Bender Test Scoring System*, criado por Koppitz (1975); tendo como objetivo avaliar a maturidade neurológica da criança (Koppitz, 1989). Entretanto, alguns estudos apontaram fragilidades quando ele era aplicado à população brasileira (Moura, 1982; La Puente & Maciel Jr., 1984; Pinelli Jr. & Pasquali, 1991/1992; Sisto, Noronha & Santos, 2004; Sisto, Santos & Noronha, 2004).

Considerando a importância do Teste Gestáltico de Bender, seu histórico de inúmeras pesquisas e os estudos psicométricos com resultados não favoráveis para aplicação e uso na população brasileira, Sisto, Noronha e Santos (2005) desenvolveram nova proposição de avaliação para ser utilizada com crianças. Nesse sentido, foi construído um sistema de aplicação e de correção adaptado às necessidades de normatização com amostra brasileira, o Bender - Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG). Pesquisas realizadas têm apontado sua sensibilidade para captar a maturidade perceptomotora, bem como habilidades específicas associadas em diferentes grupos (Bartholomeu, 2006; Neri, 2005; Noronha, Santos & Sisto, 2007; Rueda, Suehiro & Silva, 2008; Sisto, Santos & Noronha, 2010; Suehiro, 2008; Suehiro & Santos, 2006; Vendemiato, 2007).

Dentre as pesquisas, merece destaque a de Suehiro e Santos (2005), cujo objetivo foi buscar evidência de validade de critério para o B-SPG, ao comparar grupos divididos por dificuldades de aprendizagem (acentuada/média/leve/sem indícios). Foram participantes do estudo 287 crianças, de ambos os gêneros, com idade entre 7 e 10 anos ($M=8,6$, $DP=0,76$), provenientes de escolas públicas e particulares. Os instrumentos utilizados foram um questionário de identificação dos sujeitos, a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) e as nove figuras B-SPG. Os resultados permitiram a identificação de evidências de validade para o B-SPG, visto que diferen-

ciaram os grupos quanto aos níveis de dificuldade de aprendizagem. Além disso, as autoras concluíram que crianças com problemas na aprendizagem da escrita tendem a apresentar dificuldades perceptomotoras.

No ano seguinte, as mesmas autoras desenvolveram um estudo com a finalidade de averiguar outras evidências de validade para o B-SPG. Para tanto, analisaram 237 protocolos de crianças com média de idade de 8,48 anos (DP=0,501), de ambos os gêneros, estudantes de escolas públicas e particulares, do terceiro e quarto anos. Os resultados indicaram o aumento do desempenho em razão do ano frequentado, diferenciando significativamente a pontuação, de modo que as crianças do quarto ano apresentaram maiores notas em relação às outras. Assim, as autoras concluíram que houve associação entre a maturidade perceptomotora e a fase de escolarização (Suehiro & Santos, 2006).

Noronha et al. (2007) objetivaram buscar evidências de validade para o B-SPG, pela investigação das mudanças desenvolvimentais em função dos escores obtidos por idade. Fizeram parte do estudo 1 052 crianças de escolas públicas, que cursavam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, com média de idade de 8,35 anos (DP=1,29). As análises de correlação realizadas pelos autores indicaram valores moderados no que se refere ao escore e à idade, sendo negativo e significativo estatisticamente, indicando que, com a progressão da idade, os erros da cópia diminuem. Os autores confirmaram o caráter maturacional.

Em seu estudo, Suehiro (2008) teve por objetivos buscar evidências de validade entre instrumentos que se prestam à avaliação da compreensão em leitura, aprendizagem da escrita, desenvolvimento perceptomotor e consciência fonológica. Participaram 221 estudantes, de ambos os gêneros, entre 6 e 12 anos (M=8,53, DP=1,40), do segundo ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública. No que se refere aos resultados obtidos no desempenho no B-SPG, a autora encontrou diferenças significativas nas médias obtidas por idade e por ano escolar. Quando analisada a correlação entre os instrumentos, o B-SPG apresentou coeficientes moderados e significativos em relação a outros instrumentos utilizados na pesquisa, reforçando sua relação com as habilidades de leitura e escrita.

É possível observar que são poucas as pesquisas que se relacionam à leitura e à maturidade perceptomotora, quando avaliada pelo B-SPG. Assim, buscando ampliar os estudos com essa finalidade, o objetivo deste estudo foi verificar a relação da maturidade perceptomotora com a compreensão em leitura e escrita. Para tanto, procedeu-se à prova de Correlação de Pearson entre os instrumentos (B-SPG e Teste de Reconhecimento de Palavras), e destes com as variáveis idade e escolaridade.

Método

Participantes

Participaram do estudo 297 crianças, com idade variando entre 7 e 10 anos e média de 9,04 anos (DP=0,88), sendo 22 sujeitos com 7 anos (7,4%), 43 sujeitos com 8 anos (14,5%), 132 com 9 anos (44,4%) e 100 com 10 anos de idade (33,7%). Do total de participantes, 144 eram do sexo feminino (48,5%) e 153 do masculino (51,5%). No que se refere à escolaridade, 18 (6,1%) cursavam o 2º ano; 24 (8,1%) estavam matriculados no 3º ano; 118 (39,7%) frequentavam o 4º ano, e 137 (46,5%) estavam no 5º ano. Do total, 72,7% estudavam em escola pública, e 27,3%, em particular. Foram convidados a participar todas as crianças das salas de aula, não tendo havido controle de variáveis, como por exemplo, a repetência escolar.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a realização do estudo foram os Testes Gestáltico Visomotor de B-SPG e o Teste de Reconhecimento de Palavras, abaixo descritos.

Teste Gestáltico Visomotor de Bender: Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG) (Sisto et al., 2005). O B-SPG avalia a maturidade perceptomotora, por meio da análise da distorção da forma, pela reprodução à mão livre de nove figuras. Essa distorção, como critério de análise, é entendida como o desrespeito aos aspectos estruturais do desenho, de modo que pontos, linhas, retas, curvas e ângulos são desenhados sem precisão. Assim, os erros são pontuados, atribuindo-se uma nota de 0 a 3 pontos para cada figura, conferindo uma pontuação total que varia de 0 a 21. O teste é destinado a crianças de 6 a 10

anos, com tempo de aplicação não superior a 15 minutos, embora não haja limite de tempo para a reprodução.

Estudos psicométricos já foram efetivados com o B-SPG, em uma amostra de 1 052 crianças, com média de idade de 8,35 anos e DP de 1,29. Das crianças estudadas, 51,1% eram do gênero feminino e 48,7% do masculino, e todas frequentavam do 1º ao 5º anos do ensino fundamental. Nos estudos para evidências de validade baseada nas mudanças desenvolvimentais, encontrou-se a existência de correlação entre a idade (6 a 10 anos) e pontuação, com coeficiente de $r=-0,58$, ($p<0,001$). Os resultados revelaram que, com o aumento da idade, houve uma diminuição progressiva das distorções de forma e, conseqüentemente, dos erros. Em análises para verificação da consistência interna, o teste apresentou bons índices (alfa de Cronbach 0,80; Spearman-Brown 0,77 e modelo Rasch 0,76).

Em relação às normas de interpretação dos resultados, estas são fornecidas em relação a duas medidas. Uma delas é referente à pontuação bruta, produto da avaliação dos protocolos pela aplicação direta dos critérios de correção considerando os erros; e a outra, pela medida de Rasch para análises que tenham necessidade de uma informação dessa natureza.

Teste do Reconhecimento de Palavras (Kingski & Sisto, 2004). Consiste em um teste de múltipla escolha, com 55 itens de três alternativas de resposta, das quais somente uma é correta. São palavras que foram organizadas em ordem alfabética, e para cada uma delas foram criadas outras duas com erros gramaticais. O estudo realizado por Kingski e Sisto (2004) revelou que a média de acertos do gênero feminino apresentou-se superior em relação ao masculino. A análise da variância entre as médias indicou diferença estatisticamente significativa entre as séries do ensino fundamental ($p<0,001$), separando os escores das crianças nos grupos correspondentes ao tempo de escolaridade, e conferindo validade de critério ao instrumento. No Reconhecimento de Palavras, a cada acerto foi atribuído um ponto, sendo possível atingir o escore máximo de 55 pontos.

Procedimento

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, sob o Protocolo

CAAE 0059.0.142.000-07, em 14 de agosto de 2007, e, após, foi feito contato com a direção das instituições de ensino para apresentar o objetivo do estudo. Todos os pais ou responsáveis pelas crianças participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de sua inclusão na amostra.

A aplicação ocorreu no próprio ambiente escolar, coletivamente nas classes, com grupos de no máximo 25 crianças. O tempo médio de aplicação dos dois instrumentos foi de aproximadamente 40 minutos, sendo que o Teste de Reconhecimento de Palavras foi o primeiro a ser aplicado. A fim de obter informações acerca dos dados demográficos dos participantes, as pesquisadoras elaboraram uma lista na qual constava a idade, o sexo e a série frequentada por cada criança.

Resultados

Tendo em vista os objetivos pretendidos neste estudo, inicialmente serão apresentadas as estatísticas descritivas dos instrumentos em questão, organizadas por idade. Na sequência dar-se-á a análise das correlações entre B-SPG e Teste de Reconhecimento de Palavras, bem como destes com as variáveis idade e escolaridade. Por fim será apresentada a comparação das médias e agrupamento por idade.

Na Tabela 1, podem ser observados os resultados referentes ao desempenho dos participantes em ambos os instrumentos, por idade.

Verificou-se que, à medida que idade avançou, ocorreu uma diminuição na média de erros no B-SPG. O mínimo de erros apresentados foi 0 e o máximo 20, obtido pelas crianças de 9 anos (Tabela 1).

Buscando verificar a relação entre os construtos dos instrumentos do estudo, foi realizada a prova de correlação de Pearson (Tabela 2). Os coeficientes encontrados evidenciaram que todas as correlações foram significativas no nível de 0,001. Como esperado, o B-SPG apresentou correlação negativa com o Reconhecimento de Palavras ($r=-0,29$; $p=0,000$), visto que o primeiro pontua as distorções, e o segundo, os acertos. O índice obtido apresentou-se com magnitude baixa. Os resultados confirmam que os construtos estudados estão relacionados. Por outro lado, não se pode afirmar que tratem de um único domínio teórico, tendo em vista que o coeficiente de correlação foi baixo.

Tabela 1. Estatística descritiva dos instrumentos por idade. Campinas (SP), 2007.

Idade	Teste	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
7	B-SPG	22	2	18	9,14	3,745
	Reconhecimento de Palavra	22	10	49	30,05	10,764
8	B-SPG	43	2	1	8,86	4,057
	Reconhecimento de Palavra	43	0	55	35,51	12,115
9	B-SPG	132	0	20	7,06	3,673
	Reconhecimento de Palavra	132	12	55	38,30	10,556
10	B-SPG	100	0	14	6,79	3,304
	Reconhecimento de Palavra	100	11	55	41,27	10,354

B-SPG: Bender - Sistema de Pontuação Gradual.

Tabela 2. Correlação de Pearson entre o Teste de B-SPG, o Teste de Reconhecimento de Palavras e as variáveis Idade e escolaridade. Campinas (SP), 2007.

		B-SPG	Reconhecimento de Palavras
Idade	<i>r</i>	-0,207	0,267
	<i>p</i>	0,000	0,000
Escolaridade	<i>r</i>	-0,135	0,318
	<i>p</i>	0,020	0,000
Reconhecimento de Palavras	<i>r</i>	-0,29	
	<i>p</i>	0,000	

B-SPG: Bender - Sistema de Pontuação Gradual.

Tabela 3. Prova de Tukey para o teste de B-SPG na amostra geral por idade. Campinas (SP), 2007.

Idades	n	B-SPG		
		1	2	3
10	100	6,79		
9	132	7,06	7,06	
8	43		8,86	8,86
7	22			9,14

B-SPG: Bender - Sistema de Pontuação Gradual.

A análise correlacional também foi realizada para verificar a relação entre os construtos e as variáveis idade e escolaridade (Tabela 2). Os valores foram significativos, embora também com magnitudes baixas. No que se refere ao B-SPG, a correlação com a idade mostrou-se maior que com a escolaridade, embora ambas sejam significativas.

A fim de verificar se as médias do B-SPG se diferenciaram em relação às idades, foram realizadas a Análise de Variância (ANOVA) e a prova de Tukey (nível de significância de 0,05). A ANOVA revelou que a pontuação variou significativamente entre as idades [$F(3,294)=5,359$;

$p<0,001$]. Houve agrupamento das idades em relação à pontuação no Bender, em três conjuntos, conforme apresentado na Tabela 3. Tal achado indica que as crianças de 10 anos pontuam menos que crianças mais novas, como as de 7 anos por exemplo, e reforça a ideia de que a distorção da forma diminui com o avanço da idade. Além disso, as crianças de 8 e 9 anos da presente amostra tiveram desempenhos semelhantes, como observado na Tabela 3.

Discussão

Tendo em vista as análises realizadas, e tendo como instrumento-foco o B-SPG, pode-se observar que os resultados obtidos aproximam-se daqueles encontrados nos estudos Suehiro e Santos (2005), Noronha et al. (2007) e Suehiro (2008). Adicionalmente, considerando a distribuição por idade, também foi verificado que as crianças mais velhas obtiveram melhores desempenhos que as mais novas, revelando consonância com os estudos de Machado (1978) e Mazzeschi e Lis (1999).

Quando analisadas as correlações, inicialmente com o Teste do Reconhecimento de Palavras, em que pese a escrita, pesquisas também revelaram a correlação da maturação e do nível intelectual como um fator que influencia o seu desenvolvimento. A literatura aponta que as crianças mais velhas apresentam melhor desempenho do que as mais novas em um mesmo nível escolar, considerando que, com o passar do tempo, a tendência é que haja maturação da habilidade perceptomotora (Machado, 1978; Mazzeschi & Lis, 1999). No que diz respeito à idade e escolaridade, os índices obtidos evidenciam o caráter evolutivo do B-SPG e sua relação com as etapas iniciais acadêmicas. Tais achados estão

em consonância com os estudos de Noronha, et al. (2007) e Suehiro (2008), no que concerne à idade, e ao de Suehiro e Santos (2005), à escolaridade.

Tendo por base as diferenças entre os desempenhos por idade, o que portanto traduz que crianças mais velhas apresentam menos erros que as mais novas, verificou-se que tal ocorrência se dá de maneira significativa, fortalecendo o aspecto desenvolvimental também avaliado pelo B-SPG. Os estudos de Noronha et al. (2007) e Suehiro (2008) também constataram esse aspecto. Além disso, algumas diferenças já haviam sido preconizadas pela autora original, que afirmava que as reproduções melhoraram com o aumento da idade, revelando o aspecto maturacional da habilidade perceptomotora (Bender, 1955). Algumas pesquisas também apontaram tendências para esse fenômeno quando estudados outros sistemas de correção do mesmo instrumento (Bolen, 2003; Garvey & Popplestone, 1960; Rajabi, 2009).

Diante desses resultados, tomando como ponto de partida o fato de que o desenvolvimento das crianças dá-se a partir de suas experiências sensório-motoras nos primeiros anos de vida e, conforme Bender (1955), a maturidade perceptomotora é um requisito para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, dentre elas a leitura e a escrita; e considerando que a avaliação das dificuldades de aprendizagem constitui uma necessidade crescente, estruturou-se o objetivo do presente estudo, que foi verificar a correlação da maturidade perceptomotora com a compreensão em leitura e escrita, bem como a relação delas com a variável idade.

Considerações Finais

Os resultados obtidos colaboraram para a confirmação de que o Teste de Bender pode ser utilizado como um instrumento de avaliação, não somente para verificar a maturidade perceptomotora, mas também como mais um recurso para um amplo processo de avaliação, em especial, a avaliação da aprendizagem de leitura e escrita. Além disso, os estudos com o novo sistema de correção foram necessários, pois embora ele esteja em consonância com os requisitos ressaltados pelo Conselho Federal de Psicologia, no que se refere ao uso e comercialização, pesquisas com enfoques e amostras distintas tendem a aprimorar o instrumento.

Entende-se que outros estudos deverão ser realizados e, da mesma forma, poderão contribuir com dados relevantes na área de avaliação e com o fomento de novas pesquisas no campo da aprendizagem. Para tanto, os instrumentos utilizados devem ser apropriados e coerentes com a realidade vivenciada pelas crianças brasileiras e pautados em princípios científicos. A esse respeito, são importantes os estudos que se proponham a verificar se de fato os instrumentos que estão sendo empregados medem o que se propõem a medir, considerando as populações específicas para as quais foram construídos, e quão bem o fazem.

Convém destacar que este estudo teve como referência uma amostra por conveniência e que, sob essa perspectiva, não foi possível controlar algumas variáveis relevantes - dentre as quais se as crianças possuíam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, ou ainda, um número de distribuição equitativo dos participantes por idade, gênero e escolaridade. Isso posto, seria importante que outros estudos controlassem tais variáveis.

Referências

- Bartholomeu, D. (2006). *Teste Gestáltico Visomotor de Bender e Desenho da Figura Humana: convergências de avaliação?* Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Bender, L. (1955). *Test Gestáltico Visomotor: usos y aplicaciones clinicas* (6ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Bolen, L. M. (2003). Constructing local age norms based on ability for the Bender-Gestalt Test. *Perceptual and Motor Skills*, 97 (2), 467-476.
- Duffy, O. B., Glair, T. N., Egeland, B., & Dinello, A. D. (1972). Relationship of intelligence, visual-motor skills, and psycholinguistic abilities with achievement in the third, fourth, and fifth grades: a follow-up study. *Journal of Educational Psychology*, 63 (4), 358-362.
- Engin, A. W., & Wallbrown, F. H. (1976). The stability of four kinds of perceptual errors on the Bender-Gestalt. *The Journal of Psychology*, 94 (1), 123-126.
- Field, K., Bolton, B., & Dana, R. H. (1982). An evaluation of three Bender-Gestalt scoring systems as indicators of psychopathology. *Journal of Clinical Psychology*, 38 (4), 838-842.
- Fuller, G. B., & Wallbrown, F. H. (1983). Comparison of the Minnesota Percepto-Diagnostic Test and Bender Gestalt: relationship with achievement criteria. *Journal of Clinical Psychology*, 39 (6), 985-988.
- Furr, K.D. (1970). Standard scores for the Koppitz Developmental Scoring System. *Journal of Clinical Psychology*, 26 (1), 78-79.

- Garvey, M. J., & Popplestone, J. A. (1960). Influence of age and sex on Bender Gestalt associations. *Perceptual and Motor Skills*, 11 (3), 258.
- Giebink, J. W., & Birch, R. (1970). The Bender Gestalt Test as an ineffective predictor of reading achievement. *Journal of Clinical Psychology*, 26 (4), 484-485.
- Keogh, B. A. (1965). The Bender Gestalt as a Predictive and Diagnostic Test of Reading Performance. *Journal of Consulting Psychology*, 29 (1), 83-84.
- Kingeski, M. F., & Sisto, F. F. (2004). Reconhecimento de palavras nas séries iniciais do ensino fundamental. *Teoria e Prática da Educação*, 7 (2), 183-190.
- Koppitz, E. M. (1975). Bender Gestalt Test, Visual Aural Digit Span Test and Reading Achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 8 (3), 32-35.
- Koppitz, E. M. (1989). *O Teste Gestáltico de Bender para crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kroeff, P. (1988). Normas brasileiras para o Teste de Bender. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1/2 (3), 12-19.
- La Puente, M., & Maciel Jr., J. (1984). Procedimentos operacionais na avaliação do Teste de Bender Infantil. *Estudos de Psicologia*, 3 (4), 76-92.
- Machado, M. C. L. (1978). *Uso do Teste de Bender para avaliar a organização perceptiva motora de escolares paulistas*. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Mazzeschi, C., & Lis, A. (1999). The Bender-Gestalt test: Koppitz's Developmental Scoring System administered to two samples of Italian preschool and primary school children. *Perceptual and Motor Skills*, 88 (3Pt2), 1235-1244.
- Mehlman, B., & Vatovec, E. (1956). A Validation Study of the Bender-Gestalt. *Journal of Consulting Psychology*, 20 (1), 71-74.
- Moura, M. L. S. (1982). Reconhecimento e reprodução de figuras do Teste Gestáltico Visomotor de Bender: um estudo evolutivo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 34 (4), 50-61.
- Neri, M. L. (2005). *Bender - Sistema de Pontuação Gradual: um estudo com crianças surdas*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Nielsen, S., & Sapp, G. L. (1991). Bender Gestalt developmental scores: predicting reading and mathematics achievement. *Psychological Reports*, 69 (1), 39-42.
- Noronha, A. P. P., Santos, A. A. A., & Sisto, F. F. (2007). Evidências de validade do Bender: sistema de pontuação gradual. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 335-341.
- Nunes, M. L. T., Ferreira, R. B., & Lopes, F. (2007). Diferentes sistemas de aplicação e interpretação do Teste Gestáltico Vismotor de Bender. *Psic: Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8 (1), 41-49.
- Pinelli Jr., B., & Pasquali, L. (1991/1992). Parâmetros psicométricos do Teste Gestáltico Visomotor de Bender: um estudo empírico. *Revista de Psicologia*, 1/2 (9/10), 51-74.
- Rajabi, G. (2009). Normalizing the Bender Visual-Motor Gestalt Test among 6-10 year-old children. *Journal of Applied Sciences*, 9 (6), 1165-1169.
- Rueda, F. J. M., Suehiro, A. C. B., & Silva, M. A. (2008). Precisão entre avaliadores e pelo método teste-reteste no Bender: sistema de pontuação gradual. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10 (1), 25-35.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. (1991). *Avaliação em educação especial e corretiva*. São Paulo: Manole.
- Sisto, F. F., Noronha, A. P. P., & Santos, A. A. A. (2004). Distorsão de forma no teste de Bender: questionado seu critério de validade. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, 16 (2), 139-154.
- Sisto, F. F., Noronha, A. P. P., & Santos, A. A. A. (2005). Manual Bender: sistema de pontuação gradual. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica.
- Sisto, F. F., Santos, A. A. A., & Noronha, A. P. P. (2004). Critério de integração do Teste de Bender: explorando evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 3 (1) 13-20.
- Sisto, F. F., Santos, A. A. A., & Noronha, A. P. P. (2010). Differential Functioning of Bender Visual-Motor Gestalt Test Items. *Perceptual and Motor Skills*, 110 (1), 313-322.
- Soto, C. M. (2009). Un análisis no paramétrico de ítems de la prueba del Bender modificado para estudiantes de primaria. *Liberabit*, 15 (2), 83-94.
- Stedman, J. M., Lawlis, G. F., Cortner, R. H., & Achterberg, G. (1978). Relationships between WISC-R factors, Wide-Range Achievement Test Scores, and visual-motor maturation in children referred for psychological evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46 (5), 869-872.
- Suehiro, A. C. B. (2008). *Processos fonológicos e perceptuais e aprendizagem da leitura e escrita: instrumentos de avaliação*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2005). O Bender e as dificuldades de aprendizagem: estudo de validade. *Avaliação Psicológica*, 4 (1), 23-31.
- Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2006). Evidência de validade de critério do Bender: sistema de pontuação gradual. *Interação em Psicologia*, 10 (2), 217-224.
- Vendemiato, B. C. (2007). *Medidas de habilidades cognitiva e visomotora: evidências de validade do Bender-SPG*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade São Francisco, Itatiba.

Recebido em: 23/5/2011
 Versão final reapresentada em: 20/10/2011
 Aprovado em: 4/11/2011

Representações sociais do *crack* na imprensa pernambucana

Social representations about crack in the Pernambuco press

Maria de Fátima de Souza **SANTOS**¹

Manoel de Lima **ACIOLI NETO**¹

Yuri Sá Oliveira **SOUSA**¹

Resumo

Este artigo teve como objetivo analisar as representações sociais sobre o *crack* veiculadas pelos jornais pernambucanos. O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa documental, com base na análise de 283 matérias publicadas em jornais de ampla circulação na cidade do Recife, no período de janeiro de 2007 a abril de 2008. Os dados foram analisados por meio do *software* Alceste e da análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que os discursos veiculados sobre o *crack*, por um lado, descrevem-no como uma droga relacionada a uma forte angústia e fragilidade do sujeito, e, de outro, como parte do narcotráfico, relacionando-o com a criminalidade. Essas representações, portanto, devem ser observadas, pois a elas podem estar associados discursos e práticas sociais que situam o usuário como sujeito desprovido de capacidade avaliativa de sua própria condição e de sua relação com a droga, podendo-se recair em práticas paternalistas e/ou violentas com os usuários.

Unitermos: *Crack*. Política pública. Representação social. Violência.

Abstract

The aim of this article was to analyze social representations about crack circulated by newspapers in Pernambuco. The study is characterized as a documentary research, based on the analysis of 283 articles published by two widely circulated newspapers in Recife from January 2007 to April 2008. Data were analyzed using the Alceste software program and content analysis. The results demonstrated that the information circulated about crack, on one hand described it as a drug related to the subject's strong anguish and weakness, and on the other, as part of drug trafficking, relating it to crime. These representations should therefore be observed as they may be associated with social discourses and practices that place drug users as subjects lacking the capacity to evaluate their own condition and relationship with the drug, and one could lapse into paternalistic and or violent practices towards the users.

Uniterms: *Crack*. Public policy. Social representation. Violence.

O *crack* é, atualmente, um dos psicoativos de uso crescente na sociedade pernambucana, penetrando cada vez mais na classe média e sendo associado, pela opinião pública, como fator desencadeante de agressividade e violência. Constantemente a imprensa discute o consumo do *crack*, o que parece demonstrar uma

preocupação social quanto aos efeitos que ele pode causar tanto do ponto de vista da saúde individual, quanto de seus impactos sociais. Nesse sentido, o intuito deste estudo foi compreender como o fenômeno vem sendo veiculado pela imprensa escrita e, assim, analisar as representações sociais que estão a ele relacionadas.

▼▼▼▼▼

¹ Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia. Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, 50670-901, Recife, PE, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.F.S. SANTOS. E-mail: <mfsantos@ufpe.br>.

O consumo abusivo de *crack* está relacionado a diversos problemas de ordem física, psiquiátrica e social. No mundo, estima-se que entre 14 e 20 milhões de pessoas sejam usuárias da substância (United Nations Office on Drugs and Crime, 2011). No Brasil, de acordo com o II Levantamento Domiciliar sobre o Uso de Drogas, realizado pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas (CEBRID) (Carlini et al., 2007), constatou-se que 3,2% dos indivíduos do sexo masculino, entre 25 e 34 anos de idade, já usaram a droga. Dados epidemiológicos recentes mostram que seu consumo vem crescendo entre os estudantes do ensino médio e fundamental (Galduróz, Noto & Carlini, 1997). No *V Levantamento Nacional sobre o Uso de Drogas* entre crianças e adolescentes entre 10 e 18 anos, vivendo em situação de rua nas 27 capitais brasileiras, realizado pelo CEBRID (Galduróz, Noto, Fonseca & Carlini, 2005), verificou-se que o uso frequente de *crack* foi mencionado na maioria das capitais. Os maiores índices ocorreram em São Paulo, Recife, Curitiba e Vitória, variando entre 15,0% e 26,0%. Segundo Duailibi, Ribeiro e Laranjeira (2008), o *crack* começou a ser utilizado no final dos anos de 1980, especialmente nos estados das regiões Sul e Sudeste, por crianças e adolescentes em situação de rua. Observa-se, portanto, que os problemas derivados de substâncias psicoativas, tanto aqueles relacionados ao tráfico quanto às consequências individuais e coletivas do consumo, estão inseridos no cotidiano das pessoas (Toscano Jr., 2001).

A relação com substâncias psicoativas não é algo recente na humanidade. MacRae (2001) descreve que, desde a pré-história, plantas e algumas substâncias de origem animal são utilizadas para alterar a consciência com inúmeros fins. É interessante observar que os sentidos atribuídos ao uso de psicoativos sofrem variações segundo o meio cultural em que se insere: objeto de rito sagrado, artigo de cura e prática hedonística são algumas das principais motivações para seu consumo. Bucher e Lucchini (1992) afirma que a droga não existe excluída da experiência, pois seria a atividade simbólica em relação ao conjunto motivacional do consumidor que permitiria denominar uma substância como psicoativa. Para o autor, o usuário é um sujeito ativo que, como todo ser humano, utiliza símbolos para se comunicar. Então, esses elementos simbólicos são significados como um processo de constante reformulação, alterando-se sempre que esse sujeito interagir com seu ambiente.

O consumo de cocaína, por exemplo, teve origem no altiplano andino há mais de 4 500 anos, como afirmam Ferreira e Martini (2001). Os autores salientam que existem várias lendas em que a droga é associada aos mistérios da fertilidade, da sobrevivência e da morte, assim como a práticas curativas. Oliveira (2007) descreve que seu consumo era buscado pelo efeito estimulante da substância, amenizando fome e fadiga e proporcionando bem-estar e energia. Além disso, ainda tinha propriedades curativas, sendo, por isso, considerada portadora de virtudes mágicas entre os indígenas, recebendo posição de destaque em sua vida social e religiosa. Os Incas consideravam a *Erythroxylon coca* uma dádiva de Inti, o deus-sol. Seu consumo era privilegiado e, portanto, restrito aos representantes da nobreza, até o momento da invasão espanhola. Durante o período colonial, aconteceu uma disseminação do consumo entre o restante da população. No Brasil, as etnias indígenas localizadas na fronteira com a Venezuela mantiveram o hábito de mascar a folha, conhecida como "epadu" ou "ipadu", assim como de inalar um pó preparado com as folhas torradas misturadas a elementos alcalinos (Ferreira & Martini, 2001).

Dentre os Tucanos, uma dessas etnias brasileiras, os idosos ingeriam o pó diversas vezes ao longo do dia, com colher de osso, buscando bem-estar e euforia, além de nutrição para o cumprimento das tarefas cotidianas. Contudo, eles demarcavam um limite à quantidade de folhas mascada por uma pessoa, como precaução contra a intoxicação. A estimativa média de consumo era de 60g de folha mascada por dia, o equivalente a 200mg a 300mg de cocaína, sendo seus efeitos similares ao de muitas doses de cafeína.

Inicialmente, os hispânicos consideraram essa atividade como uma prática cultural, interpretando-a como um empecilho para a difusão do cristianismo, portanto uma prática que deveria ser interdita. Essa proibição, entretanto, foi logo abolida e, em seguida, a coca foi introduzida na Espanha, onde passou a ser usada com fins medicinais. Durante o período pré-colombiano, se existiam efeitos danosos, eles não eram notados (Ferreira & Martini, 2001).

Somente no século XIX, com a revolução industrial, é que o princípio ativo da folha foi extraído, iniciando as repercussões sobre seu consumo excessivo e inserindo na sociedade europeia uma nova substância (MacRae, 2001). Naquele momento, sabia-se que a nova

substância era derivada de uma planta e que ajudava a diminuir a dor. O que ocorria era uma manifestação do hedonismo em muitas pessoas, que acabavam por utilizar a substância para vivenciar momentos de prazer. Oliveira (2007) afirma que, no início, a cocaína era utilizada sem nenhuma prescrição ou regulação legal, e que sua venda e consumo eram livres, estando presentes inclusive em farmácias, mercearias e bares. No Brasil, sua venda era livre, existindo até mesmo a entrega em domicílio, pelas farmácias.

Atualmente, o uso da cocaína persiste como uma realidade, com ainda mais poder de ação psíquica devido às novas substâncias sintetizadas, como o *crack*. Entretanto, as novas práticas parecem atribuir novos sentidos a essas substâncias. Desse modo, o uso da cocaína já não possui o mesmo significado daquele originado nos Andes. Se por um lado, a cocaína é valorizada pelos grupos que a consomem, por outro lado, ela é concebida por outros grupos como causa de violência e de problemas individuais e familiares. Deve ser ressaltado, entretanto, que a cultura do *crack* tem sofrido mudanças quanto ao padrão de uso. Embora a maioria dos usuários o faça de forma compulsiva, observou-se a existência do uso controlado (Oliveira & Nappo, 2008). Objeto de polêmica, o *crack* assume sentidos diversos em função dos grupos sociais que com ele se relacionam. Inserido nas práticas cotidianas e objeto de comunicação entre os grupos, pode-se afirmar, portanto, que o *crack* é, atualmente, um objeto de representação social.

Como uma forma de saber, as representações sociais permitem aos indivíduos compreender e explicar a realidade, construindo novos conhecimentos. Ao integrar um novo conhecimento a saberes anteriores, faz do novo algo assimilável e compreensível. Elas têm por função, também, situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo-lhes a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante (Almeida, 2005).

Moscovici (2003) concebe as representações sociais como estruturas dinâmicas, que operam em um meio de relações e comportamentos que estão em constante alteração, junto com as representações. Sua preocupação é compreender a sociedade atual: seu plano político, científico e humano.

Nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre as pessoas que, então, passam

a constituir uma categoria de fenômenos à parte (Moscovici, 2003, p.48).

Santos (2005) explica que essas teorias são conjuntos de conceitos advindos das práticas sociais, que têm como função atribuir sentido à realidade social, além de produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas. Dessa forma, o que se propõe com as representações sociais é uma “análise das formas culturais de expressão dos grupos, na organização e transformação dessa expressão, além da análise de sua função mediadora entre o indivíduo e sua sociedade” (Santos, 2005, p.23).

As representações sociais são construídas nas práticas sociais ao mesmo tempo que as orientam. Elas são constitutivas da realidade social. “Concretamente, significa dizer que as representações sociais têm a capacidade de criar e de estipular uma realidade denominando, objetivando noções e imagens, dirigindo as práticas materiais e simbólicas para esta realidade que lhes corresponde” (Moscovici, 2003, p.96).

Assim, as representações sociais são importantes porque guiam o modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade cotidiana, interpretando-os e possibilitando tomar decisões e posicionar-se diante deles. Elas podem ser observadas em múltiplas ocasiões, visto que circulam nos discursos, são veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, e cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais (Jodelet, 2001). Nessa perspectiva, este estudo visou investigar as representações sociais de *crack* veiculadas nos jornais impressos do estado de Pernambuco.

Método

Esta é uma pesquisa documental na qual foram analisadas 283 matérias veiculadas, num período de 1 ano e 4 meses (janeiro de 2007 a abril de 2008), pelos dois jornais de maior circulação do estado de Pernambuco, que possuíssem referência ao *crack*. As matérias foram coletadas em seu formato eletrônico utilizando-se *crack* como palavra-chave.

Os dados foram analisados com o apoio do *software* Alceste, versão 4.9 (Image, Toulouse, França), que analisa a coocorrência das palavras nos enunciados, para organizar e resumir informações consideradas relevantes. Sua base metodológica está na conceituação

léxica. Esse tipo de tratamento pressupõe que o uso de vocabulários distintos pode detectar maneiras diversificadas de pensar sobre um determinado objeto (Nascimento & Menandro, 2006).

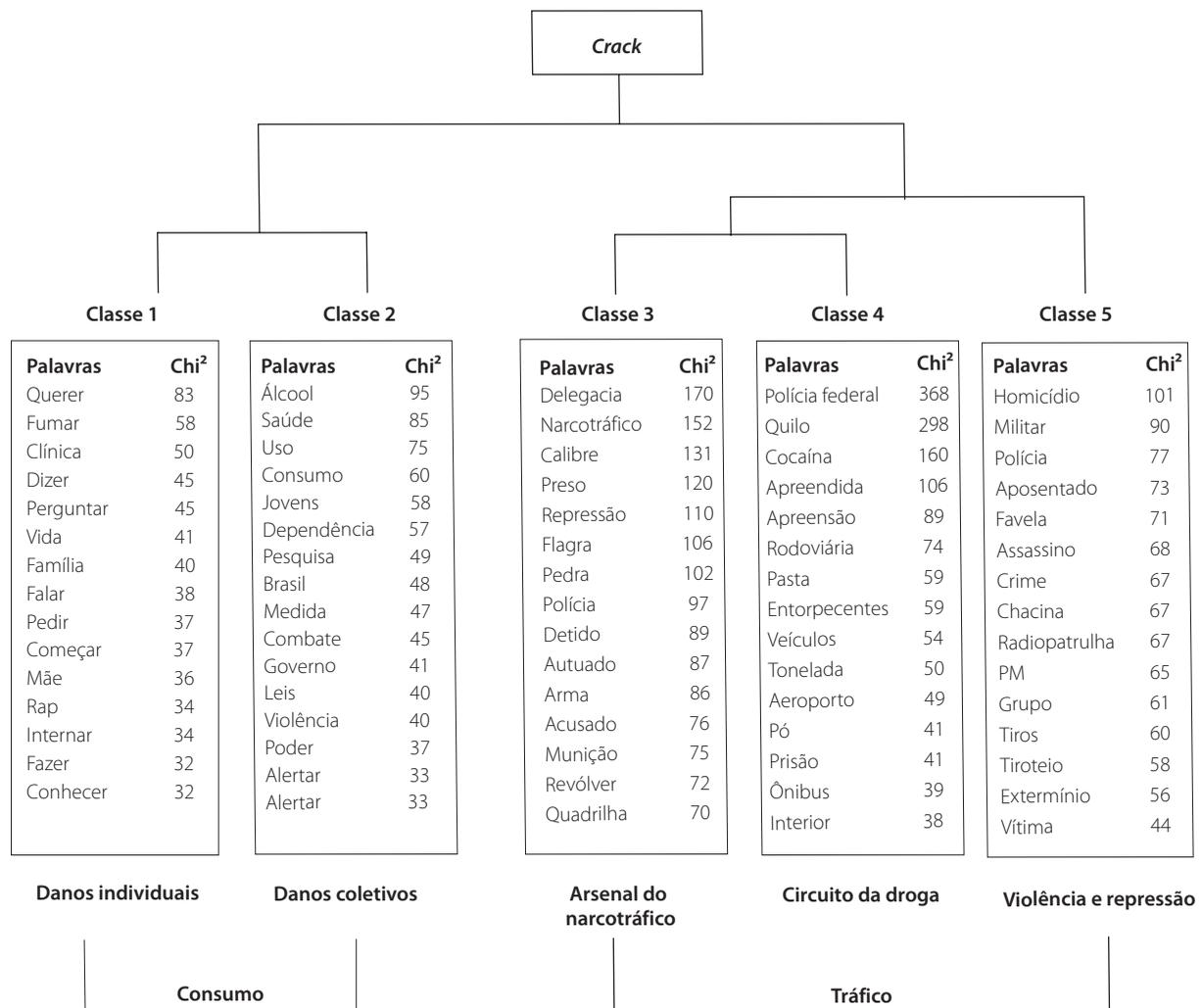
O Alceste realiza uma análise estatística automática e, a partir do cálculo de fragmentos do texto em classes lexicais, produz uma Classificação Hierárquica Descendente, apresentada em forma de um dendrograma. O *software* oferece ainda trechos dos discursos nos quais as palavras que formam as diferentes classes estão inseridas. Assim, com base nos resultados da Classificação Hierárquica Descendente foi realizada uma análise qualitativa, buscando-se reconstituir os sentidos dos discursos expressos nas classes.

Resultados e Discussão

O tratamento realizado pelo Alceste indicou a presença de cinco classes temáticas, divididas em dois grandes eixos. Um eixo reuniu os discursos relativos ao consumo de drogas, agrupando as classes 1 e 2, enquanto o outro eixo reuniu os discursos relativos ao tráfico de *crack*, agrupando as classes 3, 4 e 5 (Figura 1).

Consumo: danos individuais e coletivos (Classes 1 e 2)

As classes 1 (danos individuais) e 2 (danos coletivos) não estão diretamente relacionadas ao *crack*, na medida em que representam questões relativas às



drogas em geral. Os conteúdos reunidos nessas classes, no entanto, remetem à droga como um problema individual e público, para o qual a sociedade deve ser alertada com o intuito de promover ações que amenizem suas consequências.

A classe 1 demonstra uma relação entre o consumo de psicoativos e o tratamento, ressaltando essa questão como uma preocupação de ordem individual e familiar. A dependência é mostrada como algo que leva a uma forte angústia, a partir da qual se busca um meio de ajuda, remetendo a uma necessidade de tratamento clínico, devido ao estado de fragilidade em que se encontra o usuário. A droga é associada à morte, e o internamento aparece como a possibilidade mais plausível de recuperação do dependente. O trecho abaixo é ilustrativo desse discurso:

Uma mãe acorrentou o filho de 15 anos, em Araraquara, para evitar que ele consumisse drogas e fosse morto por traficantes. O caso foi descoberto antea-tempo pelo Conselho Tutelar, acionado pela mulher, que contou tê-lo amarrado no dia anterior. ... O adolescente estava amarrado pelos pés e pelas mãos e que a corrente estava presa em uma grade no interior da casa. "Ela sofreu muito para fazer isso, mas foi um ato de desespero e amor" (Anônimos, 2008a).

Dessa forma, pode-se perceber que o consumo de uma substância psicoativa, mais especialmente o *crack*, corresponde a uma ideia em torno do sofrimento. Além disso, os mecanismos de ação da substância também geram a "síndrome de dependência" (Martin & Hubbard, 2002), que se caracteriza por um repertório comportamental, no qual a "fissura" (*craving*) leva a uma necessidade incontrolável de consumo, sem necessariamente estar-se em presença de mudanças neurofisiológicas: a prioridade é a busca da droga. É esse o comportamento destacado pela imprensa.

A classe 2, interligada à classe 1 que reúne o discurso no qual a "droga" é pensada a partir do consumo, parece, entretanto, remeter a uma preocupação pública com os efeitos e consequências dessa atividade. Essa classe implica uma concepção do consumo como fator que necessita de atenção da população e, em especial, do Estado. Sendo assim, essa prática social deve ser prevenida por meio de políticas públicas e ações sociais que alertem para os riscos do abuso e ofereçam tratamento aos dependentes. Vale salientar que, em sua maioria, os discursos sobre o assunto são voltados para

os psicoativos lícitos, como exemplificam os trechos a seguir:

Os conselheiros chegaram a conversar com o jovem, que negou ser viciado. Ao ser solto pela mãe a pedido do conselho, foi levado ao um pronto-socorro e, após exames, encaminhado a uma clínica de recuperação de dependentes químicos na região (Anônimos, 2008a).

Em matéria de dependência química, a nicotina é imbatível. Vicia mais que cocaína, heroína, crack, álcool, anfetamina ou qualquer droga já inventada. Em 40 anos de profissão, perdi a conta dos que sucumbiram às doenças causadas pelo fumo sem conseguir livrar-se dele, por mais que tenham tentado (Varela, 2007).

As discussões sobre as drogas tomaram uma dimensão muito ampla. Hoje, os debates são engendrados por discursos científicos que situam as drogas como problemas ora relacionados com a segurança pública, ora com a saúde pública (Garcia, Leal & Abreu, 2008). Novamente, é importante ressaltar que, apesar de esses debates serem relativamente recentes, o uso das substâncias psicoativas não o é; segundo Soares e Jacobi (2000), esse é um fato presente em todas as sociedades. Tal dado, entretanto, não vem legitimar o uso nem ignorar os problemas a ele inerentes, mas assinala que quaisquer medidas cujo objetivo seja a extinção por completo da droga podem ser utópicas.

Nesse contexto, a partir da percepção de que o uso da droga poderia trazer consequências negativas para esferas tanto da saúde, como políticas e sociais, surgiu no mundo, e mais especificamente nos Estados Unidos, uma série de movimentos populares. Tais movimentos, que tinham forte cunho religioso, visavam estigmatizar usuários de drogas e eram carregados de concepções proibicionistas (MacRae, 2001). Posteriormente, no início do século XX, o próprio governo norte-americano passou a adotar essas ideias sob a forma de políticas públicas. A partir daí surgiram medidas que regulamentavam e visavam controlar os meios de produção das substâncias psicoativas por todo o mundo.

Nesse sentido, com o crescente desenvolvimento de posicionamentos estatais a respeito da droga, pode-se falar em políticas públicas. Como coloca Hofling (2001), as políticas públicas podem ser entendidas como o Estado em ação; é o Estado (entendido como conjunto de instituições que permitem a ação

do governo) implantando um projeto de governo: programas e ações voltados para setores específicos da sociedade (Hofling, 2001). As políticas são, portanto, de responsabilidade do Estado, que as implementa e age de acordo com processos de tomada de decisão, para esse caso, sobre as questões da droga e tudo que a ela é vinculado. No entanto, como se pode perceber, os debates não são particulares de decisões políticas, mas ocorrem constantemente no cotidiano, dado o caráter social do tema.

Tráfico: arsenal (Classe 3), circuito da droga (Classe 5), violência e repressão (Classes 4)

A classe 3 associa o narcotráfico com o armamento, mas sem estabelecer as consequências desse “arsenal”. Porém, essas armas somente aparecem quando relacionadas ao tráfico e sempre relacionadas a ações repressivas de cunho policial. As informações remetem a uma compreensão da droga como fator que leva ao armamento das pessoas envolvidas com psicoativos e, em seguida, à defesa da sociedade com a repressão. Este trecho ilustra essa situação:

Com Givaldo, foram encontrados uma espingarda calibre 12, uma pistola calibre 380 e um colete a prova de balas, além de 220 papelotes de maconha, 75 pedras de crack pronta para consumo e uma pedra grande, com 20 gramas, que ainda seria dividida (Anônimos, 2008b).

A classe 5, em continuidade, apresenta o tráfico através de suas etapas: a produção, o armazenamento e a distribuição da droga. O consumo, que conclui o circuito da “economia” em torno da droga, seria a última fase, que, por sua vez, não é abordada nessa classe. A política repressiva configura-se para prevenir que o consumo possa ser estabelecido, partindo do pressuposto de que a diminuição da oferta, pela proibição, terminaria por diminuir a demanda. No entanto, como assinalam Garcia et al. (2008), as políticas proibitivas não são eficazes para a redução do consumo e terminam por dificultar o seu controle e agravar determinados quadros de violência. Assim, as estratégias mencionadas pelos jornais coadunam-se com o processo de investigação e intervenção das atividades relacionadas com a “economia da droga”, como pode ser observado no trecho abaixo:

Um laboratório de fabricação de crack foi descoberto na madrugada desta quarta-feira (18) pela Polícia Federal (PF), na Praia de Gaibu, no município do Cabo de Santo de Agostinho. O local foi encontrado

depois que três pessoas foram presas nessa terça (17) em flagrante perto da rodoviária de Cupira, no Agreste do Estado, com 1,5kg de pasta base de coca, matéria prima para fabricação da droga. No laboratório, agentes da PF apreenderam mais 5kg de crack (Anônimos, 2007a).

Sobre esse aspecto, deve ser ressaltado que a estigmatização das drogas ilícitas e de seus usuários atua como uma ferramenta eficaz para ordenar a sociedade (Bucher, 1996; Velho, 1987). No Brasil, existe regulamentação sobre entorpecentes desde 1938, tendo sido incorporada ao Código Penal posteriormente, em 1941. Esses primeiros registros legais revelam noções criminalizadoras do consumo de drogas. A partir da década de 1960, com alterações legislativas, as políticas antidrogas foram assumindo caráter explicitamente repressor, objetivando reduzir a oferta. Para isso, a solução era prender tanto traficantes como usuários; a ideia era restringir o acesso às drogas até chegar a sua extinção (Garcia et al., 2008).

Somente a partir da década de 1990, substituíam-se os sistemas anteriores pelo Sistema Nacional Antidrogas. Um dos fatores que contribuíram para essa substituição foi a crescente adesão aos Princípios Diretivos de Redução da Demanda por Drogas. Assim, além dos aspectos ligados à repressão, abre-se espaço também para o tratamento e a reinserção social dos usuários (Garcia et al., 2008). Posteriormente, surge outra política pública relacionada às drogas, dessa vez situando-a como um problema de saúde pública. Assim, a política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas situa a sua proposta caminhando para uma política de redução de danos, tendo por objetivo não a abstinência do usuário, mas, acima disso, o respeito pela vida, descriminalizando-o e tornando-o sujeito ativo em suas relações com o mundo (Brasil, 2004).

Nesse contexto, as políticas públicas brasileiras, reformuladas nos últimos dez anos e aderentes à política redução de danos, não mais apresentam somente o viés repressivo, embora ainda estejam fortemente ligadas ao caráter proibitivo e de “luta” contra as drogas (Soares & Jacobi, 2000). Tal quadro remete à preocupação com as interpretações que o conhecimento do senso comum tem a respeito da problemática envolvida com as drogas. De que forma tais políticas brasileiras mais recentes e suas implicações práticas são apreendidas pelos indivíduos em sociedade? Visto que a história do

Brasil remonta a uma maior aderência a políticas de enfrentamento repressivo, é interessante pensar nessas produções de sentido no cotidiano para, inclusive, perceber quais tipos de ideologias circulam na sociedade, remetendo à eficácia real dessas políticas.

Essas informações estão em consonância com aquilo que caracteriza a classe 2, pois seriam reflexos da política adotada para combate às drogas. Fazendo uma comparação com as políticas antidrogas de outros países, Kopp (1998) descreve que a Holanda adota a iniciativa de diminuir os danos sociais causados pela droga, em oposição à política brasileira de diminuir a quantidade de consumidores. Essa ação visa à descriminalização da droga, com o intuito de evitar custos relativos à interdição e de reduzir a violência proveniente da busca por mercado.

A classe 4, por fim, demonstra a violência proveniente do narcotráfico: devido à repressão policial, cria-se uma “guerra” na qual a vítima é a sociedade - de um lado, as ações públicas de combate às drogas; de outro, o narcotráfico reagindo com a formação do crime organizado e desenvolvendo uma batalha “interna” entre os diferentes grupos, em busca de “mercado consumidor”. Com esses conflitos, quem sofre as consequências é a sociedade, pois os reflexos dessa “guerra” implicam violência urbana e intranquilidade da população. A violência surge, seja através de atividades diretamente relacionadas com o tráfico, seja por conta de atos isolados de indivíduos em busca da droga. Além disso, essa classe sempre está associando a droga ao *crack*, como se essa substância, especificamente, estivesse em relação direta com a violência. O trecho abaixo demonstra isso:

Um rapaz identificado como George Washington da Silva, 20 anos, foi assassinado a tiros de pistola 380 na madrugada desta terça-feira (18) no bairro dos Coelhos, no Recife. No local, a polícia encontrou um cachimbo usado para fumar crack e dois tubos de lol (Anonimos, 2007b).

Essa classe reúne matérias nas quais se descrevem crimes ocorridos na cidade, retrata-se a violência urbana e supõe-se uma ligação entre violência e droga. Ora essa ligação é claramente expressa ao se noticiar uma briga entre traficantes que ocasiona a morte de pessoas inocentes, ora é um assassinato cuja motivação não é descrita, mas é insinuada na medida em que se explicita a apreensão de pedras de *crack* com o suspeito do crime.

Considerações Finais

Os dados analisados nesta pesquisa permitem afirmar que os jornais veiculam discursos sobre o *crack* que, por um lado, o descrevem como uma droga relacionada a uma forte angústia e fragilidade do sujeito, descrito como alguém que se torna incapaz de lutar contra seu estado de dependência, fazendo-se necessárias estratégias de tratamento baseadas na internação. Os jornais objetivam essa ideia em casos específicos, enfatizando a noção de morte ligada à dependência e a impossibilidade de saída sem o internamento. Além disso, de acordo com as reportagens, pode-se observar o surgimento de uma preocupação quanto aos efeitos dessa droga na sociedade, os quais devem ser prevenidos por meio de políticas públicas e ações sociais informativas sobre os riscos do consumo, assim como por meio de tratamento aos dependentes. Por outro lado, o *crack* é veiculado como parte do narcotráfico, relacionando-se com a criminalidade, expressa na produção clandestina da droga, no uso de armas pelos traficantes e na violência urbana provocada por suas ações.

Os sentidos construídos pela imprensa sobre o *crack* parecem ancorar-se na ideia de loucura e violência. Por um lado, o usuário é apresentado como alguém que está fora de si, fora da “normalidade”. O *crack* é objetivado em determinados casos que destacam a impossibilidade de o sujeito fazer aquilo que deseja (livrar-se da dependência), as ideias de morte diante dessa impossibilidade e a necessidade de internamento. O usuário é assim aproximado do “louco”. Por outro lado, além de um problema de saúde, o *crack* aparece como um problema de polícia. O *crack* é objetivado no tráfico e na violência, seja esta a praticada entre traficantes, seja a violência “natural” de um usuário.

Ao se situar o usuário como sujeito desprovido de capacidade avaliativa de sua própria condição e de sua relação com a droga, pode-se recair em práticas paternalistas e/ou violentas com os usuários. Além disso, as ações voltadas para essa questão podem situar o usuário de drogas a partir de lógicas criminalizantes, patologizantes e moralizantes. Resta muitas vezes ao sujeito que consome o *crack*, ainda que de forma implícita, o rótulo de criminoso, doente ou pecador. Essa repressão, muitas vezes, surge diretamente envolvida com o desenvolvimento e manutenção da violência urbana, consequente da “guerra contra as drogas”.

Por fim, esta pesquisa voltou-se a uma análise das representações sociais do crack nos jornais, mas o tema ainda necessita de outros estudos que complementem seus resultados. Buscou-se aqui compreender como esse fenômeno tem sido tratado na mídia impressa pernambucana, considerando-se que as representações sociais que nela circulam contribuem para a construção da forma de pensar a droga e seu usuário entre a população.

Referências

- Almeida, A. M. (2005). Diálogos com a teoria das representações sociais. In M. F. S. Santos & A. M. Almeida (Orgs.), *A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas* (pp.118-159). Recife: UFPE.
- Anônimos. (2007a, 18 de abril). PF descobre laboratório de crack em Gaibu e três são presos. *Jornal do Comércio*. Recuperado em julho 5, 2008, disponível em <<http://ne10.uol.com.br/canal/cotidiano/pernambuco/noticia/2007/04/18/pf-descobre-laboratorio-de-crack-em-gaibu-e-tres-sao-presos-127989.php>>.
- Anônimos. (2007b, 18 de setembro). Jovem morto a tiros de pistola nos Coelhos. *Jornal do Comércio*. Recuperado em julho 5, 2008, disponível em <<http://ne10.uol.com.br/canal/cotidiano/pernambuco/noticia/2007/09/18/jovem-morto-a-tiros-de-pistola-nos-coelhos-39952.php>>.
- Anônimos. (2008a, 5 de janeiro). Mãe acorrenta filho de usuário de crack em Araraquara. *Folha de São Paulo*. Recuperado em julho 5, 2008, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0501200828.htm>>.
- Anônimos. (2008b, 9 de abril). Homem é preso com armas e 220 papérolas de maconha. *Jornal do Comércio*. Recuperado em julho 5, 2008, disponível em <<http://ne10.uol.com.br/canal/cotidiano/pernambuco/noticia/2008/04/09/homem-e-preso-com-armas-e-220-papelotes-de-maconha-154886.php>>.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2004). *A política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas*. Brasília: MS.
- Bucher, R. (1996). *Drogas e sociedade nos tempos de Aids*. Brasília: UnB.
- Bucher, R., & Lucchini, R. (1992). Drogas e drogadição no Brasil. In R. Bucher (Org.), *A procura de uma abordagem multidisciplinar da toxicomania*. Porto Alegre: Artmed.
- Carlini, E. A., Galduróz, J. C., Noto, A. R., Carlini, C. M., Oliveira, L. G., Nappo, S. A., et al. (2007). *II Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 108 maiores cidades do país*. São Paulo: CEBRID.
- Duailibi, L. B., Ribeiro, M., & Laranjeira, R. (2008). Profile of cocaine and crack users in Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, 24 (4), 545-557.
- Ferreira, P. E. M., & Martini, R. K. (2001). Cocaína: lendas, história e abuso. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 23 (2), 96-99. Recuperado em junho 12, 2010, disponível em <<http://www.scielo.br>>. doi: 10.1590/S1516-44462001000200008.
- Galduróz, J. C. F., Noto, A. R., & Carlini, E. A. (1997). *IV Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras*. São Paulo: CEBRID.
- Galduróz, J. C. F., Noto, A. R., Fonseca, A. M., & Carlini, E. A. (2005). *V Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras*. São Paulo: CEBRID.
- Garcia, M. L. T., Leal, F. X., & Abreu, C. C. (2008). A política antidrogas brasileira: velhos dilemas. *Psicologia e Sociedade*, 20 (2), 267-276. Recuperado em julho 13, 2010, disponível em <<http://www.scielo.br>>. doi: 10.1590/S0102-71822008000200014.
- Hoffling, H. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, 21 (55), 30-41.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *Representações sociais* (pp.17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Kopp, P. (1998). Avaliação das políticas públicas antidrogas. In P. Kopp (Org.), *A economia da droga* (pp.183-242). Bauru: EDUSC.
- Martin, P. R., & Hubbard, J. R. (2002). Transtornos relacionados a substâncias. In M.H. Ebert, P.T. Loosen & B. Nurcombe (Orgs.), *Psiquiatria: diagnóstico e tratamento* (pp.233-258). Porto Alegre: Artmed.
- MacRae, E. (2001). Antropologia: aspectos sociais, culturais e ritualísticos. In S. D. Seibel & A. Toscano Jr. (Orgs.), *Dependência de drogas* (pp.25-34). São Paulo: Atheneu.
- Moscovici, S. (2003). Representações sociais: investigações em psicologia social. In S. F. Neiva (Org.), *O fenômeno das representações sociais*. (pp.29-110). Petrópolis: Vozes.
- Nascimento, A. R. A., & Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (2), 72-88.
- Oliveira, L. R. (2007). *Avaliação da cultura do uso de crack após uma década de introdução da droga na cidade de São Paulo*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Federal de São Paulo.
- Oliveira, L. R., & Nappo, A. S. (2008). Caracterização da cultura de crack na cidade de São Paulo: padrão de uso controlado. *Revista de Saúde Pública*, 42 (4), 664-671.
- Santos, M. F. S. (2005). Diálogos com a teoria das representações sociais. In M. F. S. Santos & A. M. Almeida (Orgs.), *A teoria das representações sociais* (pp.118-159). Recife: UFPE.
- Soares, C. B., & Jacobi, P. R. (2000). Adolescentes, drogas e AIDS: avaliação de um programa de prevenção escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (109), 213-37.
- Toscano Jr., A. (2001). Um breve histórico sobre o uso de drogas. In S. D. Seibel & A. Toscano Jr. (Orgs.), *Dependência de drogas* (pp.7-23). São Paulo: Atheneu.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2011). *World drug report 2011*. New York: United Nations.
- Varela, D. (2007, 18 de agosto). Crime e castigo. *Folha de São Paulo*. Recuperado em julho 5, 2008, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1808200729.htm>>.
- Velho, G. (1987). Individualismo e cultura. In G. Velho (Org.), *Dois categorias de acusação na cultura brasileira contemporânea* (pp.55-64). Rio de Janeiro: Zahar.

Recebido em: 10/1/2011
Aprovado em: 21/12/2011

Hotsite de psicologia: informações de interesse sobre anomalias craniofaciais

Psychology hotsite: information of interest about craniofacial anomalies

Marina Bigeli **RAFACHO**¹

Liliam D'Aquino **TAVANO**¹

Marisa **ROMAGNOLLI**¹

Maria Irene **BACHEGA**¹

Resumo

Este artigo teve como objetivo obter dados para elaborar um *hotsite* de Psicologia, voltado a familiares e pacientes tratados no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais - Universidade de São Paulo, em Bauru, estado de São Paulo, abordando temas que envolvem malformações labiopalatais e suas consequências psicológicas. Foi realizada entrevista elucidativa com 200 pais/acompanhantes e 100 pacientes em tratamento no Hospital, buscando definir seus interesses e possibilidades de utilizar um *hotsite*, a caracterização do perfil do usuário, o conhecimento e confiabilidade na atuação do psicólogo, e o levantamento dos temas de interesse. O *hotsite* foi aceito pelos entrevistados, que não só relataram interesse nesse tipo de serviço, como também acreditam nele para a resolução de suas dúvidas e anseios. Os temas de interesse citados foram a atuação do psicólogo, os aspectos da malformação e o envolvimento psicoemocional. Os resultados indicam que é viável esse tipo de acompanhamento, atendendo às necessidades individuais, momentâneas e, por vezes, emergenciais dos usuários.

Unitermos: Anormalidades craniofaciais. Fissura labial. Fissura palatina. Psicologia clínica. Psicologia em saúde.

Abstract

The aim of this article was to obtain data to develop a Psychology hotsite addressing issues involving malformation and its psychological consequences in the Hospital for Rehabilitation of Craniofacial Anomalies - Universidade de São Paulo. An informative interview was held with 200 parents/attendants and 100 patients being treated at the hospital, seeking to define their interest in and possibility of using the hotsite; characterize users' profile: knowledge of and reliability/trust in the psychologist's actions; and survey of topics of interest. The hotsite was accepted by the interviewees, who were interested not only in the type of service but also believed in it for solving their doubts and anxieties. Mentioned Topics of interest were: the psychologist's work; aspects of malformation and its psycho-emotional involvement. The results indicate that this type of monitoring is feasible, meeting momentary individual needs, momentary, and sometimes the users' emergency needs.

Uniterms: Craniofacial abnormalities. Cleft lip. Cleft palate. Psychology clinical. Behavioral medicine.

▼▼▼▼▼

¹ Universidade de São Paulo, Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais. R. Sílvio Marchioni, 3-20, VI. Universitária, 17012-900, Bauru, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.B. RAFACHO. E-mail: <marina.br@hotmail.com>.

As anomalias craniofaciais são alterações congênitas que envolvem a região do crânio e da face. As mais frequentes são as fissuras de lábio e/ou palato, que, no Brasil, afetam uma em cada 650 crianças nascidas, conforme a bibliografia da área. De etiologia hereditária e/ou por fatores teratogênicos, elas ocorrem entre a 4ª e a 12ª semana de gestação e apresentam várias extensões e amplitudes, com protocolos e prognósticos de tratamento distintos. É possível diagnosticá-las mediante exame de ultrassonografia, porém só é possível tratá-las após o nascimento (Silva-Filho & Freitas, 2007).

As fissuras que envolvem o palato primário podem trazer implicações estéticas; as que envolvem o palato primário e secundário, implicações estéticas e funcionais; ambas tendo consequências psicossociais (Silva-Filho & Freitas, 2007).

Um recém-nascido com fissura de lábio e/ou palato pode apresentar dificuldades com a alimentação, com a adaptação à família (reações de aceitação ou rejeição, entre outras) e com as cirurgias que fazem parte da reabilitação. Da primeira infância até a idade adulta podem ocorrer problemas de fala, odontológicos, cirúrgicos, médicos e psicossociais. O tratamento odontológico e os procedimentos cirúrgicos são finalizados no início da idade adulta, porém o comprometimento facial raramente é totalmente reparado; o tratamento de fala é demorado, e o indivíduo pode passar a vida inteira lidando com uma desvantagem psicossocial, influenciando a qualidade de vida sua e da família (Tobiasen, 1990).

A criança com fissuras de lábio e/ou palato pode apresentar dificuldades escolares frente ao preconceito e suas consequências, como discriminação, rejeição e isolamento, gerando problemas emocionais significativos (Colares & Richman, 2002). Intervenções, como orientação e treinamento de habilidades sociais, devem ser oferecidas para fortalecer sua autoconfiança e autoestima (Turner, Rumpsey & Sandy, 1998)

O Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo (HRAC/USP) é um serviço público, centro de referência nacional no tratamento das fissuras, dotado de alta tecnologia. Envolve um trabalho interdisciplinar, com o objetivo de reabilitar integralmente o paciente e prepará-lo para um convívio social saudável, sendo um dos poucos

serviços que servem a população necessitada de tratamento especializado na área. É necessário que os pais/paciente conheçam o que é a malformação e suas implicações, bem como a complexidade do tratamento e a sua participação nesse processo (Graciano, Tavano & Bachega, 2007).

O psicólogo, integrante dessa multidisciplinaridade, é também educador e deve estar presente desde o início do tratamento, ajudando os pais na compreensão do problema e no esclarecimento de dúvidas, de forma a auxiliá-los na superação de sentimentos como culpa e possíveis rejeições. A assistência psicológica não se restringe ao período de gestação e nascimento do filho, devendo estar presente ao longo de todo o tratamento e desenvolvimento da criança. Informações cognitivas são fornecidas durante todo o processo, em todas as suas fases, tanto para os familiares como para o paciente, de forma a desenvolver uma compreensão da complexidade deste e a possibilitar suas escolhas e caminhos.

Atualmente, a *Internet* vem apresentando inúmeras oportunidades para o acesso e compartilhamento de informações, com velocidade e confiabilidade (Évora, 2004; Fortim & Consentino, 2007). Prado (2002, p.3) destaca que "O atendimento via *Internet* existe e tende a crescer com o passar do tempo e, por isso, não pode mais ser ignorado".

Na prática diária em hospital especializado é comum observar, nos relatos dos pais, que eles buscam na *Internet* informações e esclarecimentos sobre malformação. Ao mesmo tempo que revelam sentirem-se aliviados em alguns aspectos, em outros mostram-se aflitos pelo choque sofrido frente à nudez das informações. Percebem a generalidade e impessoalidade das informações, às vezes muito complexas, como as encontradas nos artigos científicos, e passam a ansiar por um diálogo humanizado para suportar tais informações.

Para Campos, Anção, Ramos, Torello e Sigulen (2001, p.2), "a demanda da sociedade por informações, orientações e mesmo consultas virtuais pela *Internet* já existe e necessita da análise cuidadosa de seus riscos e benefícios por parte das sociedades médica e de especialidades". Segundo Beever (2004), após o impacto da notícia, dificilmente pais e pacientes recordam as informações que lhes tenham sido passadas. O autor concluiu, ainda, ser possível utilizar a evolução da tecnologia

para criar oportunidades para os pacientes e suas famílias terem acesso às informações de que precisam, quando precisam.

A *Internet* revela-se uma emergente e promissora área de prática para a profissão de psicoterapeuta (Maheu, 2001). No entanto, não se pretende aqui abraçar essa nova vertente de forma leviana, segundo o IV Princípio do Código de Ética do Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2005a, p.7): “o psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática”. O atendimento do psicólogo pela *Internet* está regulamentado no Código de Ética, pela Resolução CFP nº 012/2005, que dispõe a respeito de serviços mediados por computador. Esta diretiva implica também que os psicólogos, quando confrontados com novas tecnologias ou procedimentos, obedeçam às normas éticas estabelecidas quando expandem os conhecimentos profissionais, científicos e derivados (Conselho Federal de Psicologia, 2005b).

Este trabalho, embora não tenha a pretensão de substituir as consultas presenciais realizadas no Hospital, busca oferecer uma alternativa de agilização no acolhimento, orientação e ajuda, rompendo barreiras econômicas e geográficas, e oferecendo informações precisas no momento preciso, entre outras (Maheu, 2000). A intenção de utilizar essa tecnologia é viável para manter a qualidade dos cuidados de saúde. Prado (2002, p.77) sugere que “a terapia via *Internet* não substitui a terapia tradicional sendo esta, apenas uma alternativa, podendo complementá-la tanto em nível de serviços prestados à população como em área de pesquisa para a comunidade científica”.

Em 1995, o Núcleo de Pesquisa da Psicologia em Informática (NPPI) da Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) inicialmente informatizou o Boletim Clínico, como instrumento de comunicação e divulgação dos trabalhos de ensino e pesquisa, visando possibilitar a troca de informações, conhecimentos e experiências. Ao mesmo tempo, é um veículo de intercâmbio de experiências e informações entre as diversas Clínicas-Escola do país, na medida em que, a partir do Boletim Clínico, agilizou-se a comunicação clínica - comunidade. Atualmente, além da atualização e manutenção dessa

home page, destaca-se a oferta de estágios, a supervisão de serviços informatizados (Orientação Psicológica via *e-mail* e Orientação Vocacional), além da oferta dos atendimentos presenciais, entre outras atividades.

Inicialmente, o *link* “Fale com a Clínica” visava apenas facilitar a comunicação dos trabalhos de ensino e pesquisa, criando o serviço de orientação via *e-mail*. No fim de 1999, chegavam mensagens de ajuda psicológica, serviço que não era oferecido à época. Essas mensagens traziam relatos de situações angustiantes e pedidos de “conselhos”. Os *e-mails* eram respondidos com encaminhamento para um recurso da comunidade ou disponíveis na Clínica. No entanto, novas mensagens começaram a chegar, e a equipe constatou um alto grau de sofrimento psíquico, revelando ser o *e-mail* um novo meio pelo qual as pessoas poderiam expressar suas angústias. A partir daí, com as discussões junto ao Conselho Federal de Psicologia, a proposta do NPPI foi desenvolver um serviço de Orientação Psicológica via *e-mail*, buscando oferecer esse serviço da melhor forma. A partir do ano 2000, pautado pela resolução CFP nº 003/2000, o serviço de psicologia via *e-mail* foi oficializado, inserindo um *link* que remete o usuário para as instruções de como utilizar o serviço (Farah, 2008). O serviço de Orientação via *e-mail* do NPPI é experimental, com seu acesso aumentando ao longo do tempo, reforçando nos autores o pensamento de que é eficaz, diferenciando das outras experiências que se dissolveram ao longo do tempo (Nolf & Novo, 2006).

Nessa linha, o presente estudo teve por objetivo a melhoria dos atendimentos realizados no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo, em Bauru (SP), bem como a legitimação do recurso à *Internet*, a partir dos estudos realizados e da constatação pública e notória de seu uso. Para tanto, buscaram-se subsídios para a implementação de um *hotsite* interativo, como espaço onde os pacientes e familiares possam encontrar privacidade para buscar informações e interagir com a Psicologia, além de poderem opinar, sugerir matérias de seu interesse e compartilhar ideias e experiências.

Beever (2004) observa que não basta ter a tecnologia, é preciso saber como utilizá-la para obter melhor proveito.

No Protocolo das Etapas Terapêuticas do Processo de Reabilitação das Lesões Labiopalatais do

HRAC/USP (Universidade de São Paulo, 1993, p.5) pode-se constatar nas justificativas uma chamada ao acesso à tecnologia:

A diversidade de nosso Hospital tem permitido a apenas alguns privilegiados acesso a estes recursos. Considerando a exiguidade de recursos com a qual somos obrigados a conviver, a centralização e correta adequação dos mesmos deveria ser adotada, obedecendo a critérios de competência profissional e interesses do Hospital na área de pesquisa e tratamento.

Devido à distância geográfica dos pacientes em relação aos centros de estudo e tratamento de fissuras labiopalatinas, a *Internet* apresenta-se como uma oportunidade para o acesso às informações e, ao mesmo tempo, configura-se como um espaço para revelar angústias e sentimentos de forma momentânea e emergencial, bem como um *feedback* entre o paciente e a equipe do Serviço de Psicologia.

Este estudo teve como objetivo identificar junto aos pacientes e pais a viabilidade de acesso à *Internet*, bem como obter informações de seu interesse que devam constar no *hotsite* de Psicologia do HRAC/USP.

Método

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do HRAC/USP, através do ofício nº 366/2010 - SVAPEPE-CEP, de 12 de dezembro de 2010. Os participantes incluídos na amostra assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No período de outubro de 2008 a fevereiro de 2009 foram convidados 301 sujeitos para participar da pesquisa. Apenas um deles se negou a participar, alegando desconhecimento sobre o assunto. Dos 300 participantes da pesquisa, 100 eram pacientes do hospital, com idade entre 12 a 18 anos; 100 eram pais ou acompanhantes de pacientes com idade entre um mês e 11 anos; e 100 eram pais ou acompanhantes de pacientes com idade entre 12 e 18 anos. Quanto à caracterização dos pacientes, 54% eram do sexo masculino e 59% pertenciam à faixa etária entre 12 e 14 anos. Dentre os pais ou acompanhantes, a maioria (81%) era do sexo feminino, ou seja, as mães, 11% eram pais, e 8% outros, a maioria deles (41%) na faixa etária entre 30 e 39 anos. A maioria dos entrevistados (n=300, correspondente a

73%) era proveniente da Região Sudeste. O nível socioeconômico da amostra foi considerado Baixo Superior (63%), classificação conforme Graciano, Lehfeld e Neves Filho (1999), critério estabelecido pela instituição.

Foram aplicados questionários específicos para cada amostra, compostos de questões abertas e fechadas. Neles foram abordadas questões referentes à caracterização dos entrevistados, conhecimentos sobre fissura, sobre a atuação do Psicólogo e sobre o acesso à *Internet*.

Na vinda dos pacientes ao Hospital para tratamentos ambulatoriais e/ou cirúrgicos, os sujeitos foram convidados para participar, sendo questionados sobre isso na sala de atendimento de Psicologia, pela própria pesquisadora e com auxílio de estagiários devidamente capacitados. Os questionários foram aplicados durante entrevista elucidativa, de forma a garantir o entendimento das questões e da forma como respondê-las. Para as questões abertas utilizou-se a metodologia de pesquisa qualitativa, e para a análise e interpretação dos dados, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2008).

Resultados

Quanto aos dados da reação dos pais ao saber da malformação, 40% relataram choque e 31%, choro/tristeza. Perguntados sobre qual profissional buscaram para obter informações, 45% apontaram informações de médicos, 11% informações no hospital onde a criança nasceu, e 10% relataram conhecer o HRAC.

Questionados os pacientes sobre se buscaram informações acerca de fissuras em alguma outra fonte, 27% relataram tê-lo feito, sendo 23% na própria família. Dentre os pacientes com acesso à *Internet* (n=81), 19% afirmaram ter aí buscado informações. Questionados se buscaram esclarecer alguma dúvida no *site* do HRAC, 11% (9 pacientes) responderam que sim, sendo que seis as esclareceram, e três, não.

Quando questionados quanto ao uso da *Internet*, 69% dos participantes (n=300) responderam ter acesso, a maioria em casa (70%), enquanto os demais o faziam em *lan-house*, trabalho, escola e outros locais. Além disso, 72% dos entrevistados possuíam *e-mail*.

Ainda quanto à busca de informações pela *Internet*, a maioria dos pais e acompanhantes com aces-

so (64%) afirmou não tê-las buscado por esse meio. Dentre aqueles que o fizeram (36%), 81% ficaram satisfeitos com os resultados obtidos, sendo que 72% afirmaram ter encontrado as informações procuradas, contra 28% que não as encontraram.

Em relação ao *site* do HRAC/USP, 42% dos pesquisados buscaram esclarecer suas dúvidas nesse veículo. Dos entrevistados que buscaram o *site*, 41% acreditam que nele faltam informações importantes, muito embora 92% tenham ficado satisfeitos com o conteúdo.

Questionados sobre o que acreditam ser importante encontrar na *Internet* sobre a malformação, 54% frisaram tratamento, causa e consequências das malformações craniofaciais.

Resultados referentes à atuação do psicólogo

Questionados os pais, acompanhantes e pacientes sobre o conhecimento do Serviço de Psicologia e sua relação com a *Internet*, 65% referiram conhecer a atuação do psicólogo. Sobre acreditarem na atuação do Psicólogo via *Internet*, 68% responderam positivamente. Sobre a forma do contato, 25% mencionaram ajuda/apoio, enquanto 47% consideraram positiva a orientação por *e-mail*.

Questionados se buscariam orientação psicológica pela *Internet*, 72% disseram que sim. Quanto ao assunto que gostariam de conhecer, na área de Psicologia, foi citado: 16% sobre comportamento; 11% sobre causa e tratamento do problema. Quanto à oferta do serviço de Psicologia via *Internet*, 86% manifestaram interesse e 67% relataram que expressariam suas angústias e sentimentos nesses *e-mails*. Assim, 88% acreditavam ser positiva a oferta do serviço de Psicologia por *Internet*, por possibilitar alguma ajuda que amenizasse suas dúvidas e anseios. Ainda conforme os participantes, 93% acreditam ser possível um diálogo entre o usuário e o Hospital, por meio desse recurso.

Discussão

Com o objetivo de auxiliar na comunicação dos usuários com o Hospital, em todas as complexas etapas do tratamento, desde o diagnóstico intrauterino até a

completa reabilitação, orientando nas dúvidas, angústias e questões relacionadas ao tratamento e consequências das fissuras labiopalatinas, surgiu a ideia de implementar um *hotsite* de Psicologia, como meio de acesso rápido e emergencial. Com base no nível socioeconômico e cultural dos usuários, foi questionada a viabilidade e a utilidade do meio tecnológico para atender suas reais necessidades.

Como resultado, esse trabalho trouxe dados de pacientes e pais de pessoas com fissura labiopalatina, usuários do Hospital, quanto ao acesso às informações contidas na *Internet*, seu interesse, habilidade e possibilidade de uso desse recurso no lar, no trabalho ou outro local. As questões reveladas pelo próprio usuário nortearam os temas, que vão ao encontro de suas necessidades e devem auxiliar na elaboração e implementação do *hotsite* de Psicologia, propiciando um espaço para expor angústias e sentimentos de forma momentânea e emergencial, assim promovendo um *feedback* entre o paciente e a equipe do Serviço de Psicologia.

Embora 31% (92) dos entrevistados não tivessem possibilidades de acesso à *Internet*, tinham conhecimentos a respeito e concordaram em participar da pesquisa.

O aspecto socioeconômico do brasileiro, segundo Graciano et al. (2007, p.325) tem "maior concentração nas classes baixas (71,0% a 79,0%), em comparação com as médias (20,0% a 23,0%) e altas (1,0% a 6,0%)", sendo que no Hospital essa porcentagem varia em "Baixo Inferior (23,6%), Baixo Superior (46,5%), Médio Inferior (21,0%), Médio (7,4%), Médio Superior (1,4%) e Alta (0,1%)", refletindo a realidade brasileira e não se diferenciando da amostra deste estudo. A classificação de Graciano et al. (1999) refere-se à renda familiar em salários-mínimos, ao número de membros residentes da família, ao nível educacional da família, ao tipo e condição habitacional e ao nível ocupacional.

A maioria da amostra, embora pertencente às classes baixas, tinha acesso à *Internet*, seja em casa, *lan-house*, trabalho e/ou outro local. Esses dados correspondem aos estudos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, segundo os quais o acesso à *Internet* está aumentando a cada dia no País. Considerando-se os brasileiros acima de 16 anos, cerca de 62,3 milhões de habitantes têm acesso em qualquer ambiente, seja residência, escola, trabalho, *lan-house*,

biblioteca ou telecentros (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, 2009).

Em relação às fissuras labiopalatinas Graciano et al. (2007, p.325) afirmam que:

Sabemos que tanto o diagnóstico pré-natal, peri ou pós-natal, leva os pais a sofrerem com a perda do bebê idealizado e ao ajustamento à nova criança e suas dificuldades. Além do choque causado pelo impacto da notícia e também, muitas vezes, frente ao desconhecido haverá uma busca de informações e norteamentos para um enfrentamento positivo e à re-organização.

Para Tavano (2000, p.7):

Ao nascer uma criança com fissura labial e/ou palatal, o impacto dos pais frente a um acontecimento inesperado e frustrador, leva-os a reagir negativamente. Na maioria das vezes são denominados por sentimentos perturbadores e contraditórios.

É importante e preventivo, nesse momento, o acolhimento de profissionais especializados e orientações cognitivas pertinentes. Pode-se observar que os pais buscaram informações em diferentes fontes: com médicos, no próprio hospital onde a criança nasceu, em um hospital especializado, com coordenadores de sua cidade. Coordenadores são pais de paciente ou pacientes adultos, que voluntariamente representam o hospital em sua cidade. Cabe a eles o apoio a casos novos e a pacientes já matriculados, a divulgação do serviço do hospital, a mobilização de recursos humanos e institucionais e a organização de pacientes para garantir representatividade. Constituem um elo entre as famílias, a comunidade e o hospital, e são considerados agentes multiplicadores (Graciano et al., 2007).

A percentagem dos pais que citaram buscar orientações com médicos, foi 45%, e 14% deles consideraram essas orientações relevantes para ajudar no enfrentamento do tratamento das anomalias de face.

Quanto à busca de informações pela *Internet*, constatou-se que o número de pacientes que buscam essa via de informações ainda é pequeno.

Sobre o conhecimento das fissuras labiopalatinas no item busca de informações sobre a malformação, dos 100 pacientes entrevistados 27% buscaram informações - com a própria família, no HRAC e na *Internet*.

Aqueles que buscaram informação na *Internet* complementaram sua pesquisa com livros. Assim como

é baixa a percentagem de pesquisas em *sites* de busca em geral, é também baixa a busca específica ao *site* do HRAC-USP. No entanto, o trabalho de Roda (2007), com o objetivo de caracterizar o uso da *Internet* para a busca de informação sobre malformações genéticas, concluiu que hoje é frequente o uso desse instrumento para adquirir conhecimentos e facilitar a comunicação entre profissionais.

Com relação ao conteúdo de pesquisas realizadas pelos pais, a maioria buscou sobre: causas, tratamento e consequências, orientação para pais, cuidados primários de alimentação e higiene, local de tratamento, informações específicas sobre o HRAC. Alguns deles estavam satisfeitos com informações encontradas na rede, considerando-as suficientes. Nessa diferença de opiniões pode-se pensar também na habilidade de buscas às informações na *Internet*. Algumas pessoas têm maior ou menor dificuldade em encontrar o conteúdo desejado, talvez pelo grau de conhecimento de tecnologia. O estudo de Belloni (n.d.), com jovens que têm acesso à *Internet*, mostra que o nível de prática e de familiarização são variáveis que influenciam os modos de uso e os objetivos.

Os temas de interesse (abordados ou inferidos por meio das respostas e comentários) foram referentes à atuação do psicólogo, com questionamentos do tipo: "como é o trabalho, a rotina de um psicólogo?"; "o que é Psicologia?"; questões quanto às consequências da malformação e seu envolvimento psicoemocional: "quais consequências a criança pode ter por estar na fase oral e ser submetida a cirurgias na boca?"; "a forma que a sociedade pensa sobre a fissura"; "o preconceito"; "como lidar com as diferenças"; "comportamentos e relacionamento mãe-filho na adolescência"; "as transformações" das fases da vida, entre outros que vêm ao encontro das mesmas angústias e questionamentos apresentados dia a dia na atuação do psicólogo. Notou-se também uma dificuldade, talvez pelo fator emocional envolvido, quanto à compreensão da malformação e da situação vivida no ambiente hospitalar.

Não é raro, após um atendimento cuidadoso e atencioso, pais e/ou pacientes fazerem perguntas que demonstram não terem eles assimilado as informações. Para Tavano (2000), "a superação desse emaranhado desenrolar de estados psicológicos não é fácil e não se dá de imediato. Constitui um processo lento e contínuo,

pleno de idas e vindas, requerendo a persistência de um acompanhamento eficaz". Nesse sentido, o atendimento ambulatorial sistemático torna-se, muitas vezes, restrito ou impossível, uma vez que os retornos ocorrem de acordo com as áreas pilares do tratamento e são dificultados pela distância geográfica, já que os pacientes procedem de todas as regiões do país.

Embora 35% dos participantes tenham afirmado não conhecer a atuação do psicólogo, o suporte psicológico via *Internet* é percebido como mais acessível. Outro aspecto também associado às vantagens desse meio de comunicação é apontado por Prado (2002), Farah (2008) e Monteiro et al. (2009), quando afirmam que a orientação psicológica via *Internet* pode ter um caráter desinibidor e de pseudoanonimato, pois os problemas podem ser expostos sem receio de julgamentos e preconceitos, assim facilitando o contato terapêutico e promovendo a diminuição da ansiedade e a autorreflexão.

Conclusão

Este trabalho trouxe dados quanto ao acesso às informações da *Internet* e quanto aos interesses e possibilidades de utilizar esse recurso pelo usuário do Hospital.

Trata-se de um estudo preliminar, que mostrou alguns limites relacionados ao usuário, quando se verificou a busca de assuntos pertinentes à malformação especificamente. No entanto, revela um lado promissor quando observa que não é a dificuldade de acesso que limita esse recurso, mas, sim, o desinteresse ou o desconhecimento a seu respeito. Ao se descrever a possibilidade desse recurso, os participantes desta pesquisa compreenderam-no e se interessaram por ele, tanto por sua praticidade quanto pelo fato de possibilitar um atendimento individual e rápido, ao encontro de suas dúvidas e/ou necessidades.

O trabalho também possibilitou identificarem-se temas que poderão ir ao encontro das necessidades do público-alvo, com a consequente elaboração e implementação de um *hotsite* na área de Psicologia, a ser inserido no Portal do HRAC/Centrinho, já existente. Ao mesmo tempo, esse pode ser um espaço para expor angústias e sentimentos, bem como um *feedback* emergencial por parte dos profissionais da área.

O mundo está em evolução, a tecnologia é o futuro, e a Psicologia não pode ficar de fora, devendo sempre atentar aos benefícios e riscos que a tecnologia pode trazer. Estudos complementares ainda são necessários, bem como orientações voltadas a essa nova possibilidade. Propor um *hotsite* é viável, devendo ele inicialmente atender aos temas sugeridos e às necessidades individuais, momentâneas e, muitas vezes, emergenciais.

A *Internet* mostra-se como meio promissor para a divulgação de informações médicas e científicas, e seu acesso tende a crescer, assim como o interesse pelos usuários em utilizar esse serviço para amenizar suas angústias e sofrimentos. Eles encontram na *Internet* um espaço no qual acreditam e no qual podem expressar-se sem medo de julgamento.

Referências

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beever, K. (2004). Meeting the information needs of people with cancer. *European Journal of Oncology Nursing*, 8 (3), 193-4.
- Belloni, M. L. (n.d.). Os jovens e a internet: pesquisa internacional em países ricos. Recuperado em agosto 12, 2009, disponível em <http://www.comunic.ufsc.br/relatos_pesquisa/jovensinternetpesquisainternacional.pdf>.
- Campos, C. J., Anção, M. S., Ramos, M. P., Torello, G., & Sigulem, D. (2001). A consulta médica virtual: aspectos éticos do uso da internet. *Psiquiatria na Prática Médica*, 34 (1). Recuperado em maio 19, 2010, disponível em <<http://www.unifesp.br/dpsiq/polbr/ppm/especial05.htm>>.
- Colares, V., & Richman, L. (2002). Fatores psicológicos e sociais relacionados às crianças portadoras de fissuras labiopalatais. *Pediatria Moderna*, 38 (11), 513-516.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005a). *Código de ética profissional do psicólogo*. Recuperado em junho 11, 2009, disponível em <http://www.sbp.org.br/codigo_etica.pdf>.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005b). *Resolução CFP nº 012/2005. Regulamenta o atendimento psicoterapêutico e outros serviços psicológicos mediados por computador e revoga a Resolução CFP nº. 003/2000*. Recuperado em abril 23, 2008, disponível em <http://pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao2005_12.pdf>.
- Évora, Y. D. (2004). As possibilidades de uso da Internet na pesquisa em enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 6 (3), 395-399.
- Farah, R. M. (2008). Orientação psicológica via e-mail: serviço oferecido pela clínica psicológica "Ana Maria Poppovic", 2002. *Boletim Clínico*, 13. Recuperado em fevereiro 24,

- 2009, disponível em <http://www.pucsp.br/clinica/publicacoes/boletins/boletim13_03.htm>.
- Fortim, I., & Cosentino, L. A. M. (2007). Serviço de orientação via e-mail: novas considerações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27 (1), 164-175.
- Graciano, M. I., Lehfeld, N., & Neves Filho, A. (1999). Critérios de avaliação para classificação sócio-econômica: elementos de atualização. *Serviço Social & Realidade*, 8 (1), 109-28.
- Graciano, M. I., Tavano, L. D., & Bachega, M. I. (2007). Aspectos psicossociais da reabilitação. In I. E. Trindade & O. G. Silva Filho (Coord.), *Fissuras labiopalatinas: uma abordagem interdisciplinar* (pp.311-333). São Paulo: Santos.
- Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. (2009). *Tempo de navegação do brasileiro alcança mais uma marca inédita*. Recuperado em agosto 5, 2009, disponível em <<http://www.ibope.com.br>>.
- Maheu, M. M. (2000). *Telehealth: the furthering of psychology as a profession*. Recuperado em março 14, 2009, disponível em <<http://www.telehealth.net/node/29>>.
- Maheu, M. M. (2001). *Exposing the risk, yet moving forward: a behavioral e-health model*. Recuperado em agosto 6, 2010, disponível em <<http://webcache.googleusercontent.com>>.
- Monteiro, S., Pereira, A., Tavares, J., Vagos, P., Santos, L., & Vasconcelos, G. (2009) Psicoterapia no ciberespaço. In J. Tavares & A. P. Cabral (Orgs.), *Anais do 2º Congresso Internacional do CIDInE: novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Recuperado em março 7, 2009, disponível em <www.ispgaya.pt/cidine/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PEREIRA/P_MONEIRO,%20PEREIRA;%20TAVARES.pdf>.
- Nolf A., & Novo L. C. (2006). Orientação psicológica via e-mail do NPPI. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Psicologia & informática: produções do III Psicoinfo e II Jornada do NPPI*. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.
- Prado, O. Z. (2002). *Terapia via internet e relação terapêutica*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Roda, S. R. (2007). *Considerações a respeito do uso da Internet como ferramenta de busca de informações sobre doenças genéticas*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas.
- Silva-Filho, O. G., & Freitas, J. A. (2007). Caracterização morfológica e origem embrionária. In I. E. Trindade & O. G. Silva Filho (Coords.), *Fissuras labiopalatinas: uma abordagem interdisciplinar* (pp.17-49). São Paulo: Editora Santos.
- Tavano, L. A. (2000). *Avaliação do desempenho psicossocial de pacientes portadores de fissuras lábio-palatina submetidos a tratamento multidisciplinar no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais - USP - Bauru*. Tese de doutorado não-publicada, Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru.
- Tobiasen, J. (1990). Psychosocial adjustment to cleft lip and palate. In J. Bardach & H. L. Morris (Eds.), *Multidisciplinary management of cleft lip and palate* (pp.820-825). Philadelphia: WB Saunders.
- Turner, S. R., Rumsey, N., & Sandy, J. R. (1998). Psychological aspects of cleft lip and palate. *European Journal Orthodontics*, 20 (4), 407-415.
- Universidade de São Paulo. (1993). *Etapas terapêuticas do processo de reabilitação das lesões lábio-palatais*. Bauru: Hospital de Pesquisa e Reabilitação de Lesões Lábio-Palatais.

Recebido em: 23/2/2011
Versão final reapresentada em: 22/11/2011
Aprovado em: 20/12/2011

Sentidos da escolha e da orientação profissional: um estudo com universitários¹

Sense of choice and career guidance: a study with university students

Telma Maranhão Gomes **PINTO**²
Marisa Irene Siqueira **CASTANHO**³

Resumo

O objetivo deste estudo foi apreender os sentidos da escolha e da orientação profissional, produzidos por universitários, com base nos fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva sócio-histórica. Participaram da pesquisa 88 alunos de dois cursos de graduação de uma universidade pública, que haviam frequentado um Programa de Orientação Profissional entre 2003 e 2008. Os participantes responderam a um questionário, sendo suas respostas organizadas em tabelas para caracterização da clientela, situação no curso e participação no programa. Na segunda fase da pesquisa, foram selecionados 7 participantes para entrevista orientada pelos instrumentos Frases incompletas e Relatos Oraís sobre a Escolha Profissional e Trajetória Acadêmica. O processo de análise dos sentidos deu-se pelo destaque das expressões subjetivas articuladas às condições contextuais e históricas dos sujeitos, chegando-se aos núcleos de significação. Os resultados indicaram, para o grupo estudado, que a Orientação Profissional foi contributiva e relevante para as escolhas acadêmicas e profissionais no percurso do Ensino Superior e para os projetos de futuro profissional.

Unitermos: Ensino superior. Estudantes universitários. Orientação profissional. Psicologia sócio-histórico. Sentidos.

Abstract

The aim is to apprehend senses of choice and vocational guidance, produced by university students. Participants were 88 students from two undergraduate courses of a public University, who had attended a Vocational Guidance Program between 2003 and 2008. The study was based on the theoretical and methodological foundations of social historical perspective. The answers to the questionnaire were organized in tables for characterization of the studied population, situation in the course and participation in the program. Seven participants were selected for interview guided by instruments "Incomplete Sentences" and "Oral Reports on the Professional Choice and Academic Career". The process of analysis of the senses was performed by the emphasis on the subjective expressions produced by the students, in conjunction with their contextual and historical conditions, to arrive at core meanings. The results indicate that for the studied group, the Professional guidance Program was contributory and relevant to professional and academic choices on the way to higher education and to future career projects.

Uniterms: Higher education. College students. Occupational guidance. Sociohistoric psychology. Senses.

▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de T.M.G. PINTO, intitulada "Um estudo sobre os sentidos produzidos por universitários a partir da experiência em orientação profissional". Centro Universitário da Fundação Ensino para Osasco, 2010.

² Universidade Federal Fluminense, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, Programa de Orientação Vocacional/Profissional da Seção Psicossocial. Niterói, RJ, Brasil.

³ Centro Universitário da Fundação de Ensino de Osasco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional. R. Franz Voegeli, 300, V. Yara, 06020-190, Osasco, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.I.S. CASTANHO. E-mail: <marisa.irene@unifieo.br>.

Este artigo trata da relevância da Orientação Profissional (OP) para o aluno universitário, entendida como um campo da prática oferecida, nas últimas décadas, a jovens brasileiros com acesso a esse nível de ensino. O oferecimento da OP aos universitários tem-lhes dado a oportunidade de vivenciar uma intervenção constituinte e determinante do processo de superação de dificuldades ligadas à dúvida sobre a escolha profissional, bem como da consolidação de perspectivas, na vivência das exigências da vida acadêmica no Ensino Superior.

A realidade social, em contínuas transformações, traz consequências a todos os seus segmentos, inclusive no mundo do trabalho. Segundo Marques (2007), em sua investigação no campo da OP, o avanço da tecnologia, a flexibilização do trabalho e a globalização da economia são alguns dos fatores a serem considerados no processo de escolha profissional e de permanência nos cursos de formação, assim como na constituição da subjetividade dos jovens estudantes universitários.

Desde o ingresso na graduação, a partir da escolha profissional até sua efetivação, há um caminho repleto de fatores que determinam o processo de formação do universitário até a conclusão de curso e a consolidação da profissão desejada. Essa demanda tem sido implementada e pesquisada em vários programas por profissionais da área, a exemplo de Marques (2007), Telerman (2004) e Valore (2005), que defendem o oferecimento de suporte específico para a reflexão sobre projetos futuros como atividade essencial para o desenvolvimento dos jovens como seres humanos. Dias (2009) contribui para o avanço teórico na questão do futuro profissional do universitário, por meio da compreensão dos sentidos do trabalho presentes na construção do projeto de vida de um grupo de formandos de universidade pública; Calejon (1995; 1996) e Portilho (1995) têm como ponto de partida das discussões o apoio a ser oferecido a graduandos, visando ao desenvolvimento de projetos acadêmicos e à integração na realidade universitária; Novaes (2003) discute as contradições existentes na construção da escolha profissional dos jovens e as determinações sociais; Zago (2006) trata da temática das condições de permanência do universitário no Ensino Superior; Dias e Soares (2009) abordam um trabalho de orientação profissional para estudantes universitários com o foco no Planejamento de Carreira.

Outros estudos, como o de Moura e Silveira (2002), defendem a intervenção em OP como um novo espaço de aprendizagem e de apropriação de elementos fundamentais para a consolidação do processo de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e conhecimento das profissões. Moura, Sampaio, Menezes e Rodrigues (2003) concluem que os alunos participantes de grupos de OP, numa universidade pública, alcançaram com esta vivência a melhoria no autoconhecimento e o conhecimento da realidade profissional, além da aprendizagem do processo de tomada de decisão.

No Brasil, no que diz respeito à prática em OP, para além de uma abordagem tradicional pautada pelos testes psicométricos, o principal referencial é o trabalho do psicólogo argentino Bohoslavsky (1977), cuja proposição de uma estratégia clínica sugere uma modalidade de OP em que o sujeito da escolha é visto como ativo. O autor considera que o sujeito, para definir sua escolha profissional, deve fazê-la sobretudo privilegiando a ação reflexiva, a partir de elementos de sua subjetividade.

Estudos atuais como o de Aguiar, Bock e Ozella (2009) e o de Alfredo (2006) têm defendido a prática em OP como um processo que favorece o pensamento e a ação de modo crítico e, assim, contribui para que o sujeito tenha a chance de se apropriar dos múltiplos determinantes de sua escolha e compreenda o processo que está vivenciando, simultaneamente, como singular e histórico-social.

A pesquisa ora apresentada guia-se pela finalidade de se produzir um desdobramento dos elementos essenciais do processo de análise de dados levantados junto a alunos universitários. Dessa forma, situa-se em continuidade aos trabalhos mais recentes orientados pela compreensão da escolha profissional como relacionada a múltiplas e determinantes forças, na relação dialética entre subjetivação e objetivação de uma dada realidade social. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi apreender os sentidos da escolha e da orientação profissional, produzidos por alunos de dois cursos de graduação de uma universidade pública, que haviam frequentado um Programa de Orientação Profissional entre 2003 e 2008.

O sentido, como categoria de análise, é sustentado pelos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia sócio-histórica de Vigotski (2001), reiterada por seguidores. Para Vigotski (1998), todo fenômeno

psicológico deve ser analisado como resultante da articulação dialética entre indivíduo e sociedade, objetividade e subjetividade, mundo psicológico e mundo social, destacando-se a historicidade como fundamental nas análises que se propõem a superar as concepções fundamentadas no empirismo, no individualismo e na naturalização da psique humana. Vigotski (1998) manteve, em sua produção, o posicionamento crítico, voltando-se para a necessidade do entendimento da constituição do indivíduo como sujeito ativo na realidade social e no próprio desenvolvimento.

Vigotski (2001) parte do conceito de significado entendido como unidade entre o pensamento e a palavra, a qual não pode se decompor, pois na complexa teia de relação entre o pensamento e a linguagem, a palavra não é, isoladamente, um fenômeno da linguagem ou do pensamento. Aguiar, Liebesny, Marchesan e Sanchez (2009), com base em Vigotski, destacam que o que faz a mediação na relação entre pensamento e linguagem é o significado. A representação da realidade, no pensamento, é formada a partir da linguagem (produzida social e historicamente) e dos significados da fala; e a ação concreta e material dos homens, mediada pelos significados, dá origem à linguagem e constitui a consciência. Assim, o sentido resulta de um complexo fenômeno de constituição da consciência, discutido por Vigotski no final de sua obra:

... o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (Vigotski, 2001, p.465).

Segundo González Rey (2007), nesse momento Vigotski reconhece, pela primeira vez, o caráter organizador da psique, sendo que o sentido toma forma, e passa a não ser mais apresentado apenas como função, nem da linguagem nem do pensamento, mas se apresenta também na relação com a fala interior, como produção psicológica, como complexa articulação entre pensamento, linguagem, fala, personalidade e consciência, como sistema em movimento.

Para o autor, o sentido, como categoria, faz parte da constituição da subjetividade do sujeito, e permite

romper com as dicotomias consciente/inconsciente, social/individual, cognitivo/afetivo, "pois o sentido se produz de forma simultânea na integração dessas dimensões" (González Rey, 2004, p.52).

No que diz respeito à apreensão dos sentidos, Aguiar e Ozella (2006) afirmam que pelas expressões do sujeito, como manifestação de sua subjetividade, é possível apreender indicadores das suas formas de ser e dos processos vividos por ele. Apreender os sentidos "não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais" (Aguiar & Ozella, 2006, p.228).

A análise dos sentidos produzidos pelos universitários, com base nas premissas teórico-metodológicas apresentadas, tem como norteadoras as seguintes perguntas: quais os significados da OP para o aluno universitário? A OP poderia ser compreendida como um instrumento de mediação favorável ao processo de conscientização da escolha profissional e à integração do aluno ao curso? Quais os sentidos produzidos a partir dessa vivência?

O processo de análise implicou tomar o sujeito, sobretudo no que diz respeito a sua subjetividade, como constituído na dialética subjetividade-objetividade da realidade de escolha profissional e de vivência, em um Programa de OP desenvolvido em uma disciplina da grade curricular. A linguagem, como mediação da subjetividade, foi considerada instrumento valioso para a pesquisa, como materialização das significações atribuídas pelo sujeito da pesquisa, e dos sentidos produzidos por ele sobre a realidade pesquisada.

Método

Trazer os alunos que vivenciaram o processo de OP, como participantes da construção do conhecimento, favoreceu a aproximação compreensiva ao fenômeno estudado.

O Programa de OP de que trata este estudo tem efetivação prevista em disciplina obrigatória denominada Tutoria II, nos cursos de Química e Química Industrial, em uma universidade pública, e vem sendo realizado desde o 2º semestre de 2003. A disciplina é oferecida no segundo semestre dos cursos, em encon-

tros com duração de 2 horas-aula, nas quatro primeiras semanas do período letivo, com a finalidade de favorecer a reavaliação da escolha do curso, da profissão e do percurso acadêmico, bem como o planejamento das futuras experiências profissionais. A proposta é teórico-vivencial e desenvolve-se em três unidades: I) Autoconhecimento, escolha profissional, formação acadêmico-profissional e planejamento de carreira; II) Informação profissional sobre as áreas de Química e Química Industrial e III) Projeto de vida/Planejamento de futuro profissional. No final, os alunos produzem sínteses conclusivas do processo realizado. Uma das coordenadoras é pesquisadora neste estudo.

O desenvolvimento da pesquisa foi motivado pela consideração da importância da reflexão acerca da prática.

Para tanto, foram contatados os 113 universitários que haviam participado do Programa, no período de 2003 a 2008, dos quais 88 responderam ao convite, sendo 50 do curso de Química e 38 do curso de Química Industrial. Dessa maneira, teve início a primeira fase, com o encaminhamento de um questionário, que se encontra no Anexo 1.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de sua inclusão na amostra, tendo o projeto sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, de acordo com o Protocolo nº 016/2009.

A segunda fase da pesquisa constituiu-se de entrevista orientada por dois instrumentos: Relato Oral Sobre a Escolha Profissional e a Trajetória Acadêmica e Frases Incompletas. O relato oral teve por base as narrativas do sujeito, consideradas como sua representação da realidade e, como, premissas de significados e reinterpretções, de acordo com Cunha (1997). As Frases Incompletas basearam-se em procedimento sugerido por Bohoslavsky (1977) e reiterado por González Rey (2005) como instrumento apto a analisar a subjetividade do sujeito, que deve complementar as frases com a primeira ideia que lhe venha à mente. Para essa fase foram selecionados sete participantes, considerando-se tanto a quantidade de itens respondidos no questionário, quanto a qualidade das respostas dadas. Assim, primeiro foram descartados os questionários com excesso de respostas em branco ou respostas evasivas; em seguida, usou-se o critério de composição de uma amostragem

que representasse os conteúdos oferecidos, resultando nos sete sujeitos selecionados.

O instrumento de Frases Incompletas utilizado compôs-se de 39 itens (Anexo 2). Ambos os instrumentos favoreceram o acesso aos conteúdos que levaram à apreensão dos sentidos produzidos pelos participantes sobre a escolha e a orientação profissional.

Resultados

Análise a partir do questionário

Na primeira etapa da pesquisa, as respostas ao questionário foram organizadas de maneira a caracterizar os 88 participantes que acataram o convite: sexo: 54 (61%) participantes do sexo feminino e 34 (39%) do masculino; faixa etária: 44 participantes (50%) entre 20 e 22 anos, 36 (41%) entre 23 e 25 anos, 7 (8%) entre 26 e 28 anos; estado civil: 83 (94%) solteiros, 3 (4%) casados, 2 (2%) outros; escolarização anterior ao curso de graduação: 56 (64%) cursaram o Ensino Fundamental em rede privada, parcial ou totalmente, 32 (36%), em rede pública; 62 (70%) fizeram o Ensino Médio em rede privada e 23 (30%) em rede pública.

Quanto à situação dos alunos no curso superior, no momento em que participaram do Programa de OP, apresenta-se uma síntese dos dados na Tabela 1.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é que apenas 27,3% dos alunos referiram dificuldades de desempenho acadêmico no curso; 9,1%, dificuldades de identificação com o curso e de desempenho; e 9,1%, ambas as dificuldades, a despeito de 80,0% dos alunos estarem se submetendo a verificações suplementares e 51,0% deles terem realizado cancelamento de disciplina. Outro dado significativo diz respeito ao fato de 54,5% dos alunos afirmarem não ter dificuldades no desempenho acadêmico ou na identificação com o curso, o que contrasta com os 35,2% deles que referiram dificuldades no acompanhamento das disciplinas, 13,6% com dificuldades de aprendizagem e 6,8% que afirmaram falta de adequação do curso a seus interesses pessoais. Por fim, chama a atenção o fato de 77,2% afirmarem que foi a afinidade com o curso desde o Ensino Médio o principal fator motivador da escolha, o que não parece suficiente para sustentar um bom desempenho.

Os dados referentes à participação dos alunos no Programa de OP na disciplina Tutoria II, implicações para a formação acadêmica e questões profissionais apresentam-se sintetizados na Tabela 2.

Sobre as implicações da OP na vida acadêmica e em questões da escolha, 73,3% referiram favoreci-

mento de maior empenho no curso; 43,7% consideraram contribuição para a reflexão sobre possibilidades e perspectivas profissionais; 37,5% referiram confirmação da escolha profissional; 34,3% ressaltaram o favorecimento do pensar sobre a escolha do curso e sobre as dificuldades relacionadas à formação profissional; 28,1%

Tabela 1. Situação no curso no momento de participação dos alunos no Programa de Orientação Profissional - Curso de Química e Química Industrial - período 2003-2008, Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ).

Situação no curso	Química (n)	Química Industrial (n)	Total (n)	Total (%)
<i>1) Eventos no percurso ao longo do curso</i>				
Participação em verificações suplementares	39	31	70	80,0
Cancelamentos semestrais de disciplinas	24	21	45	51,0
<i>2) Fator motivador para a escolha do curso</i>				
Afinidade com o curso desde a formação do Ensino Médio	42	26	68	77,2
Adequação às habilidades pessoais	17	5	22	25,0
Destaque da profissão no mercado de trabalho	5	8	13	14,7
Contato com pessoas que já haviam realizado o curso	8	3	11	12,5
Informação prévia resultante de processos de OP	2	1	3	3,4
<i>3) Experiência prática e profissional</i>				
Estagiários/técnicos	6	6	12	29,3
Professores	13	2	15	36,5
Pesquisadores de Iniciação Científica	8	2	10	24,4
Pesquisadores em empresas	1	1	2	4,9
<i>4) Dificuldades do aluno com o curso</i>				
Sem dificuldades no desempenho acadêmico e na identificação com o curso	29	19	48	54,5
Com dificuldades no desempenho acadêmico	11	13	24	27,3
Com dificuldades na identificação com o curso	5	3	8	9,1
Ambas as dificuldades	5	3	8	9,1
<i>5) Especificidades das dificuldades</i>				
Acompanhamento das disciplinas	17	14	31	35,2
Programação e organização do curso	7	4	11	12,5
Dificuldades de aprendizagem	3	9	12	13,6
Falta de adequação do curso aos interesses pessoais dos alunos	3	3	6	6,8

Tabela 2. Implicações da vivência na Orientação Profissional na formação acadêmica e em questões profissionais - Curso de Química e Química Industrial - período 2003-2008, Universidade Federal Fluminense. Niterói, (RJ).

Implicações da vivência em Orientação Profissional na formação acadêmica e questões profissionais	Química		Química industrial		Total	
	n	%	n	%	n	%
Aumento do empenho no curso	11	65,0	11	84,6	22	73,3
Reflexão sobre possibilidades e perspectivas profissionais	6	26,0	8	88,9	14	43,7
Confirmação da escolha profissional	7	30,4	5	55,5	12	37,5
Favorecimento do pensar a escolha do curso e as dificuldades relacionadas à formação profissional	6	26,0	5	55,5	11	34,3
Favorecimento de decisões a serem tomadas e de elaboração de projetos de futuro	3	13,4	6	66,6	9	28,1
Ajuda na superação de dificuldades	4	17,3	3	33,3	7	21,8
Maior conscientização na profissionalização, a partir do curso universitário	4	17,3	2	22,2	6	18,7
Retomada do que já havia vivenciado em percurso acadêmico	3	13,4	1	11,1	4	12,5

destacaram favorecimento de decisões quanto aos projetos profissionais futuros; 21,8% referiram ajuda na superação de dificuldades. Destaca-se que, comparativamente, os resultados são mais expressivos para os alunos de Química Industrial. Outras contribuições: conscientização da profissionalização a partir do curso universitário (18,7%) e a possibilidade de retomar o que já havia vivenciado em percurso acadêmico (12,5%). Os alunos que não reconheceram contribuições da OP alegaram a falta de soluções objetivas para as dificuldades relativas às disciplinas e negaram ter dúvidas quanto à escolha do curso.

Análise a partir dos relatos orais sobre a escolha profissional e a trajetória acadêmica e das frases incompletas

Das inúmeras leituras das falas e expressões dos sete participantes nesta fase da pesquisa, destacaram-se pré-indicadores constituídos de temas e caracterizados pela frequência, repetição ou reiteração, bem como pela ênfase, carga emocional comunicada, ambivalências ou contradições. Os seguintes conteúdos temáticos foram organizadores das falas e expressões dos sujeitos: 1) *elementos histórico-sociais*: constituintes das condições materiais de vida do sujeito; 2) o que o sujeito pensa sobre si mesmo e como pensa ser visto pelo outro; 3) *afetos e sentimentos*: expressões de necessidades, contradições, afeições, motivações, sentimentos frente a determinadas situações; 4) *elementos constituintes do direcionamento da vida*: valores morais e ideológicos, concepção de homem, família e sociedade, valor do conhecimento e do estudo, visão do aluno, do professor, da formação acadêmica e profissional, da universidade; 5) *apropriação e objetivação do conhecimento*: referências sobre diferentes formas de apropriação do conhecimento, quer as de senso comum, quer as resultantes de processos formais de estudo, quer as referidas como originárias da relação entre estudo acadêmico e prática profissional; 6) *elementos sobre a vivência acadêmica*: trajetória, sucessos, dificuldades cognitivas e movimentos de superação destas no percurso da vida acadêmica; 7) *escolhas*: de curso, profissão e outras escolhas que integram a formação acadêmica e profissional; 8) *orientação profissional*: referências ao processo de intervenção e à experiência de orientação

vivenciada no curso; 9) *trabalho/profissão*: referências à experiência de estágios, pesquisa, atividades práticas na universidade e outras e 10) *projeto de vida*: perspectivas profissionais, acadêmicas e pessoais.

Os pré-indicadores foram aglutinados por complementaridade, similaridade ou contraposição, dando origem aos indicadores, de acordo com Aguiar e Ozella (2006). Por uma nova aglutinação dos indicadores pelo mesmo procedimento, chegou-se aos núcleos de significação reveladores do movimento contraditório manifestado no conjunto das expressões, ao mesmo tempo individuais e coletivas, subjetivas e objetivas, racionais e afetivas, que revelavam os modos de sentir, pensar e agir de cada um. O Anexo 3 ilustra esse movimento de organização e aglutinação, a partir das falas e expressões dos sujeitos em pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

As falas e expressões constantes no Anexo 3 possibilitam compreender o processo de análise, pela contextualização temática e pela organização de pré-indicadores e indicadores, até chegar aos núcleos de significação.

Inicialmente, destaca-se a predominância de alguns pré-indicadores e indicadores que, de forma integrada, correspondem a uma concepção liberal de homem, visto como responsável por si mesmo, por sua vida pessoal e profissional, que pode tudo, desde que se empenhe e acredite em seu esforço pessoal. Em seu conjunto, esses indicadores levam à formação de dois núcleos de significação, o primeiro sintetizado pelas expressões *Não pode desistir de nada!, Tem que correr atrás!, Tudo dá certo, se tiver nosso empenho!* O segundo, coadunando com a visão liberal de homem e com as autocobranças que os sujeitos da pesquisa se fazem, sintetiza-se na significação *Universitário responsável pela sua vida pessoal, acadêmica e profissional.*

A despeito das inúmeras dificuldades decorrentes de condições adversas de moradia e situação financeira, entre outras, os participantes percebem suas dificuldades como individuais, reagindo com desânimo e vontade de parar a faculdade. Mas, diante da valorização dada ao estudo, ao conhecimento e à profissão como fontes de realização, sucesso e ascensão, acabam por supor que as dificuldades pertencem a um conjunto de problemas cuja solução está na superação e na persistência.

As expressões dos sujeitos, fruto da objetivação de sua subjetividade, resultam dos valores e concepções que as constituem como determinantes histórico-sociais. No entanto, muitas vezes, os sujeitos (afetados por sentidos por eles mesmos produzidos) não têm consciência dos determinantes desse processo de produção, ignorando que sua produção afetivo-cognitiva é, também, histórico-social. Por isso, apresentam angústia e insegurança, apreendidas por indicadores referentes ao desânimo e ao estar só, com suas dificuldades.

Em sintonia com essa visão liberal de homem capaz por si só, outros indicadores mostram a importância dada ao estudo e à formação acadêmica como elementos constituintes do direcionamento da vida, dando-lhes o significado de um caminho de sucesso, o conhecimento como ascensão intelectual e realização pessoal. Essa realização se entrelaça necessariamente à realização financeira, aglutinando um núcleo de significação: *Estudo: realização pessoal x profissional, social e financeira*.

Ainda a respeito do significado do estudo e da formação acadêmica, da aprendizagem profissional e da prática de estágio, a educação é predominantemente significada pelos participantes como uma via de alcance da ascensão e mobilidade social. O conjunto de indicadores que apontam essa direção de integração entre o significado do estudo, as demandas da formação e a prática profissional possibilitou constituir um núcleo de significação *Condições para a apropriação do conhecimento como determinante do desempenho acadêmico e da confirmação da escolha profissional*.

Sobre a educação universitária, especificamente no que diz respeito ao estágio, os participantes produzem significações que indicam a importância desse exercício também como um investimento voltado para a qualificação profissional e a empregabilidade futura. Entretanto, a atenção da universidade para o estágio concretiza-se em estreitas oportunidades e, por isso, provoca nos participantes um estado subjetivo que mescla angústia e falta de perspectiva empregatícia. Talvez seja esse um dos fatores, para alguns alunos, que favoreçam a busca de uma nova graduação, geradora de maiores possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.

As necessidades e motivos relativos ao mundo do trabalho, em confronto com as condições reais de

formação profissional e a necessidade de enfrentamento de obstáculos, contribuem para a formação de uma condição contraditória e sofrida. Terminar o curso, com a expectativa de conquistar o diploma, conseguir a independência financeira e, ao mesmo tempo, a segurança em relação à escolha profissional feita, não se consolida em alguns casos ou aparece apenas como nuance de possibilidades, em outros. Nesse sentido, embora participantes já formados tenham relatado a certeza de ter adquirido uma boa base para o trabalho, também verbalizam insatisfação com as condições de salário e contratação, e evidenciam a necessidade de ampliar seus conhecimentos e investir na qualificação. Essas seriam condições fundamentais para manter suas perspectivas e alcançar as condições idealizadas de trabalho. Em todos esses casos, deixam transparecer a incerteza quanto ao futuro, sugerindo um núcleo de significação: *projeto de futuro como contradição entre a certeza e a incerteza da escolha*.

Contraditoriamente à visão liberal de homem, capaz por si só de dar conta da própria vida, simbolizada pelo ter que correr atrás, depreendeu-se a mediação de outros elementos orientadores para a vida, advindos de lastro ético-religioso: a realização, inclusive a profissional, estaria nas mãos de Deus. Nesse caso, a possível concretização dos planos pessoais e de realização profissional organizou-se em um núcleo de significação fundamentado em mandamentos religiosos: *O futuro nas mãos de Deus*.

Quanto à disciplina Tutoria II (vivência da OP), depreenderam-se tanto indicadores positivos de sua contribuição para ajudar o aluno a enfrentar dificuldades no curso, quanto, contrariamente, de sua inutilidade, por apenas confirmar a escolha feita. Assim, o núcleo *OP como conscientização da real situação no curso* contrapõe-se à significação da *OP como tardiamente reveladora daquilo que já se sabia*.

No primeiro caso, uma aluna afirma que até o momento da vivência na OP, *"não tinha caído a minha ficha, em relação a minha real situação no curso"*(Sic). Assim, a denominação da *OP como processo proveitoso* com ênfase na ideia de que ela ajuda o aluno a ter uma visão de sua posição no curso. No seu caso, a desmotivação e a ideia de parar a universidade foram declinando, deixando lugar para o desdobramento de novas atividades acadêmicas, favorecedoras da apropriação do conhecimento acadêmico, em níveis satisfatórios.

Isso lhe possibilitou certificar-se da identificação com a área de trabalho escolhida e dar novo significado a sua escolha profissional.

No segundo caso, em consonância com o ideário dos participantes da pesquisa (predominância da concepção liberal de homem), destaca-se a ideia de terem feito a escolha certa e de que a OP só serviu para afirmar o que já se sabia. Para uma das participantes, a OP não mostrou um caminho novo, apenas a ajudou a ter certeza do que já sabia que queria fazer. Conforme diz: *“eu já sabia que queria fazer Química, o processo de orientação só serviu pra me firmar mesmo” (sic)*. Outra participante, que nega a contribuição da OP para si, reconhece que, com a orientação, alguns colegas seus *“acabavam vendo que não queriam mesmo o curso” (sic)*.

Diversas outras significações foram dadas ao processo vivenciado no curso: *OP como ferramenta útil* para uma das participantes, que até hoje, não tem segurança em relação à escolha que fez. Ainda não faz estágio e acredita que a OP poderia tê-la orientado para conseguir o imprescindível estágio, para ela um dos determinantes de seu futuro. A OP, para atender a suas necessidades, seria aquela que oferecesse orientações a respeito de como se comportar em uma entrevista de seleção de estágio, contribuísse para a formação de uma boa base e confiança e, por fim, ensinasse a fazer um currículo certo para apresentar na empresa.

Outra significação é atribuída à *OP como espaço para o acolhimento afetivo-emocional do aluno*. Para dois dos participantes, a vivência acadêmica, com dificuldades no acompanhamento das disciplinas, gera dúvidas sobre a escolha realizada e uma sensação de solidão na vida acadêmica. Eles se percebem sozinhos, com suas dificuldades, cheios de dúvidas e desestimulados. Nessas condições, um deles ressalta a falta de um espaço de acolhimento para o enfrentamento dos desafios, e sugere que a OP na universidade representaria um espaço de acolhimento e poderia oferecer o tão necessário apoio psicológico.

Por fim, depreende-se um núcleo de significação da *OP na universidade, no início/término do curso, como um espaço de orientação e preparo para a vida*, pois ajudaria o aluno a lidar com a *“sementinha da dúvida” (Sic)*. Em muitas expressões foi apontada a exigência dos professores e a complexidade dos conteúdos acadêmicos, em comparação ao Ensino Médio. De bons alu-

nos, alguns passam a vivenciar reprovações ou dificuldades, gerando dúvidas sobre ter mesmo o domínio do conteúdo escolar. Esta vivência, por vezes, pode contribuir para que o universitário evoque algo em si próprio, como explicação para o baixo desempenho, de provavelmente ter “errado” no momento da escolha. Uma dos participantes sugere que a OP poderia mostrar as barreiras a enfrentar no mercado de trabalho. Outra participante, ao justificar sua ideia de que a OP no Ensino Superior apoia o aluno no percurso universitário, chama a atenção para a imagem do estudante ingressante, como quem cai de paraquedas em um mundo bem diferente daquele em que vivia. Nesse mundo, o sujeito experimenta dificuldades acadêmicas, duvida de seu domínio acerca do conteúdo escolar, sofre reprovações nas disciplinas e fica solitário em suas decisões. Para ela, a dúvida está sempre presente na trajetória do universitário, seja na chegada ao curso, seja no término de sua temporada nesse mundo diferente. Até mesmo no término do curso a dúvida pode surgir, e o aluno passa por nova situação de escolha, ao precisar definir a direção que vai tomar.

Como fruto da articulação dos achados desta pesquisa, sugere-se a importância do espaço da OP na universidade, pelo fato de, no conjunto de significações produzidas pelos participantes, terem sido recorrentes as referências à vivência em OP como contributiva e como atividade essencial no atendimento ao aluno.

Considerações Finais

Ao finalizar, resgata-se o objetivo desta pesquisa, a saber, apreender sentidos produzidos por universitários a partir da vivência no Programa de Orientação Profissional, previsto em disciplina obrigatória em uma universidade pública. A apreensão foi realizada por meio da análise dos núcleos de significação, unidade dialética que movimenta singularmente as categorias de significado e sentido, tomando-se como elemento-chave o conjunto de significações produzidas pelos participantes sobre a realidade vivida.

Por meio da análise procurou-se articular as expressões dos participantes com os elementos histórico-sociais, afetos e sentimentos, percepção de si próprio e da realidade circundante, motivos e necessidades determinantes da escolha, perspectivas de futuro e,

especialmente, as considerações sobre o processo de OP vivenciado. A fundamentação teórica na abordagem sócio-histórica possibilitou compreender cada participante como sujeito concreto e ativo, em sua dialética constitutiva, como um ser sempre capaz de produzir novos sentidos sobre as múltiplas produções possíveis na realidade em que se move.

A consideração das particularidades do contexto social, educacional e econômico de cada um favoreceu a elaboração de núcleos de significação comprometidos com a realidade dos sujeitos e expressivos da constituição de sua subjetividade.

O movimento da pesquisa mostrou um esforço de não fragmentação da complexa subjetividade de cada participante, além de apontar que a subjetividade não é tão somente individual, mas social. Ao se justificarem e se posicionarem em relação às suas impressões e expectativas, bem como ao expressarem suas intenções e finalidades, os sujeitos da pesquisa consolidam expressões sobre a forma de satisfação de suas necessidades e produzem sentidos que têm correspondência com as circunstâncias sociais.

Foi possível apreender núcleos de significação, com variados sentidos das vivências universitárias, de suas realizações e frustrações, de explicitação da visão de si próprios, de suas produções, gostos e desgostos pelas condições enfrentadas na vivência da formação universitária, das condições que julgam necessárias para que se dê como bem sucedido seu desenvolvimento na formação profissional e seu ingresso no mundo do trabalho. Também foram explicitadas concepções sobre o trabalho, a forma de satisfação ou não na condução da vida profissional, e as expectativas relacionadas à vida pessoal/profissional.

Os variados sentidos produzidos pelos participantes e apreendidos pelo processo de análise sugerem o investimento nesse tipo de proposta de Orientação Profissional ao aluno universitário, além de favorecerem a concepção do espaço de OP na universidade como um espaço de promoção da saúde.

A despeito de se considerarem os resultados desta pesquisa como restritos a um grupo particular de universitários, os dados permitem argumentar a favor da OP no Ensino Superior, como intervenção voltada para o desenvolvimento de melhores condições de apropriação da realidade vivida pelos universitários.

Enfim, como um espaço contributivo em variados aspectos, ampliando o campo de atendimento ao aluno da graduação e oferecendo a ele um suporte específico para os projetos acadêmicos e profissionais e, também, para as tomadas de decisão ao longo do percurso acadêmico.

Referências

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de Significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), 222-245.
- Aguiar, W. M. J., Bock, A. M., & Ozella, S. (2009). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In A. M. B. Bock, M. G. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M. J., Liebesny, B., Marchesan, E. C., & Sanchez, S. G. (2009). Reflexões sobre sentido e significado. In A. M. B. Bock & M. G. Gonçalves (Orgs.), *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica* (pp.54-72). São Paulo: Cortez.
- Alfredo, R. A. (2006). *Aproximações explicativas a partir da análise de sentidos e significados constituídos em espaços/momentos/situações de escolha na escola*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Calejon, L. M. C. (1995). A orientação vocacional na universidade. In A. M. B. Bock, C. M. M. Amaral, F. F. Silva, I. B. C. Silva, L. M. C. Calejon, L. Q. Andrade, et al. (Orgs.), *A escola profissional em questão* (pp.177-185). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Calejon, L. M. C. (1996). *Manejo de crises e dificuldades adaptativas em universitários*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23 (1-2), 226-237.
- Dias, M. S. L. (2009). *Sentidos do trabalho e sua relação com o projeto de vida de universitários*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Dias, M. S. L., & Soares, D. (2009). *Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários*. São Paulo: Vetor.
- González Rey, F. (2004). *Osocial na psicologia e a psicologia na social*. Petrópolis: Vozes.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Pioneira.

- González Rey, F. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 24, 155-179.
- Marques, F. M. (2007). *Os sentidos que os estudantes do primeiro ano do curso de Administração de Empresas da PUC-SP atribuem ao seu projeto de futuro profissional*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Moura, C. B., Sampaio, A. C. P., Menezes, M. V., & Rodrigues, L. D. (2003). Uso de relatos escritos como instrumento de avaliação e intervenção em orientação profissional. *Revista Estudos de Psicologia*, 20 (3), 83-98.
- Moura, C. B., & Silveira, J. M. (2002). Orientação profissional sob o enfoque da análise do comportamento: avaliação de uma experiência. *Revista Estudos de Psicologia*, 19 (1), 5-14.
- Novaes, C. F. (2003). *As determinações sociais no problema da escolha profissional: contradições e angústias nas opções dos jovens das classes sociais de alta renda*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Portilho, E. M. L. (1995). *A psicopedagogia na universidade: possibilidades de reflexão e atuação-proposta de institucionalização*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Telerman, R. (2004). *Projetando o futuro: a "questão feminina" dos 18 aos 21*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Valore, L. A. (2005). *Subjetividade no discurso de recém-graduados da UFPR: uma análise institucional*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32), 226-237.

Recebido em: 2/12/2010

Aprovado em: 2/9/2011

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Aqui, você encontrará perguntas relativas a algumas características pessoais, à sua formação educacional, à sua experiência profissional e à sua participação no Programa de Orientação Profissional da UFF.

Oportunamente, reiteramos nossos agradecimentos por sua participação.

Procure responder a todas as questões.

1 DADOS PESSOAIS e FAMILIARES

1.1 Nome: _____ Sexo _____

1.2 Data de nasc.: ____ / ____ / ____ Cidade: _____ Est.: _____

1.3 Estado civil: () solteiro () casado () separado () outro

1.4 Endereço: Rua (Av): _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Est.: _____

Tel. _____ Cel. _____

E-mail _____

1.5 Com quem reside: _____

1.6 É arrimo de família, isto é, é do seu trabalho que provém a renda principal da família? Sim () Não ()

1.7 Renda familiar:

- () Até 3 salários-mínimos.
- () De 3 a 10 salários-mínimos.
- () De 10 a 20 salários-mínimos.
- () Mais de 20 salários-mínimos.

1.8 Nível de escolaridade dos pais: PAI MÃE

- | | | |
|-------------------------------|-----|-----|
| Ensino fundamental incompleto | () | () |
| Ensino fundamental completo | () | () |
| Ensino Médio incompleto | () | () |
| Ensino Médio completo | () | () |
| Ensino superior incompleto | () | () |
| Ensino superior completo | () | () |
| Pós-graduação | () | () |

1.9 Idade e profissão dos pais:

PAI ____ anos; Profissão: _____

MÃE ____ anos; Profissão: _____

2 SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA

No Ensino Fundamental - Ano de conclusão (_____)

- 1. Todo em escola pública ()
- 2. Todo em escola particular ()
- 3. Maior parte em escola pública ()
- 4. Maior parte em escola particular ()

No Ensino Médio - Ano de conclusão (_____)

- 1. Todo em escola pública ()
- 2. Todo em escola particular ()
- 3. Maior parte em escola pública ()
- 4. Maior parte em escola particular ()

No Ensino Superior, até o momento, você cursou:

- () Sem cancelamento de disciplinas.
- () Com alguns cancelamento de disciplinas.
- () Sem algumas "VS" em disciplinas.
- () Com algumas "VS" em disciplinas.
- () Sem trancamento de semestre.
- () Com trancamento de semestre.

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

2.1 O que o motivou a fazer seu curso superior?

- () Contato com pessoas que já faziam esse curso.
- () Destaque da profissão no Mercado de Trabalho.
- () Afinidade com o curso desde a formação do Ensino Médio.
- () Adequação às habilidades pessoais.
- () Prestígio social da profissão.
- () Escolha resultante da orientação profissional.
- () Influência da família.
- () Tinha informação prévia à escolha sobre a área.
- () OUTRO: _____

2.2 Está fazendo ou já fez outros cursos? Sim () Não ()

Quais? _____

3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Você exerce alguma ocupação, atualmente? Dê informações sobre o seu trabalho. Sim () Não ()

3.1.1 Onde trabalha? Escreva um pouco sobre aspectos principais de seu trabalho, como é, o que faz etc.

3.1.2. Há quanto tempo trabalha neste local (empresa)?

- () menos de 1 ano () de 1 ano a 3 anos () mais de 3 anos

3.1.3 Qual o cargo que ocupa?

3.1.4 Qual é a função que desempenha?

3.1.5 Horário de trabalho: () integral () parcial diurno () parcial noturno

3.1.6 Você se julga é bem remunerado? Sim () Não ()

3.1.7 Sente-se satisfeito com as atividades que desenvolve em seu trabalho?

- Sim () Não ()

3.1.8 Quais suas aspirações profissionais atualmente? _____

3.2 Qual(ais) sua(s) experiência(s) profissional(ais) anterior(es)? Qual foi aquela com a qual mais se identificou? Você poderia dizer por quê?

4 PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

4.1 Quando você participou do trabalho no campo da orientação profissional (OP), oferecida na disciplina Tutoria II (para alguns alunos, também oferecido no Serviço de Psicologia do DAC/UFF), vivenciava algum tipo de dificuldade com relação ao desempenho acadêmico ou quanto à identificação com o curso escolhido?

- () Sim, de desempenho acadêmico.
- () Sim, de identificação com o curso.
- () Sim, ambas dificuldades.
- () Não, nenhuma dificuldade.

4.2 Que tipos de dificuldades você julgava como sendo as de maior importância para serem superadas, para que não prejudicassem sua formação acadêmica?

- () O curso não vinha atendendo às minhas expectativas.
- () Outros apontavam minhas dificuldades de aprendizagem.
- () Tinha dificuldades no acompanhamento das disciplinas do curso universitário.
- () Falta de adequação do curso aos interesses pessoais.
- () Outro. Qual? _____

4.3 Você considera que sua participação no programa POVP teve algum tipo de implicação na formação acadêmica?

() Sim () Não

4.3.1 Se sim. Por quê?

- () Contribuiu para o aumento do empenho no curso.
- () Colaborou com um melhor desempenho em determinadas disciplinas.
- () Algumas disciplinas do curso universitário passaram a ter um significado diferente.
- () Ajudou na integração da aprendizagem acadêmica ao bem-estar do dia-a-dia.
- () Outro

Qual? _____

Por favor, detalhe aspectos específicos sobre as alternativas que assinalou acima:

4.3.2 Se sim, mas de modo parcial, detalhe quais aspectos o programa implicou.

4.3.3 Se não, especifique por que foi insuficiente:

4.4 Hoje, você considera que o serviço de orientação profissional contribuiu nas decisões acadêmicas e profissionais? () Sim () Não

4.4.1 Se sim, em quais:

- () Proporcionou reflexão sobre possibilidades e perspectivas profissionais.
- () Possibilitou retomar o que já havia vivenciado no percurso acadêmico.
- () Favoreceu a possibilidade de pensar sobre a escolha do curso e sobre as dificuldades vivenciadas em relação à formação profissional.
- () Fez adquirir meios contributivos para a superação de dificuldades.
- () Proporcionou maior conscientização quanto ao investimento na construção da profissionalização a partir do curso universitário;
- () Levou à compreensão das decisões a serem tomadas e possibilitaram a elaboração de projetos futuros.
- () Auxiliou na confirmação da escolha profissional já realizada.
- () Outro. Qual? _____

Por favor, escreva em detalhes de que forma as alternativas assinaladas foram contempladas em sua carreira acadêmica:

5 FECHAMENTO

Deseja fazer algum comentário final?

Obrigada.

ANEXO 2

INSTRUMENTO - COMPLEMENTAMENTO DE FRASES

Você está recebendo uma série de frases a serem completadas. Para elaboração desse conjunto de frases foram selecionados temas relacionados à sua vida e à sua vivência e produção acadêmica, na condição de aluno da UFF, bem como, simultaneamente, encontrará temas pertinentes a esta pesquisa. As frases, no total de 40 abordam como vê a si próprio e aos outros; fazem referência a respeito de como pensa e age com relação a determinadas situações, e referentes a determinados assuntos; falam sobre trajetória pessoal educacional; abordam a concepção de universidade, curso, aluno, projeto de vida, sociedade, profissão, trabalho etc.

Solicitamos que você leia cada uma delas e procure completá-las da forma mais espontânea possível, isto é, com a primeira ideia que lhe vier à mente.

1. Eu gosto...
2. Minha preocupação...
3. Eu me considero uma pessoa...
4. O mais importante na vida é...
5. Acredito que ...
6. Minha dificuldade...
7. Sobre Orientação Profissional...
8. Na minha vida escolar...
9. Penso que ficarei melhor...
10. Minha profissão...
11. O futuro...
12. Sobre a escolha penso que ...
13. Para um homem...
14. Como aluno...
15. Minha família...
16. Um bom emprego...
17. Sobre estudo, penso que...
18. Sempre que tenho oportunidade, procuro...
19. Meus amigos...
20. O trabalho...
21. Quando tenho dúvidas...
22. Uma profissão...
23. Para uma mulher...
24. Às vezes, na universidade...
25. Exige de mim esforço...
26. Os professores acham que eu...
27. Acho que posso...
28. Sobre o trabalho penso que...
29. Meu dia a dia...
30. Minha maior necessidade...
31. O curso universitário...
32. Não posso...
33. Eu me chateio...
34. Penso que meus estudos...
35. Na universidade...
36. Nesta sociedade...
37. Minha formação profissional...
38. Para me realizar preciso...
39. Se eu pudesse...

ANEXO 3

ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DAS FALAS E EXPRESSÕES DOS PARTICIPANTES - CURSO QUÍMICA E QUÍMICA INDUSTRIAL - PERÍODO 2003-2008, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. NITERÓI (RJ)

Núcleos de Significação	Indicadores	Pré-Indicadores	Expressões subjetivas retiradas dos relatos orais e das frases incompletas
<p>Não pode desistir de nada! Tem que correr atrás! Tudo dá certo, se tiver nosso empenho!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Correr atrás" para superar dificuldades - Não desistir de nada, dar conta de tudo - Esforço próprio para superar dificuldades - Não perder oportunidades - Não desistir nunca 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Trabalhar e não conseguir estudar"</i> - <i>"Sem condição financeira para manter as despesas da faculdade"</i> - <i>"Não posso desistir de nada"</i> - <i>"Me chateio quando não dou conta de tudo"</i> - <i>"Não posso desistir nunca"</i> - <i>"Ter que correr atrás ... no fim tudo vai dar certo se nos empenharmos para isso"</i> 	<p>Conteúdo temático 1 - Elementos histórico-sociais:</p> <p><i>"... Tive uma filha: fiquei sem tempo pra estudar e sem saber como manter as despesas da faculdade..."</i> (Lia)</p> <p><i>"... No início do meu curso... fazia viagem de duas horas para ir às aulas... não tinha condição financeira... fui morar de favor... acabava me atrapalhando toda... sem tempo para o meu estudo"</i> (Maria)</p> <p>Conteúdo temático 2 - O que pensa sobre si mesmo:</p> <p><i>"... Não posso... desistir de nada... Eu me chateio... quando não "dou conta" de tudo que tenho para fazer"</i> (Lia)</p> <p><i>"Não posso... desistir nunca"</i> (Maria)</p> <p>Conteúdo temático 3 - Afetos e sentimentos</p> <p><i>"... ter que correr atrás pra aprender... Acredito que... no fim tudo vai dar certo se nos empenharmos para isso"</i> (Lia)</p>
<p>Universitário: responsável pela sua vida pessoal, acadêmica e profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades dos universitários vistas como individuais e pessoais - Falta de tempo para estudar: desânimo e vontade de parar - Universidade fonte de stress, de desequilíbrio, de insegurança - Esforço e dedicação pessoal para superar dificuldades - Na universidade tudo depende mais do aluno, tem que ser persistente - Estudo, conhecimento e profissão: vida, sucesso e ascensão 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Não conseguia estudar muito, comecei a pensar em parar a universidade"</i> - <i>"Sempre me sinto muito sozinha com minhas dificuldades"</i> - <i>"Acho que posso estudar mais"</i> - <i>"Na escola eu gostava de explicar a matéria e tirar as dúvidas dos amigos"</i> - <i>"Desde o início os resultados nas disciplinas me deixavam insegura, quase entrei em colapso"</i> - <i>"Pensei, eu não levo jeito pra isso mesmo, desmotivada com o curso, em desequilíbrio"</i> - <i>"Apenas sabia que queria fazer faculdade, estudo é muito importante para definir minha personalidade"</i> - <i>"A filosofia de vida é buscar conhecimento, o curso universitário é um limiar na vida de qualquer pessoa"</i> 	<p>Conteúdo temático 1 - Elementos histórico-sociais:</p> <p><i>"... Não tinha tempo para fazer todas as disciplinas... não conseguia estudar muito... comecei a pensar em parar a universidade"</i> (Laura)</p> <p><i>"... dificuldades no curso ... sempre me sinto muito sozinha com as minhas dificuldades"</i> (Ilana)</p> <p>Conteúdo temático 2 - O que pensa sobre si mesmo:</p> <p><i>"... Acho que posso... estudar mais"</i> (Laura)</p> <p><i>"Na escola [Ensino Médio] eu costumava tirar as dúvidas dos amigos, gostava de explicar a matéria"</i> (Clara)</p> <p>Conteúdo temático 3 - Afetos e sentimentos</p> <p><i>"... Desde o início, os resultados nas disciplinas me deixavam insegura ... quase entrei em colapso". Pensava: "Eu não levo jeito pra isso, mesmo! Me sentia em desequilíbrio desmotivada com o curso"</i> (Ilana)</p> <p>Conteúdo temático 4 - Elementos constituintes do direcionamento da vida</p> <p><i>"... Terminando o ensino médio, apenas sabia que queria fazer faculdade" ... "estudo é muito importante, ajuda a definir minha personalidade"</i> (Laura)</p>

ANEXO 3

ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DAS FALAS E EXPRESSÕES DOS PARTICIPANTES - CURSO QUÍMICA E QUÍMICA INDUSTRIAL - PERÍODO 2003-2008, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. NITERÓI (RJ)

Continuação

Núcleos de Significação	Indicadores	Pré-Indicadores	Expressões subjetivas retiradas dos relatos orais e das frases incompletas
		<ul style="list-style-type: none"> - "Priorizo ascensão educacional, para me realizar preciso ser persistente" - "Uma profissão é a base para um caminho de sucesso, minha profissão é minha vida" - "Aqui na faculdade temos que decidir o que fazer sozinhos" 	<p>"A filosofia de vida é buscar conhecimento ... O curso universitário... é um limiar na vida de qualquer pessoa. Priorizo ascensão educacional ... Para me realizar preciso... ser persistente ... Uma profissão é a base para um caminho de sucesso ... minha profissão... é minha vida" (Luís)</p> <p>"... Aqui, na faculdade, temos que decidir sozinhos o que vamos fazer, sozinhos" (Clara)</p>
Condições para a aprovação do conhecimento determinante do desempenho acadêmico e da confirmação da escolha profissional	<ul style="list-style-type: none"> - "Na identificação com o curso, a base para aprender bastante" - "Apropriação do conhecimento determinante da escolha" - "Apropriação do conhecimento: relação com a prática" - "Aluno esforçado: base para ser bem sucedido no curso e na profissão" 	<ul style="list-style-type: none"> - "A cada momento me certificava da identificação com a Química, tenho aprendido bastante" - "Prá que estou aprendendo isso? Será que vai ter ligação com a prática?" - "Preciso correr atrás para conseguir ser uma profissional bem sucedida" - "Fazendo o curso difícil não conseguia assimilar a vida universitária nem saber se ainda quer fazer a formação" - "A cada superação acabava confirmando se queria o curso e a profissão" 	<p>Conteúdo temático 5 - Apropriação e objetivação do conhecimento</p> <p>"... Química, uma área que a cada momento eu me certificava da identificação com ela, ... tenho aprendido bastante" (Laura)</p> <p>"... Durante o curso, fiquei me perguntando: Pra que estou aprendendo isso? Será que esse conhecimento vai me servir? Será que vai ter alguma ligação com a minha prática? ... "Preciso correr atrás, para conseguir ser uma profissional bem sucedida" (Júlia)</p> <p>"... tumulto acontecendo na minha vida ... fazendo o curso difícil como o de Química, eu não conseguia assimilar a vida universitária. ... nem sabia se realmente eu queria ainda fazer Química" (Maria)</p> <p>"... Tive que correr muito atrás para poder superar ... falta de base ... a cada passo, a cada superação que eu conseguia nas disciplinas, eu acabava confirmando, se eu, realmente, queria esse curso e essa profissão" (Luís)</p>
Estudo: realização pessoal X realização profissional X realização social e financeira	<ul style="list-style-type: none"> - "Iniciação científica e estágio: aprendizado e satisfação" - "Conhecimento e prática: condições de inserção no mercado de trabalho" - "Conhecimento e prática: realização pessoal + desenvolvimento profissional = ascensão financeira" 	<ul style="list-style-type: none"> - "Trabalho é uma das melhores ocupações, faz me sentir viva" - "Trabalho como bolsista, ainda não como profissional contratada, incluída no mercado de trabalho" - "Passei a trabalhar em laboratório, também faço a Iniciação Científica, tenho gostado muito do que faço, sei que é esta área que eu quero seguir" - "Quando você vai procurar uma vaga de trainee, é sempre pedida a experiência profissional" 	<p>Conteúdo temático 9 - Trabalho/profissão</p> <p>"O trabalho... é uma das minhas melhores ocupações, pois faz eu me sentir viva" (Lia)</p> <p>"... Sei que estou formada há apenas dois meses, trabalho lá no Instituto Nacional de Tecnologia do CNPq, mas como bolsista, ainda não como uma profissional contratada, incluída no mercado de trabalho..." (Júlia)</p> <p>"... Passei a trabalhar em um novo laboratório ... também faço a Iniciação Científica ... tenho gostado muito do que faço. ... sei que é esta área que eu quero seguir" (Laura)</p>

ANEXO 3

ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DAS FALAS E EXPRESSÕES DOS PARTICIPANTES - CURSO QUÍMICA E QUÍMICA INDUSTRIAL - PERÍODO 2003-2008, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. NITERÓI (RJ)

Continuação

Núcleos de Significação	Indicadores	Pré-Indicadores	Expressões subjetivas retiradas dos relatos orais e das frases incompletas
		<ul style="list-style-type: none"> - "A entrada no mercado de trabalho é difícil, o trabalho é um dos caminhos da ascensão social" - "Profissão é a base do sucesso" - "Comecei a estagiar gosto do meu trabalho" 	<p>"... Já estou saindo da faculdade e ainda nem estagiei ... Quando você vai procurar uma vaga de trainee, é sempre pedida a experiência profissional ... se você não teve é eliminado no processo de seleção" (Ilana)</p> <p>"... Sei que, hoje em dia, a entrada no mercado de trabalho é difícil ... O trabalho é um dos caminhos da ascensão social e financeira" (Clara)</p> <p>"Uma profissão é a base para um caminho de sucesso" (Luís)</p> <p>"... Comecei a estagiar, há dois anos, em uma escola ... gosto do meu trabalho também da Química" (Clara)</p>
O futuro nas mãos de Deus	- O futuro nas mãos de Deus/existência de elementos orientadores para a vida, advindos de lastro ético - religioso x concepção de homem liberal	<ul style="list-style-type: none"> - "Na vida universitária, tudo depende da gente" - "O mais importante na vida é... Deus" - "Concretização dos planos pessoais e de realização profissional "nas mãos de Deus" - "Na faculdade temos que decidir o que fazer sozinhos" 	<p>Conteúdo temático 4 - Elementos constituintes do direcionamento da vida</p> <p>"... Na vida universitária, tudo depende muito mais da gente, do que dos outros. ... O mais importante na vida é ... viver com todos os obstáculos" (Lia)</p> <p>"O mais importante na vida é... Deus ... Para me realizar preciso apenas cumprir os mandamentos" ... "o futuro nas mãos de Deus" (Maria)</p>
Projeto de futuro como contradição entre a certeza e a incerteza da escolha	- Futuro: incertezas - Vida profissional futura: preocupação	<ul style="list-style-type: none"> - "Futuro promissor a partir da tomada de decisão" - "Futuro depende de nós" - "Futuro é incerto" - "Futuro será realização do sonho" - "Futuro só depende de nós e de tudo que fazemos" - "Final do curso preocupação é com a vida futura" 	<p>Conteúdo temático 10 - Projeto de vida</p> <p>"O futuro só depende de nós e de tudo que fazemos" (Lia)</p> <p>"... formada há dois meses ... só preciso correr atrás, para ser uma profissional bem sucedida" (Júlia)</p> <p>"O futuro... incerto" (Ilana)</p> <p>"Tinha um sonho ... formação universitária". "Minha formação profissional será uma grande conquista" (Luís)</p> <p>"... neste final do curso gostaria de saber que barreiras eu iria enfrentar se escolher ser professora. ... Minha preocupação é com minha vida futura" (Clara)</p>
OP: conscientização da real situação do curso	- Conscientização da diferença entre o Ensino Médio e o Ensino Superior - Mudança na direção dos estudos, após participação na OP - Conscientização da necessidade de maior empenho para superar dificuldades nas disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> - "Fiquei satisfeita por ter encontrado o curso com mais afinidade; passei a me dedicar mais aos estudos" - "Meu nível de dificuldade para acompanhar o curso era maior do que eu imaginava, faltava base do ensino fundamental e médio" - "Primeiro período do curso foi catastrófico, curso difícil, diferença do ensino médio" 	<p>Conteúdo temático 6 - Elementos da vida acadêmica</p> <p>"... [após a Tutoria II] fui fazer, junto, o 1º semestre de Microimunologia ... fiquei satisfeita ... ter encontrado o curso que eu iria ter mais afinidade ... e assim, fazer a mudança na minha vida ... passei a me dedicar mais aos estudos" (Laura)</p> <p>"... Na universidade ..., meu nível de dificuldade para acompanhar o curso era muito maior do que eu imaginava ... faltava base ... desde o ensino fundamental e médio ... tive que correr muito atrás para poder conseguir a superação nas disciplinas" (Luís)</p>

ANEXO 3

ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DAS FALAS E EXPRESSÕES DOS PARTICIPANTES - CURSO QUÍMICA E QUÍMICA INDUSTRIAL - PERÍODO 2003-2008, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. NITERÓI (RJ)

Continuação

Núcleos de Significação	Indicadores	Pré-Indicadores	Expressões subjetivas retiradas dos relatos orais e das frases incompletas
	- Conscientização do nível de exigência do curso	- <i>"Tive que correr muito atrás para conseguir a superação nas disciplinas"</i>	<i>"... primeiro período do curso foi catastrófico ... curso difícil ... não conseguia assimilar a vida universitária ... diferença grande do ensino médio para a universidade"</i> (Maria)
		- <i>"Participei do trabalho de OP até aquela hora, não tinha caído a minha ficha, em relação a minha real situação no curso"</i>	Conteúdo temático 8 - Orientação profissional <i>"... Participei do trabalho de OP da Tutoria II ... depois de ter feito ... continuei, cada vez mais, com a ideia de mudar a minha direção nos estudos ... minha carreira profissional ... Até aquela hora, não tinha caído a minha ficha, em relação a minha real situação no curso de Química. Foi a partir daí ... que pude saber o que, realmente, queria fazer"</i> (Laura)
<i>OP revela tardiamente aquilo que se sabia</i>	- OP confirma a escolha - OP não interessa para quem tem "certeza" da escolha" - OP confirma a incompatibilidade com o curso	- <i>"Eu já sabia que eu queria fazer"</i> - <i>"Orientação só serviu para me firmar"</i> - <i>"Orientação não interessou, não tinha dúvidas"</i> - <i>"No caso de outras pessoas, acabavam vendo que não queriam mesmo o curso"</i>	Conteúdo temático 8 - Orientação profissional <i>"... Eu já sabia que eu queria fazer Química, o processo de orientação só serviu pra me firmar mesmo. ... pra ver ... que a Química era realmente o que eu queria fazer"</i> (Lia) <i>"Tutoria II, ... não interessou ... não tinha dúvidas em relação à escolha" ... no caso de outras pessoas ... tinha aluno que não estava se dando bem com as matérias ... pensava em desistir da faculdade. Com a orientação ... acabavam vendo que não queriam mesmo o curso"</i> (Júlia)
<i>OP como espaço para repensar escolha profissional</i> <i>OP como processo pro-veitoso</i> <i>OP como ferramenta útil</i> <i>OP na universidade: início e término do curso</i> <i>OP como espaço para acolhimento afetivo-emocional do aluno</i>	- Dúvida e questionamentos sobre a escolha do curso e a continuidade ou mudança - OP no início: bom para a dúvida da escolha e para ter visão melhorada do curso - OP no término do curso: nova situação de escolha profissional - OP no final: preparo e confiança para início da vida profissional - OP como espaço para acolhimento afetivo-emocional do aluno	- <i>"Agora, no último período, ainda me vejo sem certeza se a minha escolha pelo curso foi acertada"</i> - <i>"Fiz a escolha do curso, mas não tinha noção sobre a área de trabalho da Química"</i> - <i>"Fiz a escolha curso influenciada por uma professora do ensino médio"</i> - <i>"Uma professora me deu a ideia para fazer Química porque eu tinha facilidade na matéria. No primeiro semestre me perguntava: É esse mesmo o curso que devo fazer?"</i> - <i>"No final do curso, a dúvida de novo"</i>	Conteúdo temático 7 - Escolhas <i>"... No quinto período do curso universitário ... me batia 'aquela dúvida', e me perguntava: Será que é esse mesmo o meu caminho? ... agora, no último período ... ainda me vejo sem certeza ... se a minha escolha pelo curso, foi uma escolha acertada"</i> (Ilana) <i>"Fiz a escolha deste curso, mas, não tinha uma boa noção sobre a área de trabalho da Química"</i> (Luís) <i>"... Eu fiz a escolha curso de Química influenciada por uma professora do ensino médio ... me fez pensar que gostava de Química"</i> (Maria) <i>"... A minha professora chegou e me deu a ideia para fazer Química, porque eu tinha muita facilidade na matéria. ... no primeiro semestre me perguntava: Será que é esse o curso que devo fazer? Na fase final do curso, a dúvida bate de novo"</i> (Clara)

ANEXO 3

ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DAS FALAS E EXPRESSÕES DOS PARTICIPANTES - CURSO QUÍMICA E QUÍMICA INDUSTRIAL - PERÍODO 2003-2008, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. NITERÓI (RJ)

			Conclusão
Núcleos de Significação	Indicadores	Pré-Indicadores	Expressões subjetivas retiradas dos relatos orais e das frases incompletas
<i>OP na universidade: espaço de orientação e preparo para vida profissional</i>	- OP: trabalho com "sementinha da dúvida"	- <i>"Orientação no início do curso é bom para dúvida da escolha, ter visão melhorada do curso; no final do curso podia ajudar para dar base e confiança para construção de currículo e procura de estágio"</i> - <i>"OP: ferramenta útil"</i> - <i>"[OP] um trabalho importante, trabalha a escolha profissional e faz o acolhimento do aluno"</i> - <i>"Na Tutoria foram mostrando caminhos que ajudam a lidar com a "sementinha da dúvida"</i>	Conteúdo temático 8 - Orientação profissional <i>"... Orientação, no início do curso, é bom para dúvida da escolha ... ter uma visão melhorada do seu curso ... no final do curso podia ajudar ... dar uma boa base e confiança para o aluno fazer seu currículo e procurar estágio. Sobre Orientação Profissional... ferramenta útil" (Ilana)</i> <i>"... um trabalho importante ... além de trabalhar a escolha profissional ... passa pro aluno que ... está sendo acolhido na Universidade. ... deveria ter uma sequência no decorrer de todo o curso de graduação" (Luís)</i> <i>"Na Tutoria, vocês foram mostrando caminhos que ajudam a lidar com essa sementezinha da dúvida, uma dúvida que eu acho que fica sempre ... dúvida sobre a escolha da profissão" (Clara)</i>

OP: Orientação Profissional.

Bem-estar subjetivo: autoavaliação em estudantes universitários

Subjective well-being: self-assessment in college students

Paola **PASSARELI-CARRAZZONI**¹

José Aparecido **DA SILVA**²

Resumo

O bem-estar subjetivo surgiu como um interessante tema da Psicologia Positiva e tem recebido cada vez mais atenção de pesquisadores da área. Este estudo teve como objetivo principal verificar a eficácia de três instrumentos de autoavaliação do bem-estar subjetivo, a partir de uma população de estudantes universitários da cidade de Ribeirão Preto. Foi realizada a análise estatística descritiva e a análise de componentes principais para os resultados apresentados no Questionário de Felicidade Oxford e na Escala de Felicidade Subjetiva. O Item de Felicidade Global foi analisado apenas por intermédio da estatística descritiva, pois apresentava uma única questão. Partindo do fato de que pesquisas realizadas indicam uma diferença pouco significativa entre autoavaliações realizadas por homens e por mulheres, este estudo traz resultados que confirmam essa constatação quanto às medianas apresentadas em todos os instrumentos, porém aponta diferenças significativas em relação à estrutura dos instrumentos de homens e mulheres para o Questionário de Felicidade Oxford.

Unitermos: Autoavaliação. Bem-estar. Estudantes universitários.

Abstract

Subjective well-being has appeared as an interesting new subject of Positive Psychology, and as such, has received increasing attention from researchers of the area. In this study the aim was to verify the effectiveness of three self-report instruments of subjective well-being in a population of college students in Ribeirão Preto. The data was submitted to descriptive statistics analysis and to Principal Component Analysis of the results presented in the Oxford Happiness Questionnaire and the Subjective Happiness Scale. Both the instruments presented Cronbach's alpha values adjusted for men and women's results, and for all groups. The Global Happiness Item was analyzed only by means of descriptive statistics, because there was only one item presented. Previous researches have indicated no significant difference between auto-evaluations made by men and women. The results of the present study indicate that this confirmed as regards the medians presented in all the instruments, however, they point out significant differences are presented as regards the structure of the instruments of men and women for the Oxford Happiness Questionnaire.

Uniterms: Self-evaluation. Well-Being. College students.

▼▼▼▼

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia. Av. Bandeirantes, 3900, Bloco 6, Monte Alegre, 14040-90, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: P. PASSARELI-CARRAZZONI. E-mail: <paolapc@pg.ffclrp.usp.br>.

² Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Cada vez mais as pessoas têm voltado sua atenção para o estudo da Psicologia Positiva. Seligman e Csikszentmihalyi (2000, p.5) afirmam que esse campo da Psicologia está situado na avaliação de experiências subjetivas como o “bem-estar, contentamento e satisfação (no passado), esperança e otimismo (em relação ao futuro), e felicidade (no momento presente)”.

Reconhecido como importante componente da Psicologia Positiva, o bem-estar subjetivo - também chamado de felicidade (Diener, 2000; Seligman, 2004) - é definido como uma ampla categoria que inclui respostas emocionais das pessoas, satisfações dominantes e julgamento global de satisfação de vida (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Considera-se o bem-estar subjetivo como uma área ampla, e não como um constructo único. Por meio da evolução nos estudos realizados, atualmente considera-se que o bem-estar subjetivo tem um número de componentes separados, como a satisfação de vida, o afeto positivo e os baixos níveis de afeto negativo (Diener, 2000).

Muitos estudos têm sido realizados com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre o tema. Uma extensa revisão bibliográfica (Passareli & Da Silva, 2007) acerca do início da Psicologia Positiva e do estudo bem-estar subjetivo apoia a consideração de que os estudos envolvendo o bem-estar subjetivo têm grande importância no entendimento do ser humano a partir de suas potencialidades, de suas forças e de suas virtudes.

O bem-estar subjetivo e seus correlatos

Fredrickson (1998) indica que as emoções positivas podem fortalecer o repertório momentâneo de pensamentos e ações individuais e, assim, auxiliar na construção de recursos pessoais permanentes, incluindo recursos físicos, intelectuais e sociais. Ela afirma que essa teoria do fortalecimento explicaria por que as emoções positivas podem promover a saúde e o bem-estar.

Em seu estudo, Diener e Seligman (2002) sugerem que as pessoas do grupo de indivíduos muito felizes experimentam sentimentos positivos a maior parte do tempo, e relatam apenas humores negativos ocasionais. Os autores sugerem que pessoas muito felizes têm um funcionamento do sistema de emoções que favorece a reação apropriada diante dos diferentes eventos de vida.

Outro importante correlato do bem-estar subjetivo são os aspectos biológicos. Segundo Salovey, Rothman, Detweiler e Steward (2000), estados emocionais positivos podem promover a crença na percepção de saúde e o próprio bem-estar físico. Steptoe, Wardle e Marmot (2005) apresentam evidências de que o afeto positivo estaria associado à boa saúde física. Segundo Steptoe et al. (2005), a relação entre redução de cortisol e afeto positivo é potencialmente relevante para a saúde. Os estados de afeto positivo são relacionados a perfis favoráveis de funcionamento em diversos sistemas biológicos e podem, através disso, ser relevantes ao reduzirem o risco de desenvolvimento de doenças físicas (Steptoe et al., 2005).

Além disso, os estados emocionais estariam relacionados à maneira como pessoas que já tenham sua saúde comprometida encaram suas dificuldades. Contrariando a opinião popular de que pessoas com menos saúde seriam menos felizes do que aquelas que apresentam melhores condições de saúde, estudos recentes indicam que pacientes em hemodiálise são tão felizes quanto pessoas saudáveis, além de estimarem sua felicidade de forma mais apurada (Riis et al., 2005; Stambor, 2005).

Riis et al. (2005) realizaram um estudo com um grupo de 49 pacientes que passavam por hemodiálise e um grupo de 49 pessoas saudáveis. Perceberam que as pessoas em hemodiálise costumavam se adaptar a sua condição e, embora relatassem a própria saúde como sendo pior do que a de pessoas saudáveis, elas não pareciam ser muito menos felizes do que aquelas que não tinham doença nos rins ou alguma outra alteração séria de saúde.

Ao mesmo tempo, as pessoas saudáveis são claramente inconscientes de que a adaptação à hemodiálise ocorre. Suas estimativas em relação ao bem-estar de pacientes em hemodiálise eram muito mais baixas do que esses pacientes realmente relatavam. Este estudo permitiu que se percebesse que as pessoas saudáveis subestimam a qualidade da experiência emocional da pessoa doente. Os pesquisadores notaram que os pacientes desenvolvem uma tendência a se focalizar mais nas experiências passadas positivas, sendo que esta pode ser uma parte crucial do processo da adaptação (Riis et al., 2005).

Cada vez mais torna-se relevante avaliar a possível ligação entre bem-estar subjetivo e indicadores econômicos. É comum o pensamento de que maior riqueza estaria diretamente relacionada a maior felicidade. Porém, para Csikszentmihlyi (1999), vantagens materiais não se traduzem em benefícios sociais e emocionais.

De acordo com Seligman (2004), existem muitas exceções à associação riqueza/satisfação, o que pode ser observado em países como Brasil, China e Argentina, onde se observou mais satisfação com a vida do que seria de se esperar em suas populações com sua riqueza. Países do antigo bloco soviético e o Japão, em contraponto, mostram-se menos satisfeitos do que se esperava encontrar.

Diener e Suh (1997) indicam que, muito embora desde a Segunda Guerra Mundial tenha havido um aumento de renda significativo em países como Estados Unidos, Japão e França, a avaliação do bem-estar subjetivo dessas populações permaneceu praticamente inalterada no período. Para Seligman (2004, p.69), o poder de compra e a satisfação com a vida tendem a seguir na mesma direção, mas a partir de uma determinada renda não se verifica a correlação entre aumento da riqueza e aumento do bem-estar subjetivo. Tendo em vista tal fato, a afirmação de Seligman (2004, p.72) de que “mais que o próprio dinheiro, o que influencia a felicidade é a importância que você dá a ele” parece condizente com a realidade.

Csikszentmihalyi (1999) afirma que, se as pessoas se esforçam para alcançar certa condição de riqueza pensando que isso as fará mais felizes, elas percebem que, alcançando tal condição, rapidamente se habitua a ela, a ponto de começarem a desejar um próximo padrão de riqueza. O autor ainda relata que as pessoas costumam considerar suas posses não em termos do que precisam para viver com mais conforto, mas sempre se comparando com aqueles que têm mais do que elas. Assim, as pessoas relativamente ricas sentem-se pobres em comparação aos muito ricos, e a falta de felicidade é o resultado (Csikszentmihalyi, 1999).

Myers (2000) afirma que mesmo as pessoas muito ricas são apenas levemente mais felizes do que a média da população norte-americana. Para ele, mesmo tendo muito dinheiro, as pessoas concordam que ele pode aumentar ou diminuir a felicidade, dependendo de como é usado.

Diener e Seligman (2004) afirmam que o aumento de renda cria desejos materiais cada vez maiores. Dessa forma, com o passar do tempo, a mesma quantidade de renda que parecia ter resultados suficientes na satisfação de tais desejos resultaria em frustração, e consecutivamente, em menos bem-estar.

Além de indicadores econômicos, outro possível correlato do bem-estar subjetivo seriam os relacionamentos interpessoais e o próprio estado civil. Pesquisadores do bem-estar subjetivo acreditam que, sozinhos, os indicadores sociais não podem definir qualidade de vida (Diener & Suh, 1997), embora alguns considerem que relações sociais positivas são necessárias para o bem-estar (Diener & Seligman, 2004). Muitos estudos têm indicado que, comparadas a pessoas solteiras, as pessoas casadas têm melhor saúde física e psicológica, além de viverem mais (Burman & Margolin, 1992).

Easterlin (2003) fez um estudo, que durou cerca de 10 anos, sobre a felicidade nos ciclos de vida, observando indivíduos com idade entre 18 e 19 anos na primeira autoavaliação, e entre 28 e 29 anos na segunda. Na faixa etária de 18 a 19 anos, quando a maioria de mulheres e homens ainda não se casou, a felicidade foi equivalente ao valor 2.1 em média (em uma escala de 1 a 3); nos 10 anos seguintes, aquelas que relataram estar casadas apresentaram uma medida de felicidade mais elevada (2.2 a 2.3 em média) do que aquelas que nunca se casaram (2.1 em média). Da mesma forma, casar-se novamente tem o mesmo efeito positivo na felicidade que uma primeira união.

O aumento do tempo de vida da população é um fato cada vez mais relevante para estudos que consideram a maneira como as pessoas envelhecem e sua qualidade de vida, o que torna a longevidade um importante correlato para o estudo do bem-estar subjetivo. Seligman (2004, p.75) indica que a visão de que gente jovem é mais feliz é equivocada. De acordo com a maturidade, os preditores de felicidade mudam, por exemplo, para pessoas com idade mais avançada, a satisfação proveniente das relações sociais e saúde se torna mais importante (Myers, 2000).

Danner, Snowdon e Friesen (2001), em seu estudo sobre a autobiografia de freiras realizado nos Estados Unidos, investigaram a possível associação da expressão emocional escrita com a longevidade. Foram analisadas as autobiografias escritas há 60 anos e as condições

apresentadas pelas freiras na atualidade. Os autores investigaram as emoções positivas, negativas e neutras nos relatos. Todas as 180 autobiografias do estudo eram de freiras das cidades de Milwaukee, Wisconsin e Baltimore, que as escreveram entre os 18 e 32 anos de idade, e que no momento do estudo tinham entre 75 e 95 anos. Todas elas tinham as mesmas histórias relacionadas a casamento e reprodução, tinham as mesmas atividades sociais, não fumavam nem bebiam quantidades excessivas de álcool e tinham *status* e ocupações sociais similares, além de acesso a cuidados médicos semelhantes. O estudo encontrou uma forte associação entre a emoção positiva nas autobiografias e a longevidade observada seis décadas depois. Esse estudo levanta questões sobre como a emoção positiva apresentada no início da vida pode estar relacionada à longevidade (Danner et al., 2001).

Baker, Cahalin, Gerst e Burr (2005) defendem que o engajamento e o comprometimento em relação às atividades produtivas (físicas e sociais) em idade mais avançada são benéficos ao bem-estar subjetivo. Ainda, afirmam que a ampliação do suporte social aumentaria o bem-estar subjetivo.

Uma importante fonte de suporte social e possível correlato do bem-estar subjetivo seria a religiosidade. Procurando explicar essas associações entre a religiosidade e o bem-estar subjetivo, pesquisadores consideraram diversas possibilidades. Uma explicação parcial parece ser que as comunidades da fé fornecem sustentação social (Ellison, Gay & Glass, 1989). A religião é praticada geralmente por meio de grupos de pessoas que se apoiam e que trocam experiências. Dessa forma, as relações sociais são favorecidas, e o sentimento de fazer parte de um grupo emerge.

Segundo Diener e Seligman (2004), o bem-estar é frequentemente associado à melhoria da produtividade do trabalhador e a relações interpessoais compensadoras. Myers (2000) acrescenta que outra possível explicação para a correlação entre religiosidade e bem-estar seria o fato de que a fé traz, para muitas pessoas, um senso de finalidade, um significado em sua vida.

Medidas do bem-estar subjetivo

Existem diferentes meios para a avaliação do bem-estar subjetivo. Diener e Seligman (2004) conside-

ram a importância e a necessidade de uma aproximação entre essas formas de medida.

Para Lyubomirsky e Lepper (1999), as medidas atuais do bem-estar subjetivo avaliam um de seus dois componentes (afetivo ou cognitivo). Pede-se aos respondentes que avaliem seus níveis de afeto positivo e negativo sobre um período de tempo, ou pede-se que façam um julgamento de sua qualidade total de vida.

As escalas de itens múltiplos são mais indicadas para a avaliação de mais de um componente do bem-estar subjetivo. Por outro lado, as de item único são vantajosas por serem curtas, mas existem muitas críticas quanto a seu uso. Não é possível avaliar a consistência interna dessas escalas, sendo a confiabilidade temporal a única medida para estimar sua confiabilidade. As respostas dadas tendem a se desviar para a categoria de maior felicidade, e os instrumentos falham em cobrir todos os aspectos do bem-estar subjetivo. O uso dessas escalas é mais indicado quando se pretende realizar uma medida breve acerca do bem-estar subjetivo, e elas devem ser usadas junto a outros instrumentos para que suas medidas sejam mais bem sustentadas e interpretadas (Diener, 1984).

O Questionário de felicidade Oxford

O Questionário de Felicidade Oxford (QFO) é um instrumento para medida do bem-estar subjetivo desenvolvido por Hills e Argyle (2002), que apresenta um total de 20 itens a serem respondidos em uma Escala Likert de seis pontos (Hills & Argyle, 2002). Os autores indicam que a soma das pontuações dos itens é a medida de felicidade, com altas pontuações indicando maior felicidade.

Hills e Argyle (2002) encontraram que a consistência interna verificada no QFO indicou o valor $\alpha=0,91$. Os autores realizaram uma análise dos componentes principais e encontraram oito deles explicando 64,3% da variância, mas, após realizarem uma Rotação Ortogonal (Varimax), encontraram itens similares em diferentes componentes, e uma minoria de itens com cargas mais ou menos iguais em dois ou mais componentes. Devido a essas circunstâncias, os autores consideraram que os fatores extraídos não poderiam ser corretamente interpretados.

Para os autores, essa dificuldade de interpretação dos resultados referentes ao QFO poderia ser explicada como uma consequência da existência de um grande número de componentes extraídos a partir do critério denominado "Autovalor". Entretanto, realizada uma rotação oblíqua do questionário, não se identificou nenhum fator de segunda ordem. Ainda, uma reanálise dos oito componentes iniciais extraiu apenas um componente de segunda ordem, o que sugere que a medida do constructo do bem-estar subjetivo pode ser considerada unidimensional (Hills & Argyle, 2002).

Kashdan (2004) apresenta um estudo no qual avalia o Questionário Oxford desenvolvido por Hills e Argyle (2002). O autor acredita que o QFO falha em discriminar entre o bem-estar subjetivo e as muitas outras forças humanas, que apresentam definições, teorias e medidas específicas. Ainda, os autores do instrumento não teriam fornecido dados suficientes para que os leitores pudessem avaliar os resultados obtidos de forma adequada. Ao invés disso, teriam considerado que a dificuldade de interpretação dos resultados poderia ser explicada como uma consequência do grande número de componentes extraídos por meio do método do Autovalor (Kashdan, 2004). Para o autor, seria equivocado o resultado da rotação oblíqua indicando a existência de um fator, principalmente se for considerado o resultado inconsistente sobre a análise dos fatores separados. Por fim, Kashdan (2004) afirma que o QFO parece ser um instrumento para medida de constructos difusos ao invés de um constructo claro, sendo que as relações entre o bem-estar subjetivo e diversos traços positivos podem mostrar-se maiores do que realmente são, o que poderia gerar dados equivocados em estudos subsequentes.

A escala de felicidade subjetiva

A Escala de Felicidade Subjetiva é um instrumento que foi desenvolvido por Lyubomirsky e Lepper (1999). Esse modelo de quatro itens é derivado de uma combinação inicial de 13 itens. Cada item deveria ser respondido dentro de uma Escala Likert de sete pontos. Segundo os autores, essa escala considera a felicidade da própria perspectiva do respondente. Analisando os dados obtidos, os autores não encontraram nenhuma diferença significativa para comparação entre sexos ou

idades através da Escala de Felicidade Subjetiva. Os quatro itens que compõem a escala mostraram excelente consistência interna, sendo que o Alfa de Cronbach apresentou uma média igual a 0,86. A variabilidade teste-reteste variou de 0,55 a 0,90, tendo como média 0,72.

Para calcular o resultado, devem-se somar os números correspondentes às respostas e dividir por 8. Nos Estados Unidos, a média para adultos é de 4,8, sendo que dois terços das pessoas ficam entre 3,8 e 5,8 (Seligman, 2004).

Kashdan (2004) considera que a Escala de Felicidade Subjetiva é um instrumento com boas propriedades psicométricas, que mede com a precisão aquilo a que se propõe e, ainda, que pode ser respondido em um curto período de tempo, o que, para o autor, é um aspecto positivo.

Item de felicidade global

O Item de Felicidade Global foi desenvolvido por Bradburn (1969) e consiste em uma única questão - "Considerando todas as coisas, quão feliz você está nos dias atuais?" - que deve ser respondida em uma Escala Likert de sete pontos, variando de "Não muito feliz" (correspondendo a 1) a "Muito feliz" (correspondendo a 7).

Esse é um item simples e de fácil compreensão. A utilização desse instrumento é relevante, ao permitir a medida da autoavaliação individual por intermédio da felicidade percebida no momento presente.

Método

A pesquisa foi realizada junto a 524 estudantes universitários voluntários da cidade de Ribeirão Preto, sendo 145 homens e 379 mulheres, com idade entre 17 e 54 anos ($M=21,7$, $DP=4,4$). Todos os participantes apresentavam o mesmo grau de instrução (ensino superior incompleto).

O material utilizado foi constituído de Instruções Gerais, Indicadores Sociodemográficos, Questionário de Felicidade Oxford, Escala de Felicidade Subjetiva e Item de Felicidade Global, apresentados de forma aleatória.

As aplicações foram feitas de forma coletiva. Cada estudante após assinatura do Termo de Consen-

timento e Livre Esclarecimento recebia o material e era instruído a respondê-lo individualmente, sem que o tempo fosse cronometrado.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto com emissão do parecer (CEP-FFCLRP nº 189/2005), de acordo com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (MS).

Resultados

Questionário de felicidade Oxford

O cálculo da Correlação de Spearman entre os itens do QFO respondidos por participantes do sexo

masculino indicou correlações significativas, mas baixas. O cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach indicou um valor igual a 0,82.

Na análise dos componentes principais foram extraídos onze componentes que responderam por 68,0% da variabilidade total. O primeiro componente respondeu por 19,7% da variabilidade, e os outros por 8,4%, 5,6%, 5,1%, 4,8%, 4,6%, 4,2%, 4,2%, 4,0%, 3,6% e 3,5% respectivamente. Após a rotação, a variabilidade foi distribuída entre os componentes, que passaram a explicar de 10,6% (Componente 1) a 4,5% (Componente 11) da variabilidade total. Em seguida, foi calculada a matriz de correlação seguida pelo cálculo da matriz de correlação com a rotação Varimax (Tabela 1).

O cálculo da Correlação de Spearman entre os itens do QFO respondidos por participantes do sexo

Tabela 1. Consistência interna e variações nos valores após a retirada das questões de cada componente no Questionário Oxford para participantes do sexo masculino. Ribeirão Preto (SP), 2007.

Componente	α	Itens	α se o item for deletado
1	0,77	9 Sinto-me sempre alegre e exaltado	0,72
		1 Eu tenho sentimentos muito calorosos com quase todos	0,75
		26 Eu sorrio muito	0,72
		14 Sempre contagio de alegria outras pessoas	0,74
		2 Sinto que possuo muita energia	0,75
		11 Sempre tenho uma boa influência nos acontecimentos	0,75
2	0,65	21 Eu acho a maioria das coisas agradáveis	0,52
		23 Sempre me saio bem em tudo que eu quero	0,56
		29 Estou sempre comprometido e envolvido	0,64
		27 Sinto-me capaz de conseguir qualquer coisa	0,59
3	0,04	22 Eu não acho que o mundo é um bom lugar	-0,19
		13 A vida é boa	-0,46
		6 Eu sou intensamente interessado em outras pessoas	0,51
4	0,55	18 Existe uma distância entre o que eu gostaria de fazer e o que faço	0,52
		8 Estou muito satisfeito com tudo em minha vida	0,30
		4 Eu sou muito feliz	0,50
5	0,45	16 Eu sinto que a vida é muito recompensadora	—
		7 Eu não me sinto particularmente satisfeito com a maneira que sou	—
6	0,40	24 Eu não me acho atraente	—
		19 Não acho fácil tomar decisões	—
7	0,51	10 Não tenho particularmente um senso de significado e propósito para minha vida	0,35
		12 Eu particularmente não sou otimista sobre o futuro	0,33
		5 Sinto que não estou, sobretudo, no controle de minha vida	0,55
8	0,46	28 Não me divirto com outras pessoas	—
		20 Não me sinto particularmente saudável	—
9	—	15 Sinto minha mente completamente alerta	—
10	—	17 Eu raramente sinto-me descansado	—
11	-0,36	25 Encontro beleza em algumas coisas	—
		3 Não tenho particularmente memórias felizes do passado	—

feminino indicou correlações significativas, porém baixas. O coeficiente Alfa de Cronbach foi adequado ($\alpha=0,84$).

Na análise dos componentes principais, foram extraídos onze componentes respondendo por 68,0% da variabilidade total do instrumento. O primeiro componente respondia por 21,4% da variabilidade, e os outros por 7,3%, 5,5%, 4,3%, 4,0%, 3,9%, 3,8% e 3,7% respectivamente. Após a rotação, a variabilidade foi distribuída entre os componentes, que passaram a explicar de 12,5% (Componente 1) a 4,0% (Componente 8) da variabilidade total. Seguindo a análise, foi calculada a matriz de correlação, seguida pelo cálculo da matriz de correlação com a rotação Varimax (Tabela 2).

Na análise de todos os participantes verificou-se consistência interna ($\alpha=0,83$) adequada. Foram extraídos

oito componentes respondendo por 52,8% da variabilidade total, sendo que o primeiro respondeu por 20,7%, e os outros componentes foram responsáveis por 7,2%, 5,4%, 4,2%, 4,0%, 3,7%, 3,7% e 3,6% da variabilidade, respectivamente. Após a rotação realizada, a variabilidade foi distribuída de melhor forma entre os componentes, que passaram a explicar de 9,4% (Componente 1) a 4,1% (Componente 8) da variabilidade total.

Em seguida, foi realizada a decomposição da matriz de correlação, e esta matriz foi submetida à rotação Varimax. O valor obtido para o critério Kaiser-Meyer-Olkin foi igual a 0,86, indicando que a realização da análise fatorial foi apropriada para os dados em questão. Por intermédio da análise das comunalidades (Artes, 1998) percebeu-se que, com exceção da questão 5, que apresentou comunalidade de 29%, todas as demais apre-

Tabela 2. Consistência interna e variações nos valores após a retirada das questões de cada componente no QFO para participantes do sexo feminino. Ribeirão Preto (SP), 2007.

Componente	α	Itens	α se o item for deletado
1	0,81	9 Sinto-me sempre alegre e exaltado	0,77
		8 Estou muito satisfeito com tudo em minha vida	0,77
		16 Eu sinto que a vida é muito recompensada	0,79
		4 Eu sou muito feliz	0,79
		14 Sempre contagio de alegria outras pessoas	0,78
		13 A vida é boa	0,80
		26 Eu sorrio muito	0,80
		21 Eu acho a maioria das coisas agradáveis	0,79
		7 Eu não me sinto particularmente satisfeito com a maneira que sou	0,81
2	0,68	3 Não tenho particularmente memórias felizes do passado	0,63
		10 Não tenho particularmente um senso de significado e propósito para minha vida.	0,63
		12 Eu particularmente não sou otimista sobre o futuro	0,62
		28 Não me divirto com outras pessoas	0,65
		22 Eu não acho que o mundo é um bom lugar	0,64
		24 Eu não me acho atraente	0,64
3	0,66	27 Sinto-me capaz de conseguir qualquer coisa	0,56
		23 Sempre me saio bem em tudo que eu quero	0,58
		11 Sempre tenho uma boa influência nos acontecimentos	0,62
		2 Sinto que possuo muita energia	0,61
		18 Existe uma distância entre o que eu gostaria de fazer e o que faço	0,66
4	0,35	1 Eu tenho sentimentos muito calorosos com quase todos	—
		6 Eu sou intensamente interessado em outras pessoas	—
5	0,40	17 Eu raramente sinto-me descansado	0,32
		20 Não me sinto particularmente saudável	0,26
		5 Sinto que não estou, sobretudo, no controle de minha vida	0,35
6	-0,27	19 Não acho fácil tomar decisões	—
		15 Sinto minha mente completamente alerta	—
7	—	29 Estou sempre comprometido e envolvido	—
8	—	25 Encontro beleza em algumas coisas	—

QFO: Questionário de Felicidade Oxford.

sentaram valores que explicavam a variabilidade dos dados. O item mais bem explicado pelos componentes foi o item 25 (com 75%). Posteriormente, verificou-se a consistência dos oito componentes extraídos, e os mesmos foram nomeados de acordo com as questões que os compunham (Tabela 3).

Escala de felicidade subjetiva

Inicialmente realizou-se a análise dos componentes principais a partir das respostas dos par-

ticipantes do sexo masculino, cuja mediana foi 5,5.

O cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach indicou uma consistência interna (0,74) adequada. A análise dos componentes principais trouxe como resultado a existência de apenas um componente com autovalor inicial acima de 1,00 para participantes do sexo masculino. Esse componente, sozinho, respondeu por 59,7% da variância total. A matriz de correlação dos componentes também confirmou a existência de um único componente nesse instrumento.

Tabela 3. Valores do Alfa de Cronbach para cada componente e variações nos valores após a retirada das questões que compõem cada fator no QFO. Ribeirão Preto (SP), 2007.

Componente	α de Cronbach	Questão	Valor de a se o item for excluído	Nomeação dos componentes (inferida)
1	0,72	Questão 14	0,62	Emoção positiva
		Questão 9	0,64	
		Questão 2	0,68	
		Questão 26	0,67	
2	0,66	Questão 3	0,61	Emoção Negativa
		Questão 10	0,61	
		Questão 12	0,6	
		Questão 28	0,64	
		Questão 22	0,63	
3	0,71	Questão 13	0,68	Satisfação com a vida
		Questão 4	0,65	
		Questão 16	0,65	
		Questão 8	0,64	
		Questão 21	0,69	
4	0,59	Questão 11	0,52	Envolvimento com as situações
		Questão 23	0,51	
		Questão 27	0,49	
		Questão 15	0,58	
		Questão 29	0,59	
5	0,47	Questão 19	0,42	Insatisfação
		Questão 18	0,33	
		Questão 7	0,36	
6	0,4	Questão 17	0,33	Saúde Percebida
		Questão 20	0,25	
		Questão 5	0,33	
7	0,38	Questão 6	0,25	Relacionamento Interpessoal
		Questão 1	0,22	
8	-*	Questão 25	—	Percepção

*O valor do α do componente 8 não pode ser calculado por este fator ser formado por apenas 1 item.

QFO: Questionário de Felicidade Oxford.

Na análise dos componentes principais a partir das respostas de participantes do sexo feminino, a mediana foi igual a 6. O cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach indicou consistência interna de 0,75. A análise dos componentes principais trouxe como resultado a existência de apenas um componente com autovalor inicial acima de 1,00. Esse componente, sozinho, respondeu por 59,7% da variância total. A matriz de correlação dos componentes confirmou a existência de um único componente.

Avaliando os resultados de todos os participantes de forma conjunta, percebe-se que a maior parte das respostas concentrou-se nos valores 5, 6 e 7 da Escala Likert. A mediana das respostas para todos os participantes foi igual a 6. O cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach indicou consistência interna (0,75) adequada. A análise dos componentes principais trouxe como resultado a existência de apenas um componente com autovalor inicial acima de 1,00, sendo que esse componente respondeu por 59,7% da variância total. A matriz de correlação dos componentes também confirmou a existência de um único componente nesse instrumento.

Item de felicidade global

A mediana das respostas dos participantes do sexo masculino, dos participantes do sexo feminino, e do conjunto total de participantes para o Item de Felicidade Global foi igual a 6.

Discussão

O Questionário de Felicidade de Oxford mostrou consistência interna para todos os grupos avaliados (Pasquali, 1999), porém inferior aos do instrumento original (Hills & Argyle, 2002). Esse fato indica que o instrumento mede adequadamente aquilo a que se propõe. Porém, a partir das críticas apresentadas por Kashdan (2004), foi realizada uma análise mais profunda para avaliação dos itens.

O Questionário de Felicidade de Oxford apresentou um total de onze componentes para o grupo do sexo masculino, o que divergiu tanto do grupo do sexo feminino, como do grupo total de participantes e do questionário original (que apresentaram oito com-

ponentes). Esse fato parece indicar que o instrumento não apresenta estabilidade de conteúdo. Ainda, mesmo apresentando o mesmo número de componentes, os itens que formavam cada componente não foram os mesmos para o grupo do sexo feminino e para o grupo total.

A partir da análise dos componentes obtidos para os participantes do sexo masculino e dos itens que os compunham, notou-se que não ocorreu um agrupamento dos itens que representam o afeto positivo em um único componente, e sim um agrupamento que resultou em um número maior de componentes. Por exemplo, os itens 8 e 4, que representam afeto positivo, agruparam-se ao item 18, que representa autonomia e formaram o componente 4. Porém, mesmo sendo agrupados de forma difusa, percebe-se que os componentes descrevem claramente seu significado.

Ainda, pode-se afirmar que os componentes resultantes da Análise dos Componentes Principais são adequados e consistentes. Os valores de Alfa de Cronbach (0,45 a 0,76) são adequados (Cronbach, 1996), porém apenas o Componente 1 apresenta α superior a 0,70 (Pasquali, 1999).

Quando verificado o valor do α de cada componente se os itens fossem excluídos, percebe-se que, com exceção dos itens 15 e 17, que sozinhos representam um componente cada, todos os outros representariam diminuição dos valores de α , ou seja, todos são relevantes para os componentes dos quais fazem parte. Mesmo os itens 15 e 17, embora sendo os únicos constituintes de seus Componentes (9 e 10, respectivamente), têm cargas elevadas (0,81 e 0,84), o que indica sua relevância.

A análise dos componentes obtidos para os participantes do sexo feminino indica uma tendência em agrupar os itens a partir de seu real significado. Por exemplo, todos os itens relativos a afeto positivo e humor foram agrupados no Componente 1. Por outro lado, os itens relacionados ao afeto negativo, incluindo autoestima(-), sendo de propósito(-) e envolvimento social(-) foram agrupados no Componente 2.

Os valores de Alfa de Cronbach são adequados (Cronbach, 1996), porém, da mesma forma como é observado no caso de participantes do sexo masculino, apenas o Componente 1 apresenta α superior a 0,70 (Pasquali, 1999). Quando verificado o valor do α de cada

componente se os itens fossem excluídos, percebe-se que os itens 19 e 29, mesmo sendo os únicos representantes dos Componentes 6 e 7, respectivamente, apresentam cargas elevadas (0,72 e 0,77), o que sugere sua relevância.

Conclui-se, então, que a maneira como os participantes do sexo masculino responderam às questões do instrumento pode representar uma maneira divergente da feminina de avaliar seu bem-estar subjetivo, mas que mesmo sendo divergente leva a um resultado muito próximo, pois as medianas apresentadas para ambos os sexos são iguais. Por se tratar de um instrumento para a medida de um aspecto subjetivo, pode-se inferir que as diferenças na maneira como homens e mulheres avaliam seu bem-estar subjetivo é resultado da própria diferença entre os sexos em perceber seu bem-estar individual, e quais são os caminhos que levam a ele.

A análise do QFO respondido por todos os participantes traz resultados indicando que a predominância de participantes do sexo feminino tende a dominar a amostragem geral. É interessante perceber que os resultados dessa amostra são semelhantes aos alcançados pelos autores do artigo original (Hills & Argyle, 2002), o que sugere que o número superior de mulheres participantes de seu estudo causou o mesmo efeito no resultado final.

A análise da Escala de Felicidade Subjetiva indica a existência de um único componente respondendo por mais de 59% da variância acumulada para participantes do sexo masculino, feminino e para o grupo total de participantes. Tais resultados corroboram os estudos de Lyubomirsky e Lepper (1999). O Alfa de Cronbach calculado a partir das respostas dadas por participantes do sexo masculino e do feminino (0,74 e 0,75 respectivamente) mostra-se inferior ao do instrumento original ($\alpha=0,86$), porém adequado (Cronbach, 1996; Pasquali, 1999).

Os resultados apresentados confirmam os dados de Lyubomirsky e Lepper (1999) e as observações de Kashdan (2004), que considera a Escala de Felicidade Subjetiva como um instrumento com boas propriedades psicométricas e preciso na medição daquilo a que se propõe. Dessa forma, verifica-se a consistência e ade-

quação desse instrumento para a medida do bem-estar subjetivo.

Na análise do item de Felicidade Global, percebe-se que homens e mulheres apresentaram medidas iguais de bem-estar subjetivo. A tendência das respostas tanto de homens como de mulheres concentra-se nos valores mais elevados da Escala Likert, sendo que na análise da frequência relativa de respostas nota-se uma distribuição semelhante para todos os grupos de participantes. Esses resultados são semelhantes àqueles apresentados pelos outros instrumentos utilizados, e confirmam a observação de Diener (1984) de que escalas curtas devem ser usadas junto a outros instrumentos para que suas medidas sejam mais bem sustentadas e interpretadas.

A análise dos três instrumentos de avaliação do bem-estar subjetivo indicou que eles são boas medidas de avaliação. Embora não tenha sido objetivo deste estudo realizar a validação dos mesmos, os resultados obtidos indicaram sua qualidade psicométrica.

Considerações Finais

Por todos os resultados alcançados e pela crescente atenção que tem sido dada à Psicologia Positiva, pode-se afirmar que a continuidade de estudos envolvendo o tema é relevante. O mesmo pode ser dito a respeito de avaliações sobre o bem-estar subjetivo, embora seja importante considerar a escolha de bons instrumentos de avaliação como o primeiro passo, devido à subjetividade do tema.

Os três instrumentos escolhidos para este estudo mostraram-se adequados, embora se deva ressaltar que estudos psicométricos visando à validação dos mesmos para o uso junto à população brasileira devam ser realizados. Ainda, os resultados obtidos indicaram a importância de se utilizar mais de um instrumento quando se pretende investigar temas como o bem-estar subjetivo, o que possibilita uma visão mais completa sobre diferentes aspectos de um mesmo tema.

Por fim, conclui-se que atenção especial deve ser dada aos correlatos do bem-estar subjetivo. Estudos envolvendo condições de saúde/doença, renda, escolaridade, diferenças culturais, entre outros correlatos, podem trazer importantes contribuições para a Psicologia.

Referências

- Baker, L. A., Cahalin, L. P., Gerst, K., & Burr, J. A. (2005). Productive activities and subjective well-being among older adults: the influence of number of activities and time commitment. *Social Indicators Research*, 73 (3), 431-458.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Burman, B., & Margolin, G. (1992). Analysis of the association between marital relationships and health problems: an interactional perspective. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 39-63.
- Cronbach, L. J. (1996). *Fundamentos da testagem psicológica* (5ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54 (10), 821-827.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Personality Processes and Individual Differences*, 80 (5), 804-813.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13 (1), 82-84.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5 (1), 1-31.
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.
- Diener, E., Suh, E. M. R., Lucas, R. E., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Easterlin, R. A. (2003). Explaining happiness. *PNAS*, 100 (10), 11176-11183.
- Ellison, C. G., Gay, D. A., & Glass, T. A. (1989). Does religious commitment contribute to individual life satisfaction? *Social Forces*, 68 (1), 100-123.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2 (3), 300-319.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33 (7), 1073-1082.
- Kashdan, T. B. (2004). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33 (7), 1071-1082.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. A. (1999). Measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46 (2), 137-155.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55 (1), 56-67.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM.
- Passareli, P. M., & Da Silva, J. A. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 24 (4), 513-517. doi: 10.1590/S0103-166X200700040010.
- Riis, J., Loewenstein, G., Baron, J., Jepson, C., Fagerlin, A., & Ubel, P. A. (2005). Ignorance of hedonic adaptation to hemo-dialysis: a study using ecological momentary assessment. *Journal of Experimental Psychology: General*, 134 (1), 3-9.
- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B., & Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55 (1), 110-121.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Stambor, Z. (2005). People in poor health are happier than others think. *American Psychology Association*, 36 (4), 13.
- Steptoe, A., Wardle, J., & Marmot, M. (2005). Positive affect and health-related neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory processes. *PNAS*, 102 (18), 6508-6512.

Recebido em: 16/9/2009

Versão final reapresentada em: 3/2/2012

Aprovado em: 10/2/2012

Crenças dos profissionais da Atenção Primária à Saúde de Juiz de Fora em relação à violência doméstica contra idosos¹

Beliefs of primary health care professionals of Juiz de Fora as regards domestic violence against elderly

Lélio Moura **LOURENÇO**²
Daniela Cristina Belchior **MOTA**²
Roberta Gonçalves **CARVALHO**²
Carla Ferreira de Paula **GEBARA**³
Telmo Mota **RONZANI**²

Resumo

Este estudo focaliza a violência doméstica contra idosos sob a perspectiva das crenças dos profissionais da Atenção Primária à Saúde de Juiz de Fora, Brasil. A amostra constituiu-se de 197 profissionais do Programa Saúde da Família. Realizaram-se análises de correlação entre as crenças dos profissionais de saúde e os tipos de violência doméstica e o grau de parentesco dos agressores, bem como da relação entre violência doméstica e consumo de álcool e drogas. Foi também observada a atuação dos profissionais de saúde diante da suspeita ou confirmação de violência e, ainda, a existência ou não de treinamento para esses profissionais. Os resultados apontaram que a atuação dos profissionais de saúde está restrita à prática de encaminhamentos e que parte de suas crenças foram confirmadas pelos dados da literatura. Essa confirmação pode ter sido viabilizada pela experiência de contato dos profissionais com a realidade da violência doméstica. Potencialmente, os profissionais de saúde poderiam ter uma atuação voltada para a violência doméstica contra idosos.

Unitermos: Atenção primária à saúde. Crenças. Idosos. Violência doméstica.

Abstract

This study characterized domestic violence against the elderly, from the perspective of beliefs of primary care professionals of Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil. The sample consisted of 197 professionals from the Family Health Program. Data was analyzed using analysis of correlation between the beliefs of health professionals and the types of violence, degree of relationship of the perpetrators, correlation between

▼▼▼▼

¹ Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais. Projeto de Iniciação Científica Processo nº 024.08.0077.

² Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Psicologia. R. José Lourenço Kelmer, s/n., Campus Universitário, Martelos, 36036-900, Juiz de Fora, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.M. LOURENÇO. E-mail: <leliomlourengo@yahoo.com.br>.

³ Universidade Federal de São Paulo, Departamento de Psicobiologia. São Paulo, SP, Brasil.

Agradecimento: aos membros do grupo de pesquisa "Crenças dos Profissionais de Saúde sobre Violência Doméstica".

domestic violence and alcohol and drug consumption. In addition the performance of health professionals on suspicion or confirmation of violence was observed, and whether or not they were receiving training. The Results showed that the performance of health professionals was restricted to referral practices and that some of their beliefs were confirmed by literature data. This confirmation may have been enabled by the professional's experience of contact with the reality of domestic violence. Potentially, these health professionals could take action directed towards controlling/preventing? domestic violence against the elderly.

Uniterms: Primary health care. Beliefs. Elderly. Domestic violence.

Nas últimas décadas, o Brasil vem passando por um intenso processo de envelhecimento populacional. O número de indivíduos com 60 anos ou mais representa 9,3% da população brasileira, conforme dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (2009). Em relação ao mundo, dados da Organização das Nações Unidas (ONU) revelam que os idosos já atingiram o percentual de 12,0% da população total, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2002). O aumento expressivo da população idosa nos últimos anos no Brasil e no mundo tem sua procedência a partir das transformações sociais, econômicas e políticas que determinaram grandes inovações técnico-científicas, associadas à melhoria da vida da população em geral (Santos, Silva, Carvalho & Menezes, 2007).

Em conjunto com as modificações apresentadas pelo aumento da expectativa de vida da população coexistem importantes transformações relacionadas com a estrutura familiar, como o aumento das separações, divórcios, novas uniões, vivências intergeracionais, instabilidade financeira e participação crescente das mulheres no mercado de trabalho. Essas transformações têm gerado abalos na estrutura familiar, conduzindo a uma deterioração da qualidade de vida e contribuindo para o aumento de relações intrafamiliares conflituosas (Organização Mundial de Saúde, 2002; Minayo, 2003, 2006). De outro lado, estudos apontam que a qualidade de vida de idosos está associada a um bom relacionamento com a família (Irigaray & Trentini, 2009). Nesse contexto, o fenômeno da violência ganha um relevante enfoque na dinâmica familiar, na qual a violência doméstica destaca-se como um expressivo fator de risco para a saúde emocional, psíquica e social das pessoas idosas.

O Ministério da Saúde Brasileiro (Brasil, 2001, p.28) define o maltrato da seguinte forma: "o maltrato ao idoso é um ato (único ou repetido) ou omissão que lhe cause dano ou aflição e que se produz em qualquer relação na qual exista expectativa de confiança". Considera-se que tal ato se refere a várias dimensões de abuso: (a)

abuso psicológico, envolvendo agressões verbais ou gestuais, com objetivo de aterrorizar, rejeitar ou humilhar a vítima; (b) abuso físico, referente ao uso da força física, produtor de injúria, ferida, dor ou incapacidade; (c) abuso econômico, concernente à exploração indevida dos recursos financeiros e patrimoniais do idoso; (d) abuso sexual, considerado o ato ou jogo sexual, em uma relação hetero ou homossexual, visando a práticas eróticas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças; (e) abandono, manifestado pela ausência ou deserção dos responsáveis junto ao idoso e (f) negligência, com recusa ou omissão dos cuidados devidos e necessários aos idosos por parte dos seus responsáveis, e/ou autonegligência, concernente à conduta de ameaça à própria saúde ou segurança, com a recusa ou o fracasso do idoso em prover-se de um cuidado adequado.

Devido aos agravos que causa à saúde da pessoa idosa, a violência doméstica é considerada atualmente como um sério problema de saúde pública, que onera o sistema de saúde com gastos hospitalares, eleva os níveis de mortalidade, reduz anos de vida produtiva e pode ocasionar sequelas irreversíveis para as pessoas. Algumas pesquisas encontraram relevantes dados que demonstram grande incidência de casos de agressão contra idosos em diversos países desenvolvidos, como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, os quais fazem vultosos investimentos para eliminar o problema, configurando um assunto de âmbito mundial (Bonnie Brandl & Cook-Daniels, 2002; Sanches, Lebrão & Duarte, 2008).

Vale destacar ainda fatores como o uso de álcool e outras drogas, os quais atuam como um forte agravante no conflito intrafamiliar. Estudos revelam um alto índice de correlação entre o abuso de substâncias psicoativas e a violência doméstica, indicando que seu uso deve ser levado em consideração na dinâmica relacional do idoso com os familiares (Noto, Fonseca, Silva & Galduròz, 2004; Souza, Meira, Neri, Silva & Gonçalves, 2004).

Por outro lado, essa temática comporta uma análise psicossocial a partir do estudo das crenças dos

profissionais de saúde, as quais apresentam um papel considerável no entendimento de suas atitudes, valores e comportamentos. Entende-se por crença “uma proposição que, na sua formulação mais simples, afirma ou nega uma relação entre dois aspectos concretos ou abstratos ou entre um objeto e um possível atributo deste” (Krüger, 1995, p.27). As crenças são organizadas em sistemas ou conjuntos logicamente estruturados, sendo capazes de ativar motivações e, portanto, condutas sociais, influenciando por essa via processos coletivos (Krüger, 1995). Krüger (1993) destaca ainda que, no plano subjetivo, as crenças se encontram articuladas a valores e a atitudes, sendo, portanto, elementos de representação mental essencialmente abstratos, oriundos de experiências individuais e coletivas. Rokeach (1981) faz uma analogia, apontando que elas estão organizadas como sistemas arquitetônicos, mas não necessariamente de forma lógica. Aponta que as crenças possuem propriedades estruturais descritíveis e mensuráveis que, por sua vez, possuem consequências comportamentais observáveis.

Desse modo, o estudo das crenças dos profissionais de saúde é importante para o entendimento das práticas dos mesmos nos casos de violência doméstica contra a população idosa do município. Ressalta-se que o Sistema Único de Saúde (SUS) tem investido na ampliação do atendimento por meio da Atenção Primária à Saúde (APS) e do Programa Saúde da Família (PSF), considerados, por muitos autores, potenciais mecanismos de identificação, atendimento e prevenção contra a violência doméstica. Os profissionais da APS possuem contato direto com a maioria da população idosa, o que possibilita acesso aos casos de violência doméstica não registrados pelos órgãos competentes (Sanchez et al., 2008; Silvestre & Costa Neto, 2003).

O objetivo do presente artigo é caracterizar a violência doméstica contra o idoso, correlacionada ou não ao uso de álcool e/ou outras substâncias psicoativas, sob a perspectiva das crenças dos profissionais da equipe mínima do Programa Saúde da Família do município de Juiz de Fora (MG).

Método

O estudo foi realizado no município brasileiro de Juiz de Fora, situado no Estado de Minas Gerais. O

município possui aproximadamente 526 709 habitantes, sendo que 12,5% da população têm 60 anos de idade ou mais. Atualmente, a APS de Juiz de Fora é composta por 48 Unidades Básicas de Saúde (UBS), com 511 profissionais atuantes no Programa Saúde da Família (Departamento de Informação do Sistema Único de Saúde, 2009).

Participantes

Para este estudo, foram selecionados 195 profissionais de saúde, representando todas as UBS da zona urbana de Juiz de Fora que possuíssem o PSF. Para compor a amostra foi escolhida aleatoriamente uma equipe mínima de cada UBS, abrangendo várias áreas de cobertura do PSF. Segundo o Ministério da Saúde Brasileiro (Brasil, 2004), a equipe mínima do PSF é composta por um médico de família, um enfermeiro, um auxiliar de enfermagem e seis Agentes Comunitários de Saúde (ACS). Na Tabela 1 é possível visualizar a descrição dos participantes deste estudo, considerando a categoria profissional, o sexo e o tempo de trabalho no PSF. Como pode ser observado, a maioria dos participantes são ACS (69,0%). Ainda pode ser verificado que a maior parte dos profissionais de saúde é do sexo feminino (84,7%), sendo que somente 8,1% ainda não completou 1 ano de trabalho no PSF.

Para a coleta de dados foi necessário agendar um horário com o gerente de cada UBS, a fim de solicitar a autorização para que os profissionais de saúde participassem da pesquisa. O questionário da pesquisa foi aplicado no primeiro semestre de 2007, no horário de trabalho dos profissionais e conforme a conveniência das equipes de PSF.

Instrumentos

Os profissionais de saúde foram convidados a responder voluntariamente a um questionário autoaplicável, individual e sigiloso.

O questionário objetivou avaliar as crenças dos profissionais de saúde com relação à violência doméstica contra idosos, através de variáveis estruturadas e não estruturadas. As variáveis estruturadas avaliaram o tipo de violência doméstica mais frequentemente detectado; o grau de parentesco dos agressores; as providências tomadas diante de suspeita ou confir-

Tabela 1. Descrição dos participantes do estudo. Frequência e Porcentagem. Juiz de Fora (MG), 2009.

Profissão	Sexo				Tempo de serviço					
	Feminino		Masculino		Até 1 ano		1-5 anos		Mas de 5 anos	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Médico	12	6,1	7	3,6	1	0,5	6	3,0	12	6,1
Enfermeiro	19	9,6	1	0,5	4	2,0	5	2,5	11	5,6
Auxiliar de enfermagem	19	9,6	1	0,6	0	0,0	14	7,1	5	2,5
ACS	117	59,4	19	9,6	11	5,6	58	29,4	69	35,0
Total	167	84,7	28	14,3	16	8,1	83	42,0	97	49,2

ACS: Agentes Comunitários de Saúde.

mação de ato violento; e a correlação entre a violência doméstica e o consumo de álcool e/ou outras substâncias psicoativas. Já as três variáveis não estruturadas avaliaram as crenças quanto à ocorrência de diferença entre violência doméstica contra crianças/adolescentes e violência contra idosos; as crenças quanto ao aumento da ocorrência de violência doméstica contra idosos nos últimos anos; e a oferta ou não de treinamento/informações, aos profissionais de saúde, a respeito da violência contra idosos.

Este questionário fora elaborado anteriormente pelo grupo de pesquisadores, em um estudo mais amplo que verificara as crenças dos profissionais da área jurídica, de educação e de saúde da atenção terciária, a respeito da violência doméstica no município de Juiz de Fora. Posteriormente, o questionário foi adaptado para a realização deste estudo, voltado a profissionais da APS. O instrumento incluiu também a avaliação das crenças em relação à violência doméstica contra crianças e adolescentes.

O protocolo de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora com emissão do parecer (102/2006). Todos os profissionais de saúde que participaram do estudo foram informados do objetivo da pesquisa, bem como resguardada a identidade e o sigilo das informações. Após esses esclarecimentos, cada participante foi solicitado a ler o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e a assiná-lo, caso concordasse em colaborar com a pesquisa.

Os dados provenientes das variáveis estruturadas do questionário foram organizados e analisados no *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 15.0. Foram utilizadas estatísticas descritivas

como frequência (n) e frequência relativa (%). A análise de associação entre as crenças dos profissionais de saúde foi baseada no Qui-quadrado de Pearson (χ^2), no *Odds Ratio (OR)* e seus intervalos de confiança. Optou-se pela utilização da correção do teste exato de Fisher quando as propriedades do teste de Qui-quadrado não fossem satisfeitas.

A partir desse processo de análise, buscou-se o melhor modelo explicativo para o conjunto dos dados encontrados, avaliando-se o grau de efeito das variáveis umas às outras. Por intermédio da estimação e análise dos OR, foram encontradas as magnitudes de associação entre as crenças dos profissionais de saúde quanto aos tipos de violência contra idosos e a caracterização desses tipos de violência como doméstica, bem como a associação entre a tipificação de violência e o grau de parentesco dos agressores. Nas análises estatísticas estabeleceu-se um nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Os dados obtidos com a parte não estruturada do questionário foram organizados e submetidos à técnica de análise de conteúdo do tipo estrutural e temática (Bardin, 1977).

Resultados

Tipo de violência contra idosos e sua caracterização como violência doméstica

Dos 195 participantes, 52,5% afirmaram já ter detectado algum tipo de violência contra idosos. Quanto à caracterização dessa violência como "doméstica", 58,1% dos participantes assim a classificam, enquanto 18,7% acreditam que ela não se enquadre nessa cate-

goria. A maior parte dos participantes (76,8%) apontou ter conhecimento sobre os tipos de violência doméstica.

A Tabela 2 indica que os tipos de violência doméstica mais frequentes contra idosos são a violência financeira (80,3%) e o abandono (75,7%). Conforme pode ser observado, há uma associação significativa entre os profissionais de saúde caracterizarem a violência contra idosos como violência doméstica e indicarem a negligência como tipo de violência. Os resultados demonstram que, quando a violência contra idosos é caracterizada como doméstica, há uma chance maior de esta violência ser tipificada como negligência (OR=2,24; 1,01 - 4,96; $p=0,04$). Destaca-se que tal associação não foi observada de modo significativo para nenhum outro tipo de violência considerado neste estudo.

Tipo de violência contra idosos e grau de parentesco dos agressores

Em relação ao grau de parentesco dos agressores, os profissionais de saúde apontaram os filhos (73,2%) como sendo os agressores de idosos mais frequentes na violência intrafamiliar. Os outros agressores apontados foram os netos (39,4%), os cuidadores não parentes (34,5%), os outros parentes (23,7%) e os cônjuges (22,7%).

Nas Tabelas 3 e 4 são apresentadas as correlações entre as crenças dos profissionais de saúde no que se

refere à associação entre os tipos de violência e o grau de parentesco dos agressores. Com exceção da violência sexual, há uma tendência de correlacionar os filhos como os familiares que apresentam risco significativo de serem os agressores na violência doméstica contra idosos em todos os outros tipos de violência. Quanto à magnitude desse risco, os profissionais de saúde acreditam que o risco de os filhos serem os agressores é ainda seis vezes maior se o tipo de violência doméstica apontado for o abandono (OR=6,10; 3,01 - 12,36; $p=0,001$) e cinco vezes maior quando a violência for financeira (OR=5,03; 2,44 - 10,36; $p=0,001$).

Para os profissionais de saúde que indicaram os netos como sendo os agressores dos idosos, mostrou-se uma associação positiva somente em relação às crenças de ocorrência de violência financeira (OR=3,27; 1,47 - 7,27; $p=0,003$) e psicológica (OR=2,85; 1,58 - 5,16; $p=0,001$).

Segundo as crenças dos profissionais de saúde, pode ser estimado que o único grau de parentesco que apresenta risco de magnitude significativa para a ocorrência de todos os tipos de violência são os cônjuges. De acordo com os resultados, há um maior risco de os cônjuges serem agressores na violência tipificada como abandono (OR=4,97; 1,68 - 14,67; $p=0,002$).

Ao considerarem os cuidadores como sendo os agressores, verificou-se que há uma correlação significativa com todos os tipos de violência, exceto a sexual. Destaca-se que a magnitude dessa associação é maior

Tabela 2. Correlação entre o tipo de violência e a caracterização da violência contra idosos como Violência Doméstica (VD). Frequência, Porcentagem, Teste de Qui-quadrado, OR, intervalos de confiança e valores de p . Juiz de Fora (MG), 2009.

Tipo de violência		Caracterização como VD						χ^2	OR, IC (95%)	p
		Não		Sim		Total				
		n	%	n	%	n	%			
Financeira	Não	7	4,6	23	15,1	30	19,7	0,21	0,933 (0,36 - 2,39)	0,880
	Sim	30	19,7	92	60,5	22	80,3			
Negligência	Não	26	17,1	59	38,8	85	55,9	4,00	2,240 (1,01 - 4,96)	0,043*
	Sim	11	7,2	56	36,8	67	44,1			
Abandono	Não	10	6,6	27	17,8	37	24,3	0,19	1,200 (0,51 - 2,80)	0,660
	Sim	27	17,8	88	57,9	115	75,7			
Psicológica	Não	18	11,8	60	39,5	78	51,3	0,13	0,860 (0,41 - 1,82)	0,700
	Sim	19	12,5	55	36,2	74	48,7			
Física	Não	25	16,4	66	43,4	91	59,9	1,20	1,540 (0,70 - 3,37)	0,270
	Sim	12	7,9	49	32,2	61	40,1			
Sexual	Não	37	24,3	106	69,7	143	94,1	3,07	1,080 (1,02 - 1,14)	0,114
	Sim	0	0,0	9	5,9	9	5,9			

* $p < 0,05$. OR: Odds Ratio.

no caso da violência financeira (OR=5,58; 2,08 - 14,96; $p=0,001$).

É possível ressaltar, ainda, que os outros parentes apresentem associações significativas se os tipos de violência considerados forem o abandono, a violência financeira e a negligência, sendo maior o risco estimado no caso do abandono (OR=4,03; 1,05 - 10,84; $p=0,003$).

Tais resultados permitem observar que as crenças dos profissionais de saúde indicam um risco maior de ocorrer a violência financeira ou o abandono para todos os graus de parentesco de agressores considerados no questionário (Tabelas 3 e 4).

Violência doméstica contra idosos e uso de álcool e outras drogas

Na Figura 1 são apresentadas as crenças dos profissionais de saúde quanto à relação entre a violência doméstica contra idosos e o uso de álcool e outras drogas. Comparando os resultados apresentados, é possível conferir que as outras drogas (60,2%) são mais

frequentemente apontadas por “tornar a pessoa mais violenta” do que o uso de álcool (53,0%). No entanto, se considerada a categoria “estimula a violência somente em pessoas com tendência”, o uso de álcool (37,0%) é mais frequentemente apontado pelos profissionais de saúde do que o uso de outras drogas (32,6%).

Atuação dos profissionais de saúde

Questionados sobre quais as providências que deveriam ser tomadas ao se detectarem casos de violência doméstica contra idosos, as alternativas mais citadas pelos profissionais foram: encaminhamento ao Serviço Social (51,5%), ao Centro de Proteção e Defesa aos Direitos da Pessoa Idosa (CEDDI) (44,4%), ao Conselho Municipal do Idoso (42,9%) e à delegacia (10,6%).

Dados qualitativos

Um total de 135 profissionais de saúde (45,1%) acredita haver diferença entre a violência doméstica contra crianças e adolescentes e a violência doméstica

Tabela 3. Correlação entre o tipo de violência contra idosos e o grau de parentesco do agressor. Porcentagem, Teste Qui-quadrado, OR e valores de p . Juiz de Fora (MG), 2009.

Parentesco	Financeira				Negligência				Abandono			
	%	χ^2	OR	p	%	χ^2	OR	p	%	χ^2	OR	p
Cônjuge	21,0	6,26	3,72	0,012*	14,4	6,90	2,47	0,009*	21,0	9,88	4,97	0,002*
Filho	63,6	21,13	5,03	0,001*	37,4	6,21	2,36	0,013*	61,5	28,21	6,10	0,001*
Neto	35,4	9,04	3,27	0,003*	20,5	1,98	1,51	0,150	31,3	1,90	1,50	0,160
Outros	21,5	5,04	3,00	0,025*	16,4	13,18	3,50	0,001*	21,5	8,56	4,03	0,003*
Cuidadores	32,3	3,82	5,58	0,001*	20,5	7,90	2,35	0,005*	30,3	10,25	3,47	0,001*
Sem condições para responder	2,6	27,98	0,082	0,001*	2,6	2,41	0,43	0,140	4,1	8,06	0,25	0,007*

* $p < 0,05$. OR: Odds Ratio.

Tabela 4. Correlação entre o tipo de violência contra idosos e o grau de parentesco do agressor. Porcentagem, Teste Qui-quadrado, OR e valores de p . Juiz de Fora (MG), 2009.

Parentesco	Psicológica				Física				Sexual			
	%	χ^2	OR	p	%	χ^2	OR	p	%	χ^2	OR	p
Cônjuge	16,4	14,66	3,90	0,001*	13,3	9,76	2,90	0,002*	3,1	5,150	3,66	0,023*
Filho	37,9	5,42	2,21	0,020*	32,8	9,19	3,16	0,002*	4,6	0,004	1,04	0,950
Neto	24,6	12,98	2,85	0,001*	19,0	4,96	1,95	0,026	3,6	1,740	2,18	0,220
Outros	0,0	1,73	0,98	0,180	0,0	1,23	0,98	0,26	0,0	0,130	0,98	1,000
Cuidadores	24,1	22,15	4,37	0,001*	21,0	22,14	4,32	0,001*	2,6	0,240	1,34	0,620
Sem condições para responder	1,5	6,93	0,20	0,008*	1,0	6,06	0,18	0,014*	1,0	0,890	1,33	0,630

* $p < 0,05$. OR: Odds Ratio.

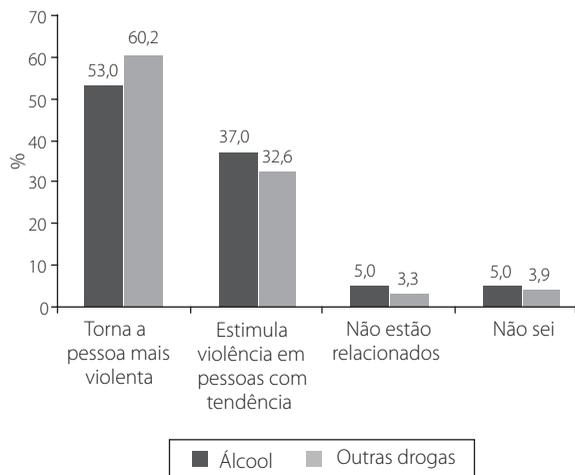


Figura 1. Crenças dos profissionais de saúde quanto à relação entre a violência doméstica contra idosos e o uso de álcool e outras drogas. Juiz de Fora (MG), 2009.

contra idosos. Entre estes, 51,0% são médicos, enfermeiros e auxiliares de enfermagem, enquanto 49,0% são ACS.

Verificou-se que 83,5% dos profissionais de saúde acreditam que houve um aumento na ocorrência dos casos de violência intrafamiliar contra idosos nos últimos anos. Os fatores apontados como determinantes para o aumento da ocorrência dos casos de violência doméstica foram as questões socioeconômicas (50,0%); os valores sociais, como sensação de inutilidade e falta de solidariedade, amor, respeito e paciência (20,0%); as dificuldades para lidar com o envelhecimento, como a ocorrência de doenças nessa idade e o tempo requerido para esses cuidados (15,0%); o aumento da expectativa de vida (10,0%); a correlação com álcool e drogas (6,0%); e outros, como a falta de conhecimento sobre o envelhecimento (7,0%).

Quanto ao treinamento dos profissionais de saúde em relação à violência doméstica, 80,7% dos respondentes afirmaram ter feito curso de capacitação, enquanto 4,4% adquiriram conhecimento exclusivamente através de informações.

Discussão

A convivência intergeracional constitui um substrato para a construção do processo de socialização,

aprendizagem e desenvolvimento saudável na vida dos indivíduos. Entretanto, a família tem encontrado diversas dificuldades para cumprir suas funções psicossociais, o que em muitos casos favorece a ocorrência de violência (Minayo, 2006; Santos et al., 2007).

A literatura aponta que a maior parte da violência sofrida pelos idosos acontece no lar (Minayo, 2006; Souza, Ribeiro, Atie, Souza & Marques, 2008). Algumas pesquisas sobre levantamentos de denúncias em órgãos especializados mostraram a violência financeira, outras, o abandono ou a negligência como as mais frequentes, sendo que a maior ocorrência está entre esses três tipos de violência (Porto & Koller, 2006; Sanches et al., 2008; Souza, Freitas & Queiroz, 2007).

Corroborando os dados de pesquisas realizadas em delegacias e órgãos de proteção ao idoso, os resultados do presente estudo revelaram que, segundo as crenças dos profissionais de saúde, o abuso financeiro e o abandono são os tipos de violência mais frequentes na comunidade. Ainda que as análises descritivas tenham apontado tais resultados, a negligência foi o único tipo que apresentou correlação significativa com as crenças dos profissionais quanto à ocorrência de violência doméstica contra idosos. Destaca-se que os idosos são vitimados simultaneamente com diversas formas de violência, e que a concomitância das agressões traz diversos agravos para a saúde, ocasionando múltiplos transtornos psicossociais para a pessoa idosa (Machado & Queiroz, 2002; Moraes, Apratto Júnior & Reichenheim, 2008). Assim, as crenças dos profissionais de saúde podem ter se correlacionado unicamente com a negligência tendo em vista a dificuldade dos mesmos em detectar e diferenciar os tipos de violência.

No que concerne à violência sexual, a literatura destaca que os idosos também são vítimas desse abuso, mas que esse é um tipo de violência menos frequente para os idosos (Pasinato, Camarano & Machado, 2006). Neste estudo, as crenças apontaram o que comumente se atribui ao idoso, denotando que tal tipo de violência quase não ocorre.

Estudos têm demonstrado também que os tipos de violência estão vinculados ao grau de parentesco do agressor com a vítima, sendo os filhos associados à violência financeira e à negligência; os netos, ao abuso financeiro e ao abandono; e os cônjuges ao abandono e ao abuso sexual (Espíndola & Blay, 2007; Pasinato

et al. 2004). Dados relevantes para a compreensão da dinâmica familiar ressaltam que ser mulher e ser idosa são fatores consideráveis para ser vítima de violência doméstica, sendo o cônjuge um dos principais agressores. Nesse caso, há uma tendência de que o homem idoso possa representar um duplo papel, sendo o agressor e ao mesmo tempo o agredido pelos outros familiares, principalmente filhos e netos (Porto & Koller, 2006).

A ênfase, em parte das crenças dos profissionais de saúde, na violência financeira, correlacionada ao parentesco de primeiro e segundo grau (filhos e netos), pode estar associada a fatores de ordem socioeconômica. A condição financeira dos idosos - como principal provedor da família e, às vezes, único - pode ser considerada um fator de risco para a ocorrência dos conflitos familiares. No caso brasileiro, ressalta-se a significativa contribuição da renda dos idosos em seus lares, por meio da aposentadoria, de modo que dificuldades socioeconômicas podem gerar uma relação conflituosa entre os familiares (Souza et al., 2004).

A respeito da diferença entre a violência infanto-juvenil e a violência contra idosos, a maioria dos profissionais não apontou diferenças entre os abusos. Embora ambas as violências aconteçam no âmbito doméstico por pessoas que tenham algum vínculo afetivo, as motivações, as formas, os agressores e as relações conflituosas são dispostos por diferentes mecanismos dentro da dinâmica familiar.

Outro aspecto que vem sendo discutido nas pesquisas relaciona-se à associação entre violência e abuso de substâncias psicoativas. A incidência de violência demonstra-se maior em abusadores de substâncias psicoativas na maioria das sociedades e culturas, e presente nos diferentes grupos econômicos (Day et al., 2003; Souza et al., 2007). Ao investigarem a associação entre a ocorrência de violência e o consumo de substâncias psicoativas, estudos desta-cam que essa correlação é ainda mais forte no caso do abuso de álcool (Haggård-Grann, Hallqvist, Langström & Moller, 2006; Noto et al., 2004). Diversos estudos demonstram que os índices de violência tendem a aumentar sistematicamente quando ocorre um aumento no padrão de consumo de álcool da população (Babor, 2003; Bye, 2007; Haggård-Grann et al., 2006). No caso da ocorrência de violência doméstica, Brito, Zanetta, Mendonça, Barison e Andrade (2005) demonstraram que 32% das famílias afirmaram que o álcool é um fator desencadeante da violência e 9%

afirmaram que a ocorrência de violência está associada às drogas ilícitas. Portanto, há uma incompatibilidade entre essas evidências e as crenças dos profissionais de saúde observadas neste estudo, na medida em que estes apontaram que as drogas ilícitas tornam a pessoa mais violenta.

De um modo geral, os principais resultados deste estudo ratificaram os achados de outras pesquisas, como a frequência dos tipos de violência doméstica e os principais agressores apontados, ainda que essa tendência não tenha sido observada em relação às substâncias psicoativas e em relação à diferenciação com a violência contra crianças e adolescentes. A avaliação das crenças dos profissionais de saúde demonstrou que estes parecem ter conhecimento sobre fatores importantes na ocorrência da violência doméstica contra idosos.

Destacam-se algumas considerações quanto ao processo de formação das crenças. Constituindo o sistema cognitivo, as crenças estão funcionalmente integradas às atitudes e aos valores, e são alteradas quando qualquer parte desse sistema sofre alguma modificação, podendo, inclusive despertar a mudança comportamental (Krüger, 1995). Tais alterações podem se dar através de propriedades cognitivas, ou seja, podem ser influenciadas por informações e treinamentos oferecidos aos profissionais, como podem também se dar através da experiência, ou seja, do contato com os casos de violência doméstica.

Sendo a aquisição de informações um fator que possibilita a mudança de crenças e, por conseguinte, de atitudes, sugere-se que a ocorrência de treinamentos pode ter contribuído para que parte das crenças dos profissionais de saúde fosse convergente com os dados encontrados nas pesquisas (Rokeach, 1981). Assim, uma limitação deste estudo é o fato de que tais treinamentos possam ter operado uma mudança nas crenças dos profissionais de saúde.

De outro lado, porém, considera-se que a promoção de cursos de capacitação para os profissionais de saúde - possibilitando aperfeiçoamento de práticas e mudança de crenças disfuncionais, como as relacionadas às substâncias psicoativas - pode ser incorporada à equipe do PSF, de forma continuada e de acordo com as necessidades de cada população adstrita, com a finalidade de atuarem na detecção precoce, bem como na interrupção dos casos de violência já instalados.

Embora os profissionais ainda não executem ações de cuidados específicos e eficientes para os casos de violência contra idosos, a coincidência entre parte de suas crenças e os dados da literatura pode estar associada a seu contato com a violência doméstica contra idosos, em sua rotina de trabalho. Ressalta-se o papel dos profissionais da APS como aqueles que apresentam maior inserção comunitária e proximidade com a população. Isso possibilita que eles tenham uma atuação voltada para a violência doméstica, não só na prevenção, mas também como elo com a comunidade e os órgãos de apoio ao idoso, realizando o trabalho integrado com a rede, nos casos de notificação.

Contudo, este estudo demonstrou também que a atuação desses profissionais está restrita às práticas de encaminhamento para o assistente social. Os profissionais de saúde permanecem com um enfoque curativo, e não há uma ênfase na abordagem preventiva de atos violentos. Tendo em vista que a APS atinge a maior parte da população e que os profissionais de saúde demonstram, através de suas crenças, ter contato com a realidade da violência doméstica, observa-se que a APS pode ser a instância ideal para a identificação dos fatores de risco ao idoso, fazendo redimensionar a atuação dos profissionais de saúde frente ao problema.

Considerações Finais

A caracterização das crenças dos profissionais de saúde quanto à violência doméstica contra idosos demonstrou que eles parecem ter conhecimento sobre fatores importantes na ocorrência da violência, uma vez que a maior parte de suas crenças foi confirmada pelos dados de pesquisas. Considera-se que esta convergência entre as crenças dos profissionais e dos dados da literatura pode ter sido viabilizada pela experiência de contato desses profissionais com a realidade da violência doméstica contra idosos. Isso sugere que, potencialmente, tais profissionais de saúde podem ter uma atuação voltada para a violência doméstica contra idosos.

Referências

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Babor, T. (2003). *Alcohol: no ordinary, no commodity. Research and public policy*. New York: Oxford University Press.
- Bonnie Brandl, M. S. W., & Cook-Daniels, L. (2002). Domestic abuse in later life: abusers. *Journal of Elder Abuse and Neglect*, 5 (4), 77-93.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2001, 18 de maio). Portaria GM/MS nº 737 de 16 de maio de 2001. Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violência. *Diário Oficial da União*, Seção I, n. 96.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2004). *Atenção básica - PSF - saúde da família*. Recuperado em julho 15, 2009, disponível em <<http://dab.saude.gov.br/>>.
- Brito, A. M., Zanetta, D. M. T., Mendonça, R. C. V., Barison, S. Z. P. & Andrade, V. A. G. (2005). Violência doméstica contra crianças e adolescentes: estudo de um programa de intervenção. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (1), 143-149.
- Bye, E. K. (2007). Alcohol and violence: use of possible confounders in a time-series analysis. *Addiction*, 102 (3), 369-376.
- Day, V., Telles, L., Zoratto, P., Azambuja, M., Machado, D., Silveira, M., et al. (2003). Violência doméstica e suas manifestações. *Revista de Psiquiatria*, 25 (1), 9-21.
- Departamento de Informação do Sistema Único de Saúde (2009). *Caderno de informações de saúde*. Recuperado em julho 10, 2009, disponível em <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=02>>.
- Espídola, C. R., & Blay, S. L. (2007). Prevalência de maus-tratos na terceira idade: revisão sistemática. *Revista de Saúde Pública*, 4 (2), 301-306.
- Haggård-Grann, U., Hallqvist, J., Långström, N., & Möller, J. (2006). The role of alcohol and drugs in triggering criminal violence: a case-crossover study. *Addiction*, 101 (1), 100-108.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2002). Perfil dos idosos responsáveis pelo domicílio. Pesquisa nacional por amostragem domiciliar. Recuperado em julho 15, 2009, disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>.
- Irigaray, T. Q., & Trentini, C. M. (2009). Qualidade de vida em idosos: a importância da dimensão subjetiva. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26 (3), 297-304. doi: 10.1590/S0103-166X2009000300003.
- Krüger, H. R. (1993). Crenças e sistemas de crenças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 45 (1), 3-15.
- Krüger, H. R. (1995). *Psicologia das crenças: perspectivas teóricas*. Tese de concurso para professor titular não-publicada, Departamento de Psicologia Social Institucional, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Machado, L., & Queiroz, Z. (2002). Negligência e maus-tratos. In E. V. Freitas, L. Py, L. Cançado & M. Gonzoni (Orgs.). *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp.791-797). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Minayo, M. C. S. (2003). Violência contra idosos: relevância para um velho problema. *Cadernos de Saúde Pública*, 19 (3), 783-791.
- Minayo, M. C. S. (2006). *Violência e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

- Moraes, C. L., Apratto Júnior, P. C., & Reichenheim, M. E. (2008). Rompendo o silêncio e suas barreiras: um inquérito do-miciliar sobre a violência doméstica contra idosos em áreas de abrangência do Programa Médico de Família de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 24 (10), 2289-2300.
- Noto, A. R., Fonseca, A. M., Silva, E. A., & Galduròz, J. C. F. (2004). Violência domiciliar associada ao consumo de bebidas alcoólicas e de outras drogas: um levantamento no estado de São Paulo. *Jornal Brasileiro de Dependência Química*, 5 (1), 9-17.
- Organização Mundial da Saúde. (2002). Relatório mundial sobre violência e saúde. Genebra: OMS.
- Pasinato, M. T., Camarano, A. M., & Machado, L. (2006). *Idosos vítimas de maus-tratos domésticos: estudo exploratório das informações dos serviços de denúncia* (Texto para discussão n. 1200). Rio de Janeiro: IPEA.
- Porto, I., & Koller, S. H. (2006). Violência familiar contra pessoa idosa. *Interações*, 12 (22), 105-142.
- Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores*. Rio de Janeiro: Interciência.
- Sanches, A. R. A., Lebrão, M. L., & Duarte, Y. A. O. (2008). Violência contra idosos: uma questão nova? *Saúde e Sociedade*, 17 (3), 90-100.
- Santos, A. P., Silva, C. A., Carvalho, L. S., & Menezes, M. R. (2007). A construção da violência doméstica contra idosos. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 10 (1), 129-140.
- Silvestre, J. A., & Costa Neto, M. M. (2003). Abordagem do idoso em programas de saúde da família. *Cadernos de Saúde Pública*, 19 (3), 839-847.
- Souza, A. S., Meira, E. C., Neri, I. G., Silva, J. A., & Gonçalves, L. T. (2004). Fatores de risco de maus-tratos ao idoso/cuidador em convivência intrafamiliar. *Textos sobre Envelhecimento*, 7 (2), 63-85.
- Souza, E. R., Ribeiro, A. P., Atie, S., Souza, A. C., & Marques, C. C. (2008). Rede de proteção aos idosos do Rio de Janeiro: um direito a ser conquistado. *Ciências e Saúde Coletiva*, 13 (4), 1153-1163.
- Souza, J. A. V., Freitas, M. C., & Queiroz, T. A. (2007). Violência contra os idosos: análise documental. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60 (3), 268-272.

Recebido em: 30/1/2010
Versão final reapresentada em: 26/4/2011
Aprovado em: 19/12/2011

A garantia ao direito à convivência familiar e comunitária em foco

The ensure the right to live in a family and community environment on focus

Aline Cardoso **SIQUEIRA**¹

Resumo

Este estudo objetivou discutir criticamente a legislação brasileira, em especial o Código de Menores, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Nova Lei da Adoção, no que tange à garantia do direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes institucionalizados. Foi realizada uma análise teórica assistemática da legislação brasileira, com base em pesquisas documentais e bibliográficas. A análise demonstra uma importante evolução tanto no entendimento da infância e juventude quanto nas formas de enfrentamento e atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Apesar de o Estatuto da Criança e do Adolescente já representar um avanço em comparação ao Código de Menores, a Nova Lei Nacional da Adoção configura-se um verdadeiro motor para a mudança de paradigma, tendo em vista que apresenta diretrizes específicas para a garantia do direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes institucionalizados.

Unitermos: Defesa da criança e do adolescente. Estatuto. Institucionalização. Relações familiares.

Abstract

The aim of this study was to critically discuss Brazilian law, especially the Children's Code, Children and Adolescent Statute and New National Adoption Law, with regard to guaranteeing the right of institutionalized children and adolescents to live in a family and community environment. Theoretical and unsystematic analysis was performed of the Brazilian legislation based on bibliographical and documentary research. Analysis of legislation shows an important development both in the understanding of childhood and youth as well as in the ways to handle and assist children and adolescents in a situation of social vulnerability. Although Children and Adolescent Statute represents an advance compared with the Children' Code, the New National Adoption Law is a real engine for paradigm changes, since it presents specific guidelines to guarantee of the right of institutionalized children and adolescents to live in a family and community environment.

Uniterms: Children advocacy. Institutionalization. Family relations. Bylaws, health law.

Atualmente, a garantia do direito à convivência familiar e comunitária está em foco nos centros acadêmicos e nas entidades governamentais e não governamentais de proteção à infância e juventude. Existe um consenso de que são necessárias medidas de pro-

moção à permanência da criança e/ou adolescente na família de origem, seja ela nuclear ou extensa. Esse posicionamento influencia o processo de institucionalização de crianças e adolescentes, que tem sofrido modificações, especialmente após o Estatuto da Criança e do



¹ Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. R. Floriano Peixoto, 1750, Sala 319, Centro, 97015-372, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: <alinesiqueira@gmail.com>.

Adolescente (ECA). Assim, o objetivo deste trabalho é discutir criticamente a legislação brasileira, em especial o Código de Menores (Brasil, 1979), o ECA (Brasil, 1990) e a Nova Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009), no que tange à garantia do direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes institucionalizados. Para atingir tal objetivo, foi realizada uma análise teórica assistemática da legislação brasileira, com base em pesquisas documentais e bibliográficas a respeito do tema.

Percurso histórico da legislação: Código de Menores

A legislação que outorga os direitos das crianças e adolescentes tem mudado gradativamente. Muitos pesquisadores das áreas da Psicologia, Antropologia, Sociologia, Educação e Direito têm se interessado pelo estudo do percurso histórico da legislação voltada à proteção da infância e juventude em risco (Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005; Fante & Cassab, 2007; Fonseca, 1987, 1993, 1995; Marcílio, 1997; Priore, 1996; Irene Rizzini & Irma Rizzini, 2004; Siqueira & Dell'Aglio, 2006, 2011).

O Código de Menores (Brasil, 1979), elaborado em 1927 (Decreto nº 17.943/27) e revisado em 1979 (Lei nº 6.697/79), foi o primeiro documento legal que legislou sobre a infância e adolescência desamparadas. Essa lei considerava a criança e o adolescente como “menores”, estabelecendo estratégias de controle e disciplina para os “desviados”. Quando havia o afastamento familiar, ocasionado seja por abandono, violência ou mesmo em decorrência de comportamento infrator, as crianças e adolescentes ingressavam em instituições de grande porte, com atendimento coletivizado e sem a perspectiva de retorno à família ou de ressocialização. Instituições com essas características foram nomeadas como instituições totais (Goffman, 1961), sendo que muitos autores destacam os efeitos prejudiciais ocasionados pelo atendimento aí realizado (Cabral, 2002; Guirado, 1986; Marin, 1998, 1999; Saraiva, 2002). Pode-se constatar que no Código de Menores (Brasil, 1979) não estava presente a preocupação com o desenvolvimento das crianças e adolescentes, nem o seu reconhecimento como sujeito de direitos e deveres em situação peculiar.

Um dos objetivos das instituições totais, segundo Goffman (1961), era cuidar de pessoas incapazes e inofensivas, tal como as crianças e adolescentes institucionalizados. Nesses locais, a convivência era permeada muitas vezes pela violência e por regras da instituição, a qual era desvinculada das necessidades dos internos e buscava controlá-los para garantir seu funcionamento (Goffman, 1961). Ainda, as instituições possuíam uma rotina rígida, como horários fixos para acordar, tomar banho, fazer as refeições, brincar e estudar, entre outros. As crianças e os adolescentes compartilhavam peças do vestuário e objetos pessoais, de modo que a mesma roupa era usada ora por uma, ora por outra. Outro aspecto presente era a restrição da liberdade das crianças e adolescentes em medida de proteção, visto que eles permaneciam dentro dos muros da instituição e todos os atendimentos eram geralmente aí prestados, como consultas médicas, psicológicas e odontológicas. Inclusive o acesso à escola era proporcionado nos limites da entidade.

Ainda que instituições de acolhimento devam apresentar outra proposta de atendimento, é possível encontrar, na prática cotidiana, entidades com características de instituições totais (Prada, Williams & Weber, 2007; Siqueira & Dell'Aglio, 2011). O acolhimento institucional com tais características de funcionamento pode causar danos ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, como problemas de comportamento, psicopatologias e dificuldades de lidar com aspectos da vida diária (Albornoz, 1998; Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

Para combater esse paradigma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) propôs uma reformulação no modo de funcionamento das entidades de atendimento às crianças e aos adolescentes em medida protetiva, alterando o cotidiano de muitas instituições (Siqueira & Dell'Aglio, 2006).

O legado do Estatuto da Criança e do Adolescente

Em 1990, foi promulgado o ECA (Lei nº 8069/90) (Brasil, 1990) e com ele mudanças importantes passaram a ser realizadas nas instituições de acolhimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta uma nova definição de infância e adolescência, conforme a qual as crianças e os adolescentes passam de “objetos de

tutela”, noção presente no Código de Menores (Brasil, 1979), a “sujeitos de direitos e deveres” (Brasil, 1990, Art. 6º). Por outro lado, a literatura afirma que o ECA é resultado de um movimento realizado por uma parcela da sociedade civil brasileira participante das discussões advindas da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, e da Convenção sobre Direitos da Criança, em 1989. Assim, a ideia de criança e adolescente como sujeitos em desenvolvimento ainda não estava compartilhada por grande parte da sociedade à época da promulgação do ECA (Santana, 2003).

O acolhimento institucional é uma medida de proteção integral e especial, de caráter provisório e excepcional, através da qual a guarda provisória das crianças e adolescentes é assumida pelo dirigente da instituição de acolhimento (Brasil, 1990; Gulassa, 2006). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) prevê um conjunto de medidas a serem tomadas em caso de suspeita ou violação dos direitos da criança ou adolescente, sendo a medida de proteção de acolhimento institucional a sétima opção (Brasil, 1990, Art. 101). Antes da retirada da criança ou do adolescente da família, devem-se esgotar as demais medidas. Frente à violação ou suspeita de violação dos direitos da criança e do adolescente, as autoridades competentes podem determinar as seguintes medidas: “I) encaminhamento aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade; II) orientação, apoio e acompanhamento temporários; III) matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV) inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente, V) requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI) inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII) abrigo em entidade e VIII) colocação em família substituta” (Brasil, 1990, Art. 101).

Para que uma criança ou adolescente seja afastado da família de origem e ingresse em uma instituição de acolhimento, deve ser verificada a presença de fatores de risco em seu contexto de vida, como violência e abandono, bem como devem ser esgotadas outras medidas de proteção prioritárias, como sua colocação na família extensa, por exemplo. Assim, poder-se-á proteger a criança, sem que haja rompimento dos vínculos

familiares e institucionalização, de modo a promover o direito à convivência familiar e comunitária.

Considerando o direito à convivência familiar e comunitária, o ECA (Brasil, 1990) determina o fim do isolamento presente na institucionalização em décadas anteriores, a desinstitucionalização no atendimento de crianças e adolescentes em situação de abandono e a valorização do papel da família, das ações locais e das parcerias no desenvolvimento de atividades de promoção desse direito, trazendo mudanças no panorama do funcionamento das instituições de acolhimento (Irene Rizzini & Irma Rizzini, 2004; Silva, 2004). A partir do fim do isolamento, foi preconizada a extinção dos atendimentos institucionalizados, fazendo com que as crianças e os adolescentes tivessem acesso aos serviços oferecidos em sua comunidade, como atendimento no posto de saúde e ingresso na escola local, entre outras atividades. Tais medidas minimizariam os efeitos da institucionalização, visto que as crianças e os adolescentes acolhidos estão em contato com o mundo para além dos muros da instituição, como demonstrado pelo estudo de Siqueira, Zoltowski, Giordani, Otero e Dell’Aglia (2010). Ao investigar o processo de reinserção familiar de adolescentes institucionalizados por até 10 anos, as pesquisadoras encontraram uma dificuldade importante dos adolescentes em tomarem decisões simples no cotidiano, como fazer compras na mercearia ou pegar um ônibus.

Deve-se considerar também que o direito à convivência familiar e comunitária está diretamente relacionado ao processo de desligamento institucional e de reinserção familiar, visto que a medida protetiva do acolhimento institucional é excepcional e provisória (Brasil, 1990, Art. 101). Assim, torna-se necessário promover o retorno à família de origem da forma mais segura e rápida possível. A partir dessas considerações, o ECA (Brasil, 1990) propõe uma série de medidas para que sejam mantidos os vínculos afetivos das crianças e adolescentes institucionalizados com seus familiares, sendo responsabilidade da equipe das instituições de acolhimento a promoção, a avaliação e a preparação dos processos de reinserção familiar.

Contudo, muitas crianças e adolescentes ainda permanecem institucionalizados durante anos, sem que lhes seja garantido o direito à convivência familiar e comunitária (Fante & Cassab, 2007; Silva, 2004). Muitos

estudos têm demonstrado que o tempo de institucionalização tem efeito negativo ao longo do tempo, sendo que aquelas crianças e adolescentes com mais tempo de institucionalização podem apresentar menor desempenho escolar e pior percepção de apoio em sua rede social e afetiva (Dell’Aglío & Hutz, 2004; Siqueira, 2009). Para Juliano (2005), as dificuldades na efetivação do caráter provisório da medida de acolhimento institucional são: 1) a falta de integração das políticas sociais existentes; 2) a dificuldade de interação e comunicação entre as entidades que trabalham com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social; 3) a ausência de objetivos comuns entre as entidades; 4) a existência de ações pontuais e fragmentadas; 5) a fragilidade dos recursos humanos nos acolhimentos, tanto em quantidade como em qualificação; e ainda 6) a fragilidade das famílias, que se posicionam passivamente frente às ações que poderiam resultar no desligamento institucional de seus filhos.

Além disso, a determinação do ECA de que as equipes técnicas das instituições de acolhimento são as responsáveis pelo desligamento institucional e reinserção familiar não garantiu a criação dessas equipes nesse momento. De fato, durante vários anos da existência do ECA, muitas instituições ainda não haviam montado suas equipes técnicas, com psicólogos, assistentes sociais, educadores com formação em infância e juventude, entre outros profissionais. Uma das hipóteses para a não contratação de equipes técnicas pode ser a carência de recurso financeiro desses acolhimentos. Segundo Irene Rizzini, Irma Rizzini, Naiff e Baptista (2006), a maioria das instituições de acolhimento é filantrópica e sustentada por recursos da sociedade civil, entidades internacionais e parcas verbas advindas das agências governamentais de assistência social. Pode-se perceber que esta problemática não tem sido prioridade pelos governos ao longo dos anos. A inexistência de equipes técnicas nas instituições reflete-se não só na falta de garantia do direito à convivência familiar e comunitária, mas também na má condução dos processos de desligamento e na disponibilidade de atendimento de caráter assistencialista, predominante nesse campo em décadas anteriores.

Outra importante determinação do ECA (Brasil, 1990) foi o reordenamento institucional. Segundo essa legislação, as instituições de acolhimento devem as-

sumir um caráter residencial, oferecendo atendimento personalizado, em pequenas unidades e a grupos reduzidos (Arts. 92, 93 e 94). Além disso, não deve restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição por parte do Sistema Judiciário; deve também preservar a identidade da criança e adolescente, oferecer ambiente de respeito e dignidade, propiciar escolarização, profissionalização e atividades culturais, esportivas e de lazer, entre outras (Art. 94). Comparado o formato de acolhimento idealizado pelo ECA ao funcionamento das instituições totais, observa-se a existência de um grande abismo entre tais paradigmas, exigindo uma profunda reformulação tanto do espaço físico das instituições quanto da forma de funcionamento em si. Entretanto, o principal desafio estabelecido pelo ECA não foi o da redução das instalações físicas dos acolhimentos institucionais, mas sim o da construção e implementação de um programa socioeducativo (Art. 90). Esse programa deveria buscar o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes em acolhimento institucional, vendo-os como seres humanos em situação peculiar de desenvolvimento, com potencialidades e limitações, dissociando o acolhimento da função exclusivamente assistencialista e da ideia de depósito de crianças e adolescentes “problemáticos”, vítimas de violência e rejeitados pela família (Guará, 2006).

Precedendo a Nova Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009), em 2004 e 2005, o Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária foi construído por entidades que atuam no campo da assistência social, com o objetivo de fortalecer as famílias que tinham filhos em situação de institucionalização e potencializar as ações de reinserção familiar (Rizzini et al., 2006; Siqueira et al., 2010). Assim, em 2009, foi sancionada a Lei 12.010/2009 (Brasil, 2009), nomeada como Nova Lei Nacional da Adoção, propondo diretrizes mais específicas quanto à permanência da criança e do adolescente em instituições de acolhimento, reiterando o direito à convivência familiar e comunitária, tema a ser tratado na próxima seção.

Inovações da Nova Lei Nacional da Adoção

Apesar de recente, a Lei 12.010/2009 (Brasil, 2009) já tem movimentado o campo da assistência social no Brasil. A lei modifica o texto do próprio Estatuto da

Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Assim, o Art. 101, por exemplo, tem o inciso VII alterado de “abrigo em entidade” para “acolhimento institucional”; ganha o inciso VIII (inclusão em programa de acolhimento familiar); e renumera como IX o anterior inciso VIII (colocação em família substituta).

Ainda, a partir da Lei 12.010/2009 (Brasil, 2009) as entidades que atendem a crianças e adolescentes em situação de suspeita ou violação dos direitos passaram a ser nomeadas como “acolhimentos institucionais”, e não mais abrigos. Ferreira, Dói e Baldacim (2009) apresentam as mudanças propostas pela nova lei a partir de uma tabela comparativa entre ela e o ECA (Brasil, 1990), indicando de maneira sistemática as inovações.

A Nova Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009) traz a prerrogativa de que o afastamento familiar e a institucionalização não devem ser a primeira opção frente à constatação da ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente, reiterando outras opções a serem consideradas antes do acolhimento, já descritas pelo ECA (Brasil, 1990). Uma alternativa seria a busca da resolução da problemática junto à família com a ajuda da rede de atendimento. Por exemplo, em uma família cujas crianças sejam vítimas de violência doméstica por parte da mãe e do companheiro, que esteja desempregado e faça uso de álcool e drogas ilícitas, a partir da avaliação da situação, o Conselho Tutelar poderia: 1) indicar tratamento para os cuidadores; 2) acompanhar e orientar a mãe para que ela utilize práticas educativas indutivas, ao invés de coercitivas e punitivas; 3) afastar o agressor da família, caso haja a negação do tratamento ou a perpetuação da violência e do uso de drogas; 4) inserir os cuidadores em programas de capacitação ao trabalho e/ou em programas de transferência de renda mínima, como o bolsa-família e 5) colocar as crianças na família extensa, como casa dos avós, tios ou padrinhos. Tais estratégias buscam evitar a institucionalização das crianças. Contudo, caso a situação não seja modificada e a institucionalização seja a única opção, as crianças poderão ser inseridas em um acolhimento institucional, devendo ser iniciado um trabalho junto à família para que a medida de proteção seja provisória, como preconiza a legislação (Brasil, 1990; 2009).

A família extensa ganha destaque e responsabilidade na Nova Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009, Art. 101). A legislação traz a prerrogativa da parceria e

da cooperação dos membros da família extensa, evitando a institucionalização. Nessa questão, está imbuída a ideia de que o afastamento familiar não é o melhor caminho, visto que a ele estão atrelados sentimentos de culpa, rejeição e sofrimento, além da ruptura do vínculo afetivo com familiares e amigos e do afastamento da comunidade e escola, aspectos que podem gerar efeitos negativos ao desenvolvimento das crianças e adolescentes. Muitos pesquisadores já haviam mencionado a importância da família extensa para as famílias em situação de vulnerabilidade; aquela assume um papel essencial de apoio emocional e instrumental para o membro em dificuldade (Fonseca, 1987; Siqueira & Dell’Aglio, 2006).

Uma implicação decorrente dessa nova forma de manejar as situações de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente corresponde à formação e à capacitação dos agentes sociais para avaliar, analisar e determinar as melhores alternativas à institucionalização. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) atribui ao Conselho Tutelar o papel de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, sendo ele o responsável pela aplicação das medidas previstas no Art. 129 (Brasil, 1990). Entre elas, estão: encaminhar os cuidadores para serviços e programas de proteção à família; encaminhar a serviços de orientação e tratamento a usuário de álcool e outras drogas; encaminhar a tratamento psicológico ou psiquiátrico; atender às crianças, adolescentes e suas famílias (Brasil, 1990, Arts. 129 e 136).

A questão que surge é se esses profissionais possuem a capacitação e o treinamento necessários para desenvolver tais atribuições de forma adequada. Segundo o ECA (Brasil, 1990, Art. 133), os requisitos para o candidato a conselheiro tutelar são: possuir reconhecida idoneidade moral, idade superior a 21 anos e residir no município. Assim, pode-se perceber que não há exigências quanto à formação específica para desempenhar a função de conselheiro tutelar. De fato, muitos conselheiros tutelares não possuem formação na área de desenvolvimento humano, violência doméstica e direitos da criança e do adolescente, como também não contam com o suporte de profissionais capacitados para a tomada de decisões e para os encaminhamentos, dificultando o pleno desenvolvimento de suas funções (Costa et al., 2007; Frizzo & Sarriera, 2006; Milane & Loreiro,

2008; Souza, Teixeira & Silva, 2003). Milani e Loureiro (2008) alertam que, como o Conselho Tutelar é um espaço de escuta e conscientização dos direitos do cidadão, é urgente a necessidade de uma formação para a função de conselheiros tutelares, visto que esses agentes sociais devem estar preparados para se sensibilizar com as necessidades do núcleo familiar, de modo a lidar com elas de forma abrangente, adequada e ética.

As equipes técnicas dos acolhimentos ganharam inúmeras atribuições específicas na Nova Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009), como a elaboração obrigatória de um plano individual de reintegração familiar para cada criança e adolescente que ingressar no acolhimento (Art. 101, § 4º e 5º); mediação entre a criança e o adolescente e a autoridade judiciária (Art. 101, § 8º); emissão de relatório sobre a situação da criança ou adolescentes à autoridade judiciária a cada seis meses (Art. 19, § 1º); recomendação ou não do desligamento institucional e do retorno à família (Art. 101, § 8º), entre outras funções. Essas determinações não existiam no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

A nova lei atribui à equipe das instituições de acolhimento o papel de realizar o processo de reinserção familiar das crianças e adolescentes institucionalizados. Como o trabalho dessa equipe passou a ser indispensável nos acolhimentos, muitas instituições estão contratando psicólogos e assistentes sociais. Com a obrigatoriedade da equipe técnica, os acolhimentos têm buscado parcerias com a iniciativa pública e privada para a contratação. Acredita-se que essa inovação fará grande diferença na garantia do direito à convivência familiar e comunitária, visto que profissionais da Psicologia e Serviço Social, capacitados na área de família, infância e adolescência em situação de vulnerabilidade, têm o embasamento teórico-prático para a tomada de decisão nesses processos.

Para que tanto o Conselho Tutelar quanto as equipes técnicas das instituições de acolhimento possam realizar seu trabalho (preservação ou reinserção familiar), torna-se imprescindível a existência de uma rede de atendimento em sintonia com as necessidades das famílias. Dessa forma, por mais que a legislação preconize o atendimento de crianças, adolescentes e suas famílias por programas sociais, educacionais, instituições de assistência à saúde física e mental e de reabilitação, de nada valerá essa determinação se a rede de

atendimento não disponibilizar tais atendimentos ou não estiver apta para atender à demanda. Pesquisadores têm apontado a escassez de programas de fortalecimento e reabilitação familiar, bem como a limitação do atendimento a poucos casos (Rizzini et al., 2006). Além disso, Siqueira e Dell'Aglio (2011) destacam que o programa-padrão do governo - transferência de renda mínima - não tem sanado muitos dos problemas familiares.

Outra inovação da Nova Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009) foi a limitação para dois anos do tempo de permanência da criança e/ou adolescente em instituição de acolhimento (Brasil, 2009, Art. 19, § 2º). Além disso, deverão ser realizadas avaliações periódicas dos casos, sempre buscando a garantia ao direito à convivência familiar e comunitária, com o retorno da criança à família nuclear ou extensa, ou sua colocação em família adotiva ou substituta. Com essa determinação, a legislação busca evitar os longos períodos de institucionalização de décadas anteriores e possibilitar a convivência familiar por meio do aumento das possibilidades de adoção.

Por outro lado, sabe-se que o perfil escolhido pelos candidatos a adotantes, no momento do cadastramento, é ser recém-nascido, saudável, de pele clara e olhos azuis, o que não condiz com a realidade das crianças que estão em condições de adoção no Brasil (Noal & Neiva-Silva, 2007; Ziegler & Siqueira, 2010). Mesmo que o limite de dois anos de institucionalização tenha sido preconizado para garantir o direito à convivência familiar e comunitária, essa determinação pode não resultar em aumento nos processos de adoção, visto que o perfil desejado pelos pais adotantes é diferente do perfil das crianças em acolhimento institucional. Durante os dois anos, a família deverá receber ajuda, incentivo e investimento para solucionar os problemas e riscos que levaram ao afastamento do filho, e, a menos que os pais autorizem legalmente a adoção, a criança irá permanecer nesse período no acolhimento, diminuindo a cada dia as suas chances de ser adotada.

Por fim, faz-se importante destacar um risco presente na busca pela garantia à convivência familiar e comunitária. Fonseca (2005) demonstra que, ao efetivar a provisoriedade da medida de acolhimento, muitas instituições podem promover a reinserção de crianças e adolescentes em suas famílias, sem que estas tenham condições de reassumir a parentalidade. A política da

brevidade institucional, na qual há uma busca pelo desligamento a qualquer custo, representa o outro extremo da garantia da provisoriedade da medida de proteção e da busca pela efetivação do direito à convivência familiar, sendo, segundo Fonseca (2005), inspirada no desejo de corrigir os erros das políticas do passado.

Considerações Finais

Este artigo procurou discutir criticamente a legislação brasileira direcionada à infância e juventude, no que tange à garantia do direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes institucionalizados. A partir da apresentação e discussão do Código de Menores (Brasil, 1979), do ECA (Brasil, 1990) e da Nova Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009), foi possível constatar uma evolução tanto no entendimento da questão da infância e juventude, quanto nas formas de enfrentamento e atendimento das crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. O ECA (Brasil, 1990) representa uma dicotomia com a legislação passada, propondo grandes alterações no campo da assistência social às crianças e adolescentes em situação de institucionalização, e a Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009) vem reiterar e sistematizar tais alterações. Por exemplo, delimitou o tempo de institucionalização, determinou análise periódica dos casos e emissão de relatórios à autoridade jurídica, solicitou a presença da equipe técnica nas instituições ao exigir que os relatórios sejam emitidos por psicólogos e assistentes sociais, passou a chamar as entidades de acolhimento, entre outros aspectos marcantes. Houve mudanças significativas da legislação, as quais têm refletido em alterações qualitativas e efetivas na prática da assistência social no Brasil, em especial quanto à garantia do direito à convivência familiar e comunitária. Por mais que se saiba que mudanças na legislação não necessariamente correspondem a mudanças na prática cotidiana, pode-se perceber que movimentos no interior das instituições de acolhimento têm ocorrido de forma mais acelerada a partir da Lei nº 12.010 (Brasil, 2009).

Para que as determinações do ECA (Brasil, 1990) e da Nova Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009) sejam de fato incorporadas ao cotidiano da assistência social, fazem-se necessárias várias ações: 1) capacitar os Conselhos Tutelares para que tais agentes sociais possam executar suas atribuições de forma competente e

adequada; 2) fortalecer as famílias das crianças e adolescentes; 3) valorizar e fortalecer a família extensa; 4) ampliar os programas sociais e atendimentos socioeducativos; 5) ampliar os programas de assistência à saúde física e mental de modo a atender à demanda e 6) criar, nas instituições de acolhimento, equipes técnicas capacitadas na área da infância e juventude em situação de risco e vulnerabilidade social. Somente com uma rede de atendimento competente, capacitada, suficiente e articulada, é que se poderá dar encaminhamentos efetivos aos casos e fazer valer o direito à convivência familiar e comunitária.

Resta, por fim, destacar a necessidade de se realizarem pesquisas futuras que avaliem o impacto da Nova Lei Nacional da Adoção para as instituições de acolhimento e para os processos de reinserção familiar. Tendo em vista a grande dimensão do Brasil, é possível que o movimento ocasionado por essa lei não seja igual em todo o território nacional, considerando-se as especificidades das regiões e municípios do País.

Referências

- Albornoz, A. C. G. (1998). Os efeitos preventivos e curativos dos cuidados parentais substitutos com relação à doença mental graves: fundamentando a práxis. *Alethéia*, 7, 27-33.
- Brasil. (1979, 11 de outubro). Lei nº 6697, de 10 de outubro de 1979. Código de Menores. *Diário Oficial da União*, Seção 1, n. 196.
- Brasil. (1990, 16 de julho). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, p.13.563.
- Brasil. Casa Civil. (2009). Lei nº 12.010, de 3 de agosto. *Diário Oficial da União*, p. 1. Recuperado em março 9, 2010, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm>.
- Cabral, C. (2002). Mudança de paradigma: um desafio. In Terra dos Homens (Ed.), *Cuidar de quem cuida: reintegração familiar de crianças e adolescentes em situação de rua* (pp.13-16). Rio de Janeiro: Booklink Publicações.
- Convenção dos Direitos da Criança. (1989). *Assembleia Nacional das Nações Unidas*. Recuperado em maio 11, 2010, disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>.
- Costa, M. C., Carvalho, R. C., Bárbara, J. F., Santos, C. A., Gomes, W. A., & Sousa, H. L. (2007). O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência. *Ciência e Saúde Coletiva*, 12 (5), 1129-1141.
- Cruz, L., Hillesheim, B., & Guareschi, N. (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia & Sociedade*, 17 (3), 42-49.

- Declaração Universal dos Direitos da Criança. (1959). *Assembléia Nacional das Nações Unidas*. Recuperado em maio 11, 2010, disponível em <[http://www.canadiancrc.com/ UN_Declaration_on_the_Rights_of_the_Child.aspx](http://www.canadiancrc.com/UN_Declaration_on_the_Rights_of_the_Child.aspx)>.
- Dell'Aglio, D., & Hutz, C. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 341-350.
- Fante, A. P., & Cassab, L. A. (2007). Convivência familiar: um direito à criança e ao adolescente institucionalizado. *Revista Textos & Contextos*, 6 (1), 154-174.
- Ferreira, L. A. M., Dóí, C. K. T., & Baldacim, E. (2009). *Quadro comparativo ECA e a Lei Nº 12.010/09*. Recuperado em dezembro 14, 2010, disponível em <<http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/42.pdf>>.
- Fonseca, C. (1987). O internato do pobre: Febem e a organização doméstica em um grupo porto-alegrense de baixa renda. *Temas IMESC, Sociedade, Direito, Saúde*, 4 (1), 21-39.
- Fonseca, C. (1993). Criança, família e desigualdade social no Brasil. In I. Rizzini (Org.), *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio* (pp.113-131). Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.
- Fonseca, C. (1995). *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, C. (2005). Conexões internacionais em famílias acolhedoras. *Praia Vermelha: Estudos de Política e Teoria Social*, 13, 154-173.
- Frizzo, K. R., & Sarriera, J. C. (2006). Práticas sociais com crianças e adolescentes: o impacto dos conselhos tutelares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26 (2), 198-209.
- Goffman, E. (1961). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Guará, I. M. F. (2006). Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. In M. V. Baptista (Org.), *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação* (pp.63-75). São Paulo: Instituto Camargo Corrêa.
- Guirado, M. (1986). *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Summus.
- Gulassa, M. L. C. (2006). A fala dos abrigos. In M. V. Baptista (Org.), *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação* (pp.53-61). São Paulo: Instituto Camargo Corrêa.
- Juliano, M. C. (2005). *A influência da ecologia dos ambientes de atendimento no desenvolvimento de crianças e adolescentes abrigados*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Natal.
- Marcílio, M. L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In M. Freitas (Org.), *História social da infância no Brasil* (pp.51-76). São Paulo: Cortez.
- Marin, I. S. K. (1998). Instituições e violência: violência nas instituições. In D. Levisky (Org.), *Adolescência pelos caminhos da violência* (pp.101-112). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marin, I. S. K. (1999). *Febem, família e identidade: o lugar do outro*. São Paulo: Editora Escuta.
- Milani, R. G., & Loureiro, S. R. (2008). Famílias e violência doméstica: condições psicossociais pós ações do Conselho Tutelar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28 (1), 50-67.
- Noal, J., & Neiva-Silva, L. (2007). Adoção, adoção tardia e apadrinhamento afetivo: intervenções em relação a crianças e adolescentes. In C. S. Hutz (Org.), *Prevenção e intervenção em situações de risco e vulnerabilidade* (pp.7-48). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Prada, C., Williams, L., & Weber, L. (2007). Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9 (2), 14-25.
- Priore, M. D. (1996). O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In M. Priore (Org.), *História da criança no Brasil* (pp.10-27). São Paulo: Contexto Editora.
- Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Rizzini, I., Rizzini, I., Naiff, L., & Baptista, R. (2006). *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Santana, J. P. (2003). *Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Saraiva, J. E. M. (2002). Contextualizando a problemática. In Associação Brasileira Terra dos Homens (Org.), *Cuidar de quem cuida: reintegração familiar de crianças e adolescentes em situação de rua* (pp.7-12). Rio de Janeiro: Booklink Publicações.
- Silva, E. R. (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA.
- Siqueira, A. C. (2009). *Crianças, adolescentes e transições ecológicas: instituições de abrigo e família como contextos de desenvolvimento*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 71-80.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2011). Políticas públicas de garantia do direito à convivência familiar e comunitária. *Psicologia & Sociedade*, 23 (2), 262-271.
- Siqueira, A. C., Zoltowski, A. P., Giordani, J., Otero, T., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Processo de reinserção familiar: estudo de casos de adolescentes que viveram em instituição de abrigo. *Estudos de Psicologia* (Natal), 15 (1), 7-15.
- Souza, M. P. R., Teixeira, D. C. S., & Silva, M. C. Y. G. (2003). Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? *Psicologia em Estudo* (Maringá), 8 (2), 71-82.
- Ziegler, M. H., & Siqueira, A. C. (2010). Pais por adoção: a adoção na perspectiva dos casais na fila de espera. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12 (2), 200-216.

Recebido em: 4/8/2010

Versão final reapresentada em: 21/12/2011

Aprovado em: 27/1/2012

Resenha

Professor-aluno¹

Teacher-student

Geraldina Porto **WITTER**²

A interação professor-aluno tem mudado ao longo da história: primeiramente chamou muito a atenção dos pesquisadores (exemplo anos 60-70 do século XX); depois arrefeceu, mas continuou entre os temas de pesquisa, dada sua influência em vários aspectos da aprendizagem (motivação, retenção, criatividade, independência) e da formação do cidadão. Mais recentemente a questão voltou a merecer a atenção dos pesquisadores, notadamente de psicólogos escolares, sociólogos educacionais e pedagogos.

O livro aqui resenhado trata dessa relação. Foi organizado por Simka, mestre em Língua Portuguesa, e Meneghetti, doutor em Literatura, que contaram com o apoio de outros autores. Na breve apresentação, os organizadores informam que, com a obra, pretendiam discutir “a importância da dimensão humana e afetiva na educação do século XXI” (p.7) e apresentar as limitações do tecnicismo nas práticas pedagógicas, bem como suscitar reflexões acerca da matéria.

A obra é constituída por 10 textos cujos autores enfocam vários aspectos, tanto gerais quanto específicos, de leitura fácil e sem exigência de conhecimentos prévios ou informações de alto nível, disponíveis na farta bibliografia científica, tecnológica e filosófica sobre a matéria. Está praticamente ausente a estrutura do saber-poder-fazer que caracteriza o discurso científico como

tal. As opiniões são apresentadas de maneira elegante e fluente pelos autores, mas sem a preocupação de apresentar dados aceitáveis como evidências que sirvam de sustentação. Entretanto, o leitor interessado pode enriquecer-se buscando evidências em bases bibliográficas internacionais (ERIC - www.eric.ed.gov, *PsycINFO* - www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/index.aspx) ou nacionais (SciELO - www.scielo.br), ou nas muitas revistas científicas, das quais muitas estão disponíveis *online* e são de consulta aberta. Assim, poderão formar sua opinião pessoal e contrastá-la com o conhecimento disponível no livro.

O primeiro texto, de Palamares, discorre sobre o elemento humano na referida interação, apresentando os princípios propostos por Weill, os quais embora possibilitem ao professor ser um líder humano, não são novidade e já foram enunciados de várias formas e com maior ou menor detalhamento. A autora relata alguns êxitos pessoais seguindo tais propostas.

Meneghetti descreve rapidamente nove percursos interativos para a humanização do ambiente acadêmico, começando com as razões para ingressar na universidade e passando pelos entremeios dos ambientes universitários. Em seguida, apresenta as cantinas e bandejeões, lembrando as propostas “barthesianas do sabor e do saber na construção comum do conheci-

▼▼▼▼▼

¹ Simka, S., & Meneghetti, I. (Orgs.). (2010). *A Relação professor e aluno: um olhar interdisciplinar sobre o conteúdo e a dimensão humana*. Rio de Janeiro: Walk.

² Universidade Camilo Castelo Branco, Pró-Reitoria de Pós-Graduação. R. Carolina Fonseca, 584, 08230-230, Itaquera, SP, Brasil. E-mail: <gwitter@uol.com.br>.

mento por parte de todos” (p.21). Apresenta o que considera um espaço minado - a sala dos professores. Ah! O horror das secretarias foi também lembrado, destacando a resistência de seus responsáveis à crítica e à oposição, bem como o fato de que esse é um órgão que ocupa um papel centralizador na universidade. O item seguinte trata das bibliotecas, com críticas sutis. O sétimo percurso é o mais pertinente ao tema do livro, pois é na sala de aula que ocorre a maioria das relações entre professores e alunos quando se trata de ensino presencial, pois no ensino à distância é outra a história. O autor pede que a sala de aula seja um diálogo com o mundo e, embora ele não cite, hoje estão disponíveis muitas estratégias para que isso se concretize de forma efetiva, eficiente e prazerosa.

O ensino-aprendizagem é visto como arte e técnica do diálogo, tendo por substrato inquietações éticas, o que também tem sido focado por vários pesquisadores, especialmente a partir dos anos 1980-1990 do século passado, e que continua sendo objeto de investigações e discussões em vários eventos de áreas diversas do conhecimento. Mas isso não é referido por Ramos, que assina o texto, iniciado com o que fazer com tanta informação. Trata da necessidade de diálogo entre o sujeito e o objeto, da necessária humildade científica nem sempre presente e do fato de o mundo ser uma escola, embora raramente seja visto assim.

Em seguida, Pereira trata da formação do professor de Matemática, começando pela carga horária dos cursos de licenciatura e sua distribuição pelos vários conteúdos, com base em estudos descritivos da realidade brasileira. Enfoca as relações professor-aluno diante do currículo ideal, do oficial e do real, em busca da humanização do ensino, com rápidas pinceladas no que concerne à Matemática, que é uma das áreas mais pesquisadas.

Em seu texto, Fontoura apresenta considerações pessoais sobre as tarefas atuais da Educação, tendo por meta repensar a relação do professor com o aluno no processo de humanização. As tarefas sobre as quais tece considerações são: ética e cidadania, cultura para a paz, transformação social, construção de limites, uso da firmeza e da ternura, resgate dos valores humanos e encantamento do aluno.

A Geografia é a área trabalhada por Honório, que apresenta concepções sobre as razões para ensinar

e aprender tal disciplina e incluí-la na formação docente. Apoiar-se, em suas impressões pessoais, em sua experiência como docente da disciplina Conteúdo e metodologia no ensino de História e Geografia, ministrada no 4º semestre de Habilitação do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia, no ano de 2008. Relata algumas dificuldades encontradas na realidade e alguns desenvolvimentos propostos.

Simka trata do que o professor deixa na memória do aluno, como as evidências científicas mostram, embora elas não sejam referidas pelo autor. Um dos personagens que mais influi e permanece nas lembranças e no comportamento dos alunos é o docente, o que justifica a preocupação com o assunto. Lembra que essas lembranças podem ser tanto positivas como negativas. Descreve uma proposta de modelo em que o professor-humano singular estabelece interação com o aluno, mediada pelas atuações humanas e pedagógicas que geram confiança, respeito e liberdade. Recorre à apresentação de uma figura com o esquema, mas não mostra a reciprocidade, variável imprescindível para que haja real interação. Contrasta com o modelo negativo e propõe aos docentes um exercício muito simples, mas útil e compatível com a realidade do professor brasileiro, muito embora precário em face do que está disponível na literatura.

A busca da dimensão humana como forma de superar o tecnicismo educacional é o assunto trabalhado por Mafrá. O autor começa por reconhecer os avanços alcançados em decorrência da tecnologia, ressaltando que eles contribuíram para a manutenção da educação tradicional de natureza autoritária e conteudista. Propõe uma humanização que rompa com a *prática unilateral do conhecimento*, o que implica uma interação afetiva, ou seja, uma postura educativa específica e única, na visão da autora. Embora ela não apresente dados, há que se discutirem as modernas tecnologias para desenvolver cognição, memória, criticidade, criatividade, motivação, autonomia e independência - habilidades que levam ao gosto por ler, estudar, planejar e trocar vivências. Ler sobre essas possibilidades efetivas e outros temas e depois comparar com o que diz a autora, é uma forma mais eficiente de se tornar livre do que se ater apenas ao pensamento de um dado autor. O leitor pode ir além, muito além.

O nono texto, assinado por Reis, traz o título *A dor que cura*. Trata-se de uma reflexão do autor sobre os novos rumos da educação brasileira em busca da qualidade, com um professor que assuma o papel de agente de mudança, reflita sobre sua prática e vá além do conteúdo, fazendo sempre a ponte com a formação humana. Como sempre, em todas as propostas está subjacente a esperança de que a escola possa fazer a diferença. É a fala do autor, sem qualquer menção a fontes inspiradoras e que já trataram do assunto tanto da mesma perspectiva quanto de outros ângulos. A humildade de que fala no final do primeiro parágrafo, ficou esquecida. Certamente, cientistas, educadores e tecnólogos que valorizam seu trabalho concordam que é indispensável a humildade. Ela implica em humanamente respeitar os que já pesquisaram ou discursaram sobre a matéria. É um tema para muito estudo, muita leitura, muita escuta, muita troca de ideias, opiniões, fatos e dados que sejam evidências replicáveis.

Correia discute a necessidade de ir além do embrutecimento na relação entre professor e aluno. O

embrutecimento implica degradação da inteligência. O autor recorre à história para exemplificar sua perspectiva, caminhando rapidamente da Grécia antiga para a modernidade, quando o homem passou a ser o centro do universo, sob o apanágio da razão e “da atuação antropocêntrica, individualista, egóica solitária, obtusa e embrutecedora” (p.136), como são consideradas a sociedade e a educação. Exemplifica com um olhar algumas poucas propostas vigentes e propõe a busca pelo coletivo.

São bons textos para seminários, cuja eficiência, riqueza e variabilidade dependem da abrangência dos conhecimentos e da variedade de formas disponíveis para assegurar a desejada humanização na relação aluno-aluno. O leitor deve, porém, estar atento ao dogmatismo presente em alguns textos.

Recebido em: 2/12/2010

Versão final reapresentada em: 22/6/2011

Aprovado em: 27/6/2011

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.

Todo processo de avaliação dos manuscritos terminará na segunda e última versão.

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 acordos de financiamento entre os autores e instituições que possam ter interesse na publicação do original.

Enviar os manuscritos via *site* <<http://www.scielo.br/estpsi>>, preparados em espaço duplo, com fonte *Arial 11*. O arquivo deverá ser gravado em editor de texto similar à versão 97-2003 do *Word (Windows)*.

O texto deverá ter de 10 a 20 laudas. 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 via <<http://www.scielo.br/estpsi>>. **Os autor(es) deverá(ão) enviar apenas a última versão do trabalho.**

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, com recuo embaixo da 3ª letra e sem deslocamento das margens.

Os títulos dos periódicos deverão ser escritos por extenso. **Não serão aceitas** citações/referências de **monografias** de conclusão de curso de graduação, **de resumos** de Congressos, Simpósios, Workshops, Encontros, entre outros. Os **textos não publicados** (exemplos, aulas, entre outros deverão ser evitados). Os grifos deverão ser indicados por fonte itálica. No corpo do texto, as indicações deverão ser feitas do seguinte modo: (sobrenome(s) do(s) autor(es), ano de publicação), devendo ser estas informações coerentes com o que consta nas referências.

Nos casos em que os trabalhos citados não foram consultados na fonte (citação secundária), deverá ser citado, no corpo do texto, da seguinte maneira: (sobrenome do autor original, *apud* sobrenome do autor lido, data). Nas referências, citar apenas a obra consultada e a sua data.

Em caso de citações antigas, com novas edições da obra, a citação deverá incluir as duas datas, a original e a data da edição lida pelo autor.

As citações de artigos de autoria múltipla deverão ser feitas da seguinte forma:

- Artigo com dois autores: citar os dois autores sempre que o artigo for referido;

- Artigo com três a cinco autores: citar todos os autores na primeira aparição no texto; da segunda aparição em diante, utilizar sobrenome do primeiro autor seguido de *et al.* (e da data, caso seja a primeira citação no parágrafo);

- Artigos com seis autores ou mais: citar o sobrenome do primeiro autor seguido de *et al.* e do ano, desde a primeira aparição no texto.

No caso de **citação literal**, o trecho deverá aparecer entre aspas, com indicação, logo após o sobrenome do autor e a data, da(s) página(s) de onde foi retirado. Trechos com mais de 40 palavras deverão ser colocados em bloco separado, sem aspas e sem itálico, com recuo de cinco espaços com relação à margem esquerda.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade. Todos os autores cujos trabalhos forem citados no texto deverão ser seguidos da data de publicação e listados na seção de Referências. As citações e referências deverão ser feitas de acordo com as normas da APA.

Apresentamos exemplos de casos mais comuns, para orientação:

Artigo de revista científica

Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241.

Artigo de revista científica no prelo

Indicar, no lugar da data, que o artigo está no prelo. Incluir o nome do periódico após o título do artigo. Não referir data e números do volume, fascículo ou páginas, até que o artigo seja publicado. No texto, citar o artigo indicando que está no prelo.

Sampaio, M. I. C., & Peixoto, M. L. (no prelo). Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados Lilacs e PsycInfo. *Boletim de Psicologia*.

Livros

Rodrigues, M. C. P., & Azzi, R. G. (2007). *Psicologia do esporte: trilhando caminhos em busca de iniciação na área*. Taubaté: Cabral.

Capítulos de livros

Schmidt, M. (2004). *Stress e religiosidade cristã*. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.177-186). Campinas: Papirus.

Obra antiga e reeditada em data muito posterior

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2ª ed.). New York: Norton. (Originalmente publicado em 1950).

Citação secundária

Se o original não foi lido, citar os autores da seguinte forma: "Selye (1936, *apud* Lipp, 2001) ...". Na seção de referências, citar apenas a obra consultada (no caso, Lipp, 2001).

Teses ou dissertações não publicadas

Cusatis Neto, R. (2007). *Construção e validação da escala de estressores ocupacionais das linhas de produção*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Autoria institucional

World Health Organization. (2006). *WHO rapid advice guidelines on pharmacological management of humans infected with avian influenza A (H5N1) virus*. Washington, DC: Author.

Trabalho apresentado em congresso publicado em anais

Malabris, L. E. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional e a síndrome de burnout. *Anais do VI Congresso Latinoamericano de Psicoterapias Cognitivas* (Vol 1). Buenos Aires.

Material eletrônico

Artigos de periódicos

Candiott, C. (2007). Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterio*, 48 (115). Recuperado em janeiro 16, 2008, disponível em <<http://www.scielo.br>>. doi: 10.1590/S0100-512X2007000100012.

Texto

Instituto Nacional de Câncer. (2003b). *Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional*. Recuperado em fevereiro 22, 2006, disponível em <<http://www.inca.gov.br/regpop>>.

Comunicação pessoal (carta, e-mail, conversa)

Citar apenas no texto, dando as iniciais e o sobrenome da fonte e a data. Evite. Seu uso deve ser esporádico e não ser incluído nas referências e sim em nota de rodapé.

- Anexos

Evite. Só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos textos.

- Direitos autorais da revista Estudos de Psicologia

Todos os direitos editoriais são reservados. Nenhuma parte das publicações pode ser reproduzida, estocada por qualquer sistema ou transmitida por quaisquer meios ou formas existentes ou que venham a ser criados, sem prévia permissão por escrito do editor chefe, ou sem constar o crédito de referência, de acordo com as leis de direitos autorais vigentes no Brasil. A aceitação do trabalho para a publicação implica na transferência de direitos do autor para a revista, sendo assegurada a mais ampla disseminação da informação.

- Reprodução parcial de outras publicações

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

LISTA DE CHECAGEM

- Declarações de responsabilidade e de transferência de direitos autorais assinadas por cada autor;
- 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 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 - 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 entire manuscript process will end on the second version, which will be final.

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.

The manuscripts need to be sent to the Editorial Center of the Journal, to the site <<http://www.scielo.br/estpsi>> with double spacing, font Arial 11. The file must be in Microsoft Word (doc) format version 97-2003 or better.

The text should comprise 10 to 20 pages. 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

Send the copies of the reviewed version to the site <<http://www.scielo.br/estpsi>>. **The author(s) must send only the last version of the work.**

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, with indent and with 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: Papyrus.

Old works republished at a much later date

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton. (Originally published in 1950).

Secondary citation

If the original was not read, cite the authors in the following manner: "Selye (1936, *apud* Lipp, 2001) ...". In the reference section, cite only the work consulted (in this instance, Lipp, 2001).

Unpublished theses or dissertations

Cusatis Neto, R. (2007). *Construção e validação da escala de estressores ocupacionais das linhas de produção*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Corporate authorship

World Health Organization. (2006). *WHO rapid advice guidelines on pharmacological management of humans infected with avian influenza A (H5N1) virus*. Washington, DC: Author.

Work presented in congress published in annals

Malagrís, L. E. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional e a síndrome de burnout. *Annals of the VI Latin American Congress of Cognitive Psychotherapy* (Vol. 1). Buenos Aires.

Electronic material

Articles from journals

Candiotto, C. (2007). Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterio*, 48 (115). Recuperado em janeiro 16, 2008, disponível em <<http://www.scielo.br>>. doi: 10.1590/S0100-512X2007000100012.

Text

National Cancer Institute. (2003b). *Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional*. Retrieved February 22, 2006, from <<http://www.inca.gov.br/regpop>>.

Personal contact (letter, email, conversation)

Cite the text only, providing the initials and surname of the source, plus the date. Avoid this usage. Its use should be sporadic and should be included in the footnote, not the references.

- Appendices

Avoid. They may be included when they contain information which is integral to the understanding of the text.

- Copyright of the journal *Estudos de Psicologia*

All editorial rights are reserved. No part of the publications may be reproduced, stored by any system or transmitted by any means or forms which currently exist or which may come to exist, without the prior written permission of the editor in chief, or without inclusion of the credits, in accordance with prevailing Brazilian copyright law. The acceptance of the study for publication implies the transfer of copyright to the journal, thereby guaranteeing the widest possible dissemination of the information.

- Partial reproduction of other publications

Articles submitted for publication should avoid very large citations extracted from publications by other authors. It is recommended that the reproduction of tables, charts or drawings be avoided. When necessary, they should be accompanied by the permission of the authors holding the copyright.

CHECKLIST

- Declarations of responsibility and transfer of copyright signed by each author;
- 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 - *Campus II*

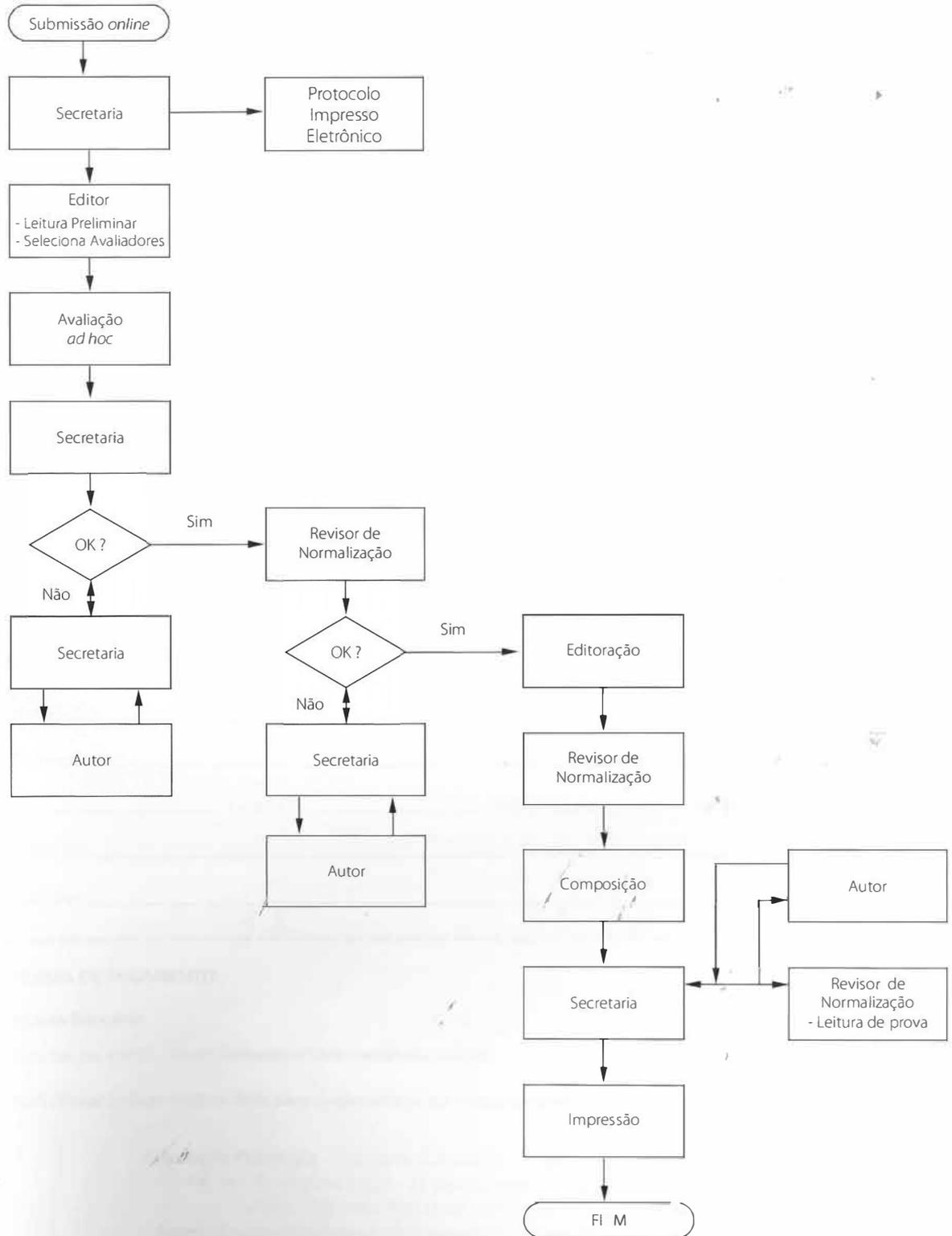
Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama - 13060-904 - Campinas, SP, Brazil

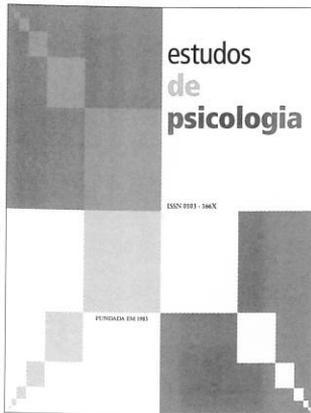
Fone/Fax: +55-19-3343-6875

E-mail: sbi.ne_estpsi@puc-campinas.edu.br

Web: <http://www.scielo.br/estpsi>

Fluxograma de Artigos





Prezado leitor,

É com 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

ASSINATURA

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"/>
<input type="checkbox"/> Volume 29 (2012)	⇒	<input type="checkbox"/> Pessoas Físicas	R\$ 90,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<input type="checkbox"/> Institucional	R\$ 300,00	<input type="checkbox"/>

Nome: _____

Endereço: _____ Bairro: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

CNPJ/CPF: _____ E-mail: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

FORMA DE PAGAMENTO

Boleto Bancário

Solicitar via e-mail: sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br

OBS.: Favor indicar melhor data para pagamento e em nome de quem o boleto deverá ser emitido.

Estudos de Psicologia - Núcleo de Editoração - Prédio de Odontologia - Campus II

Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Jd Ipaussurama - 13060-904 - Campinas - SP.

Fone: (19) 3343-7351/3343-7640 - Fax: (19) 3343-7271

E-mail: sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br - Home Page: www.scielo.br/estpsi

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

Grão-Chanceler: Dom Airton José dos Santos

Reitora: Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

Vice-Reitor: Prof. Dr. Eduard Pranic

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

Esporte, stress e burnout

Sport, stress, and burnout

| Carlos Eduardo Lopes Verardi | Maria Cristina de Oliveira Santos Miyazaki | Kazuo Kawano Nagamine | Ana Paula da Silva Lobo | Neide Aparecida Micelli Domingos

Stress materno e hospitalização infantil pré-cirúrgica

Maternal stress and presurgical infant hospitalization

| Luciana Esgalha Carnier | Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues | Flávia Helena Pereira Padovani

A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais

The trajectory of Vygotsky's works: a long way to the originals

| Zoia Prestes | Elizabeth Tunes

Clima social na família e estilos de pensar e criar

Social climate in the family and styles of thinking and creating

| Fátima Lobo | Mercês Lobo

Eficácia de um programa de estimulação de capacidades intelectuais

Efficacy of a program for stimulation of intellectual capacities

| Marília Zampieri | Patrícia Waltz Schelini | Carolina Rosa Crespo

O conceito de morte e a Síndrome de Asperger

The concept of death and Asperger Syndrome

| Letícia Calmon Drummond Amorim | Francisco Batista Assumpção Junior

Maturidade perceptomotora e reconhecimento de palavras: estudo correlacional entre o Bender-Sistema de Pontuação Gradual e o Teste de Reconhecimento de Palavras

Perceptive-motor maturity and word recognition: a correlational study between Bender - Scoring System for Grades and Word Recognition test

| Laura de Carvalho | Ana Paula Porto Noronha | Lariana Paula Pinto | Luana Luca

Representações sociais do crack na imprensa pernambucana

Social representations about crack in the Pernambuco press

| Maria de Fátima de Souza Santos | Manoel de Lima Acioli Neto | Yuri Sá Oliveira Sousa

Hotsite de psicologia: informações de interesse sobre anomalias craniofaciais

Psychology hotsite: information of interest about craniofacial anomalies

| Marina Bigeli Rafacho | Liliam D'Aquino Tavano | Marisa Romagnolli | Maria Irene Bachega

Sentidos da escolha e da orientação profissional: um estudo com universitários

Sense of choice and career guidance: a study with university students

| Telma Maranhão Gomes Pinto | Marisa Irene Siqueira Castanho

Bem-estar subjetivo: autoavaliação em estudantes universitários

Subjective well-being: self-assessment in college students

| Paola Passareli-Carrazzoni | José Aparecido da Silva

Crenças dos profissionais da Atenção Primária à Saúde de Juiz de Fora em relação à violência doméstica contra idosos

Beliefs of primary health care professionals of Juiz de Fora as regards domestic violence against elderly

| Lélcio Moura Lourenço | Daniela Cristina Belchior Mota | Roberta Gonçalves Carvalho | Carla Ferreira de Paula Gebara | Telmo Mota Ronzani

A garantia do direito à convivência familiar e comunitária em foco

The ensure the right to live in a family and community environment on focus

| Aline Cardoso Siqueira