

Volume 15 - Número 3
Setembro - Dezembro 1998

Estudos de Psicologia



PUC
Campinas

ISSN 0103 - 166X

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia da PUCAMP

Direção

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

Conselho Editorial

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

Consultor Ad-Hoc

Luiz Fernando de Lara Campos (USF)

Apoio Técnico

Secretária Júnior: Maria Carolina M. S. Silva

Capa e projeto gráfico

Wilson Mazalla Jr.

Financiamento

CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

Redação

A/C Departamento de Pós-Graduação em Psicologia - PUCAMP
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift CEP: 13045-270
Campinas - SP FONE/FAX: (019) 230-7180
Home Page
<http://www.epub.org.br/epsico>

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

Apreciação dos Manuscritos

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

Direitos Autorais

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

Endereço para envio dos Manuscritos

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

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA DA PUCAMP

150 Estudos de Psicologia / Instituto de Psicologia da
E85 PUCAMP, - v. 13, nº 3 (janeiro de 1984) --
Campinas: Átomo, janeiro de 1991.
v.: il.
Quadrimestral
Descrição baseada em: v. 12, nº 2
ISSN 0103 - 166x

1. Psicologia - Periódicos. I. Instituto de
Psicologia da PUCAMP.

CDD 150

Estudos de Psicologia tem uma tiragem de 1000 exemplares. É distribuída gratuitamente às bibliotecas de todas as instituições brasileiras que mantêm Cursos de Psicologia, às bibliotecas ligadas a instituições científicas que nos solicitam e a bibliotecas de Universidades estrangeiras.

EDITORA ÁTOMO

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - Campinas-SP - CEP 13023-191
PABX (019) 232-9340 e 232-2319

Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia - PUC-Campinas

Vol 15
Número 3
Setembro/Dezembro

Artigos

- 3 Configuração adaptativa e o nível de maturidade dos mecanismos de defesa
Elisa Medici Pizão Yoshida, Patrice St- Amand, Valérie Lepine e Marc- André Bouchard
- 17 Sintomas de stress na rede pública de ensino
Maria do Sacramento L. Tanganelli e Marilda E. Novaes Lipp
- 29 Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar
Antonio Marcos Chaves e Márcio Ferreira Barbosa
- 41 Formação à informática em Campinas: elementos e reflexões
Eliana Martins da Silva Rosado
- 59 O treino de controle de stress para hipertensos: uma contribuição para a medicina comportamental
Marilda E. Novaes Lipp, Adriana B. Alcino, Márcia M. Bignotto e Lúcia E. N. Malagris

Resenha

- 67 Leitura e escrita: fase inicial
Geraldina Porto Witter
- 69 A entrevista clínica comportamental com adultos e crianças
Maria Cristina O.S. Miyazaki

Comunicação

- 71 Dependência X Autonomia infantil: o papel da psicoterapia no desenvolvimento socio-emocional de crianças imaturas
Cynthia Borges de Moura e Silvia Elizabeth Gabassi

-
- I Normas para Publicação

CONTENTS

Articles

- 3 Adaptive configuration and maturity level of defense mechanisms
*Elisa Medici Pizão Yoshida, Patrice St- Amand.,
Valérie Lépine e Marc- André Bouchard*
- 17 Stress symptoms in the public school system
Maria do Sacramento L. Tanganelli e Marilda E. Novaes Lipp
- 29 Social representation of children in school environment
Antonio Marcos Chaves e Márcio Ferreira Barbosa
- 41 Computer science in Campinas: elements and considerations
Eliana Martins da Silva Rosado
- 59 Stress management training of hypertensives:
a contribution to behavioralMedicine
Marilda E. Novaes Lipp, Adriana B. Alcino, Márcia M. Bignotto e Lúcia E. N. Malagris

Reviews

- 67 Reading and writing: inicial fases
Geraldina Porto Witter
- 69 Behavioral clinic interview with children and adults
Maria Cristina O.S. Miyasaki

Communication

- 71 Dependent versus autonomy in children:
the psychotherapy socio-emotional development of immature children
Cynthia Borges de Moura e Silvia Elizabeth Gabassi

-
- I Instructions to authors

Configuração adaptativa e o nível de maturidade dos mecanismos de defesa¹

Elisa Medici Pizão Yoshida²

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Patrice St -Amand

U. Montréal

Valérie Lépine

U. Montréal

Marc-André Bouchard

U. Montréal

Dentre os recursos que o Ego possui para garantir a estabilidade adaptativa, destacam-se os mecanismos de defesa. Este conceito teórico inspirou a presente pesquisa, que procurou determinar as relações entre uma medida da configuração adaptativa de sujeitos que buscavam psicoterapia psicanalítica e os níveis de maturidade dos mecanismos de defesa. Duas escalas, desenvolvidas a partir da experiência clínica, foram utilizadas: *Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada - EDAO* e *Defense Mechanisms Rating Scales - DMRS*. De um total de 36 sujeitos, previamente avaliados com a EDAO, selecionou-se 20 apresentando adaptação estável. 10 eram adaptados não eficaz moderados e 10 não eficaz severos. Quando se considerou as defesas em função do nível de maturidade, verificou-se que os dois grupos se diferenciavam em função do emprego das defesas dos níveis extremos de maturidade. Os níveis intermediários não se mostraram discriminativos. Correlações significantes foram observadas entre os escores globais das duas escalas.

Palavras - chave: adaptação, mecanismos de defesa, níveis de maturidade do Ego, validade externa

Abstract

Adaptive configuration and maturity level of defense mechanisms

Among the Ego-owned resources to guarantee the adaptive stability, stand out the defense mechanisms. This theoretical concept instilled the present research which tried to determine the relations between a measure of adaptive configuration of subjects who sought for psychoanalytic psychotherapy and the maturity levels of the defense mechanisms used. For this, two scales developed from clinical experience, were employed: *Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada - EDAO* and *Defense Mechanisms Rating Scales - DMRS*. Out of 36 subjects previously assessed by means of the EDAO, 20 presenting stable adaptation were selected. 10 of them were moderately adapted and 10 severely adapted. On considering the defenses in terms of the maturity level it was observed that both groups differentiated due to the employment of the defenses in relation to those extreme maturity levels. The intermediate levels did not prove to be discriminating. Significant correlations were observed between the global scores of both scales

Key words: adaptation, defense mechanisms, levels of Ego's maturity, external validity

1. Este trabalho foi apresentado, sob a forma de painel, na XXVII Reunião Anual de Psicologia promovida pela Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto. E, um resumo foi publicado nos seus Anais à p. 74.

2. A autora agradece a bolsa concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, para a realização de Programa de Pós Doutorado na U. Montréal, quando esta pesquisa foi realizada.

Endereço para correspondência: Av. Francisco de Assis Dinis, 220, Parque dos Príncipes, CEP 06030-680, Osasco, SP, Tel. (011) 99487727. E.mail: eyoshida@telnet.com.br

A configuração adaptativa diz respeito à eficiência com que o sujeito responde às contingências da vida. Ela se traduz por um padrão de funcionamento geral que nos informa sobre o grau de sucesso com que o indivíduo utiliza seus recursos na tarefa de preservação da vida (Simon, 1983). Pode-se dizer, portanto, que as diferentes configurações adaptativas correspondam diferentes níveis de funcionamento ou de saúde mental e vice-versa. Uma outra observação, diz respeito ao fato de que a eficácia da adaptação geral decorre da qualidade da adaptação nas diferentes áreas ou setores da personalidade, que mobilizam, em graus diversos, os recursos egóicos do sujeito (Simon, 1983). Dentre os recursos que o Ego possui para garantir a estabilidade adaptativa, destacam-se os mecanismos de defesa.

Como sabido, o conceito de mecanismos de defesa foi proposto primeiramente por Freud (1894/1973, 1926/1973), para designar as operações psíquicas que tinham por finalidade proteger o indivíduo de emoções, idéias e impulsos dolorosos. Prevalencia nesta concepção a idéia de enfrentamento de um conflito e portanto, o de patologia.

Uma visão mais atual dos mecanismos de defesa, integra o papel adaptativo que eles também exercem. Neste último caso, concebe-se que cabe às defesas, ao lado das demais funções do Ego, viabilizar a tarefa de mediação entre as pressões exercidas pelo Id, pelo Super-Ego e pela realidade externa, modulando o comportamento do indivíduo (Vaillant, 1992a).

Dentre os pontos de consenso existentes atualmente entre os autores, quanto ao constructo dos mecanismos de defesa, Perry (1993) destaca as seguintes noções: 1. As defesas são respostas psicológicas automáticas frente a sinais de ansiedade, disparados pela ação de estressores internos ou externos e de conflitos emocionais; 2. Elas ocorrem geralmente sem a

intervenção da consciência, ainda que em algum casos, o indivíduo possa vir a adquirir alguma noção de sua atuação; 3. Os indivíduos tendem a usar, de forma recorrente, um determinado grupo de defesas, que determinam uma certa disposição para agir de forma relativamente constante frente a situações diferentes; 4. Existem diferentes tipos de defesas que permitem definições fidedignas, específicas, passíveis de demonstração empírica; 5. O caráter adaptativo das defesas depende das condições vividas pelo sujeito. Incluem-se aí aspectos de natureza circunstancial e de desenvolvimento. Neste último caso, uma mesma defesa será ou não adaptativa em função das circunstâncias ou do estágio de desenvolvimento do sujeito. O que pode ser adequado na infância pode não o ser na idade adulta, e vice-versa. Ainda dentro da idéia de que as defesas afetam a adaptação, há que se destacar a existência de uma hierarquia entre as diferentes defesas quanto ao seu valor adaptativo.

Todas estas noções colocam, portanto, diretamente em relação os conceitos de adaptação e defesa, que constituem o foco da presente pesquisa.

Medidas empíricas dos mecanismos de defesa

Têm sido propostas definições operacionalizadas para os mecanismos de defesa que os tornam acessíveis à investigação empírica. Diferentes medidas e procedimentos de avaliação já foram propostos, ainda que nem sempre compatíveis entre si. São medidas fornecidas pelos próprios sujeitos (self-report measures) (Bond, Gardner e Christian, 1983; Gleser e Ihilevich, 1969) ou instrumentos baseados em avaliações realizadas por observadores independentes (Vaillant, 1992 b; Perry, 1990; Semrad, Grinspoon e Feinberg, 1973).

Cada uma destas estratégias de avaliação tem, naturalmente, vantagens e desvantagens que condicionam o seu uso a objetivos específicos. Como o sugerem Jacobson et al. (1986), enquanto os questionários e inventários auto-administrados dispensam a necessidade de acordo entre juízes para a sua avaliação, eles estão limitados pela capacidade dos sujeitos de descrever e identificar seus respectivos padrões defensivos típicos. Constituem portanto, mais uma medida daquilo que o sujeito é capaz de perceber de seus padrões de respostas a situações conflitivas, do que uma medida das operações defensivas inconscientes, como o conceito original dos mecanismos de defesa postula. Por outro lado, as medidas dependentes de observadores externos estão sujeitas a diferentes graus de acordo e inferências, o que pode, em certos casos, comprometer sua fidedignidade e por conseguinte sua validade. Um outro aspecto a ser mencionado, refere-se ao fato de estarem baseadas em observação empírica, o que leva a diferentes definições e critérios de categorização.

Apesar da importância das limitações apontadas, têm sido destacadas na literatura as iniciativas que visam a avaliação das defesas a partir de material clínico. Em especial, entrevistas de avaliação psicodiagnóstica (Perry, 1990) e ou processos terapêuticos (St-Amand e Bouchard, 1996). Justifica-se o interesse por estes procedimentos em função do papel que a natureza e o nível de maturidade das defesas desempenham no processo de desenvolvimento e de mudança dos sujeitos.

Como o aponta Perry (1993), muitos estudos já se ocuparam em testar a sugestão de Semrad, segundo a qual, os mecanismos de defesa poderiam ser organizados hierarquicamente em relação à adaptação geral.

Comparando os resultados de cinco estudos que visavam testar o relacionamento hierárquico

das defesas com a avaliação da saúde mental global ou nível adaptativo, Perry (1993) demonstra que os resultados apontam semelhanças, a despeito da existência de diversidade, no que se refere às características das amostras envolvidas, quanto às metodologias de avaliação dos mecanismos de defesa empregadas. Ele conclui que "as defesas podem ser agrupadas com base na relação conceitual... em associação empírica e quanto à habilidade para prever algumas outras características tais como funcionamento global ou resposta para tratamento" p. 285.

Estas sugestões inspiraram a presente pesquisa, que procurou determinar as relações entre uma medida da configuração adaptativa de sujeitos que buscavam psicoterapia psicanalítica e os níveis de maturidade dos mecanismos de defesa por eles utilizados. Para tanto, duas escalas, desenvolvidas a partir da experiência clínica de seus idealizadores, foram utilizadas: a Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada - EDAO (Simon, 1983) e a Defense Mechanism Rating Scales - DMRS (Perry, 1990).

Método

Instrumentos

A *Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada - EDAO* (Simon, 1983) foi desenvolvida para avaliar a qualidade da adaptação de quatro setores da personalidade: Afetivo-Relacional (AR), Produtividade (Pr), Sócio-Cultural (SC) e Orgânico (Or). Através da combinação da qualidade da adaptação dos quatro setores chega-se à configuração adaptativa, que é uma medida da eficácia da adaptação. São propostos três níveis de eficácia adaptativa: adaptação eficaz, adaptação não-eficaz moderada e adaptação não-eficaz severa. Se no momento da avaliação, o sujeito enfrenta uma

crise em um ou mais setores, ele é classificado de acordo com um grupo específico para estas situações. São propostos os seguintes grupos: Gr. I: adaptado eficaz; Gr. II: adaptado eficaz em crise; Gr.III: adaptado não-eficaz moderado; Gr. IV: adaptado não-eficaz moderado em crise; Gr. V: adaptado não-eficaz severo; Gr. VI: adaptado não-eficaz severo em crise; Gr.VII: quando não há dados suficientes para a avaliação da adaptação.

A *Defense Mechanism Rating Scale - DMRS* (Perry, 1990) foi desenvolvida com a finalidade de fornecer medida precisa e válida para as manifestações clínicas dos mecanismos de defesa. Ela inclui a definição de 30 mecanismos de defesa, a função de cada um, comentários sobre como discriminá-los de outras defesas e uma escala de 3 pontos acompanhada de exemplos em que há a presença provável ou definitiva de mecanismos de defesa. Os avaliadores devem ouvir a gravação enquanto procedem à leitura de sua transcrição. Pode-se avaliá-la qualitativa ou quantitativamente. A maneira qualitativa fornece uma visão geral do estilo defensivo do paciente. O modo quantitativo enfatiza a presença da defesa em vez de sua intensidade. Ele permite a localização e quantificação dos mecanismos de defesa utilizados ao longo da sessão. Uma média ponderada, obtida a partir do número total de defesas e seus pesos relativos, fornece um índice de maturidade das defesas.

Sujeitos

Na composição da amostra foram consideradas as seguintes variáveis: a qualidade da eficácia adaptativa, o sexo e a língua falada pelo sujeito. De um total de 36 sujeitos previamente avaliados com a EDAO, foram selecionados 20 apresentando adaptação estável. Destes, dez eram adaptados não-eficaz moderados (Gr.III) e dez adaptados não-eficaz severos (Gr.V).

Cada sub-grupo ficou constituído por 5 homens e 5 mulheres. Quanto à língua, o grupo de não-eficaz moderados era composto por 2 mulheres e 3 homens francofônicos, enquanto que entre os anglofônicos, a relação era inversa. Isto é, 3 mulheres e 2 homens. No grupo de adaptados não-eficaz severos, 2 homens eram francofônicos e 3 anglofônicos. Quanto às mulheres a relação era igualmente inversa.

Material

As avaliações com a EDAO e a DMRS basearam-se em transcrições de gravações, em áudio, de entrevistas psicodinamicamente orientadas de pacientes que buscavam psicoterapia. As entrevistas, realizadas por psiquiatras experientes (5 a 20 anos de experiência), investigavam as causas da consulta, o relacionamento afetivo, o desempenho profissional, interesses sociais, vida sexual, saúde física e sonhos recorrentes.

Juízes

Visando a determinação dos coeficientes de fidedignidade, dois juízes, independentes e cegos para os objetivos da pesquisa, fizeram a avaliação, de acordo com a EDAO, de metade da amostra (N=18).

Quanto à DMRS, dois juízes, independentes e cegos para os resultados da EDAO, avaliaram a amostra selecionada de 20 sujeitos. Cada um deles avaliou 15 entrevistas, de maneira que coeficientes de fidedignidade fossem obtidos sobre 10 delas.

Procedimento

Um total de 36 entrevistas foi avaliado pelo primeiro autor, de acordo com a EDAO. Durante o processo de avaliação, ele marcou nos textos das entrevistas, o início e o final dos trechos relativos a cada um dos quatro setores da personalidade sobre os quais baseara seus

juízos. Selecionou a seguir 20 entrevistas, conforme os critérios expostos no item Sujeitos, que foram então avaliadas com a DMRS pelos dois juízes independentes. Para garantir a isenção das avaliações da DMRS, cópias das entrevistas, sem os marcadores relativos à avaliação da EDAO, foram fornecidas aos juízes. Como para a avaliação da DMRS deve-se necessariamente indicar com marcadores o trecho relativo à presença de cada mecanismo de defesa. Tinha-se, ao final da cotação das duas escalas, material bruto para a análise exploratória. O emprego de testes *t* e a estimativa das correlações entre a EDAO e a DMRS possibilitaram estabelecer as significâncias das diferenças assim como as associações das medidas fornecidas por ambas as escalas. Recorreu-se ainda, na exploração dos dados, ao “Système d’Analyse de Texte par Ordinateur- SATO” (Daoust, 1990). O SATO, como o próprio nome indica, é um sistema de análise de textos assistida por computador. Trata-se de um software que permite anotar e manipular textos de várias maneiras, localizando concordâncias, construindo léxicos, realizando vários cálculos, etc.

Resultados

Precisão entre juízes

Quanto ao acordo entre o primeiro autor e os dois juízes independentes em relação às avaliações da EDAO, obteve-se respectivamente os seguintes índices de correlação .57 e .50 (*p* .05). Ambos os valores considerados aceitáveis para instrumentos dependentes de julgamento clínico.

No que se refere à DMRS, os coeficientes de correlação intra-classe de 10 entrevistas variaram entre .59 e .91 e média .78, indicando um excelente índice de acordo entre os juízes.

A EDAO e a DMRS

Para maior simplicidade na apresentação dos resultados, o grupo de sujeitos não-eficaz moderado será, doravante, identificado apenas como Gr. III, enquanto que o grupo não-eficaz severo como Gr.V.

Objetivando aferir a consistência interna da EDAO, foram calculadas as significâncias das diferenças entre os escores médios obtidos pelos sujeitos dos Grupos III e V. Calculou-se os valores de *t* para os escores médios totais, assim como para cada um dos setores da personalidade. O exame da Tabela 01 mostra que se obteve escore global médio (*M*) para a o Gr. III igual a 9.5 (DP= 0.85) e 6.0 (DP= 1.41) para o Gr. V. Quanto à diferença entre eles, esta foi *t* = - .73, GL = 18, *p*.001. No que respeita cada um dos setores da personalidade, obteve-se respectivamente os seguintes valores de *t* (GL=18): para o setor AR, *t*= 11, *p* 001; para a PR, *t*= 3.35, *p* .01; para o SC, *t*= 4.02 *p*.001 e para o Or, *t*= 2.29, *p* .05.

Tabela 1. Diferenças entre os GRs. III e V quanto aos escores médios de EDAO

Escores	<i>M</i> (Gr.III)	DP	<i>M</i> (Gr. V)	DP	<i>t</i> (18GL)
Escores Globais	9.5	.85	6.0	.60	-.73***
Setor AR	2.1	.32	1.00	.00	11.00***
Setor Pr	2.30	.48	1.40	.70	3.35**
Setor SC	2.80	.42	1.90	.57	4.02***
Setor Or	2.30	.48	1.70	.67	2.29*

* = *p* < .05 ** = *p* < .01 *** = *p* < .001

A seguir, verificou-se como se distribuíam os mecanismos de defesa em função das configurações adaptativas representadas na amostra pelos dois grupos: III e V.

Calculou-se a significância das diferenças entre as médias dos mecanismos de defesa empregados pelos sujeitos do Gr. III e Gr.V. A média de defesas identificadas, através da

DMRS para o Gr. III, foi de 33.2 (DP= 9.62), enquanto que para o Gr.V foi $M = 27.6$ (DP= 6.53). Neste caso, não se obteve diferença significativa entre elas ($t = 1.52$, $GL = 18$, $p = .10$). No entanto, a diferença foi significativa quando se considerou os índices globais de funcionamento de ambos os grupos. Obteve-se respectivamente para os Grs. III e V os seguintes valores médio : 5.3 e 4.5, e valor de $t = 3.96$, $p < .001$.

No que diz respeito à significância das diferenças entre os números médios das defesas correspondentes a cada nível de maturidade nos Grs. III e V, obteve-se os valores apresentados na Tabela 02.

Tabela 2. Diferenças entre médias dos níveis de maturidade das defesas dos Grs. III e V

Nível de maturidade	M (Gr.III)	DP	M (Gr. V)	DP	t (18 GL)
maduro	7.0	3.37	3.2	2.25	2.97
obsessivo	10.8	5.79	7.0	3.59	1.76
neurótico	5.7	2.54	4.4	1.71	1.34
narcísico	4.0	3.43	4.5	3.43	-.45
evitamento	5.3	2.71	5.5	4.72	-.11
borderline	-		.4		-
fantasia	-		.2		-
ação	.4	.70	2.5	1.43	-4.16**

** = $p < .001$

Observa-se que as defesas do nível maduro (afiliação, altruísmo, antecipação, humor, auto-afirmação, auto-observação, sublimação e afastamento) tiveram, respectivamente, médias 7.0 e 3.2 para os sujeitos do Gr.III e V, e diferença $t = 2.97$, $GL = 18$, $p = .01$. Verificou-se igualmente, diferença significativa entre as defesas do nível de ação (atuação, passivo-agressiva e hypocondríase). Neste caso as médias foram .4 e 2.5, o que determinou um valor negativo de $t = -4.163$, $GL = 18$, $p < .001$. Quanto aos demais níveis de defesa, os valores de t indicam que as diferenças entre os Grs. III

e V não foram significativas. No caso das defesas do nível obsessivo (isolamento, intelectualização e anulação), a média do Gr.III foi 10.8 e 7.0 no Gr.V, sendo $t = 1.76$, $GL = 18$, $p = .05$. Quanto às defesas de nível neurótico (repressão, dissociação, formação reativa e deslocamento) para o Gr. III a média foi 5.7 enquanto que para o Gr.V, 4.4 ($t = 1.34$, $GL = 18$, $p = .10$). No que diz respeito às defesas narcísicas (onipotência, idealização e desvalorização), no Gr. III obteve-se $M = 4.0$, enquanto que no Gr. V, $M = 4.5$ ($t = -.45$, $GL = 18$, $p = .60$). O mesmo pode-se dizer quanto às defesas chamadas de evitamento (negação, projeção e racionalização) que tiveram média 5.3 no Gr.III e 5.5 no Gr.V ($t = -.11$, $GL = 18$, $p = .90$). Não foram identificadas defesas chamadas borderlines em nenhum dos sujeitos do Gr. III, enquanto que $N = 4$ o foram, entre os sujeitos do Gr. V. Entre os sujeitos do Gr. V, foram ainda identificadas $N = 2$ defesas chamadas “fantasia”.

Na Tabela 03 observa-se os valores de r de Pearson calculados com vistas ao estabelecimento dos níveis de associação entre os escores globais da EDAO e medidas da DMRS. Observa-se que a correlação entre o escore total da EDAO e o índice defensivo total da DMRS foi estatisticamente significativa, $r(18) = .71$, $p < .001$.

Tabela 3. Correlações de Pearson entre os escores globais da EDAO e os escores da DMRS

DMRS	r (18)
índice defensivo total	.71***
nível maduro	.50*
nível obsessivo	.44*
nível neurótico	.24
nível narcísico	-.07
nível de evitamento	.10
nível de ação	-.78***

* = $p < .05$ *** = $p < .001$

Quando se correlacionou a EDAO com os diferentes níveis de maturidade das defesas, verificou-se associação significativa entre: a EDAO e as defesas de nível maduro, $r(18) = .50$, $p < .05$; de nível obsessivo, $r(18) = .44$, $p < .05$; e as defesas do nível de ação. Neste último caso, a associação foi negativa, $r(18) = -.78$, $p < .001$. Não se obteve associação significativa entre a EDAO e os níveis: neurótico, $r(18) = .24$, $p < .05$; narcísico, $r(18) = -.07$, $p < .05$; e nível de evitamento $r(18) = .10$, $p < .05$.

Análise com o SATO

Como descrito no item Procedimento, durante a fase de avaliação da EDAO e da DMRS, foram feitos marcadores no texto das entrevistas relativos aos trechos que serviram de base para a atribuição dos escores. Desta forma, pode-se identificar as freqüências absolutas e relativas de palavras relacionadas a cada uma das variáveis estudadas.

Empregou-se a propriedade "Descrerver" do SATO, para se conhecer a freqüência relativa das palavras empregadas pelos sujeitos e relacionadas a conteúdos que indicavam a qualidade de sua adaptação. De um total de 82.343 palavras empregadas pelos sujeitos do Gr.III, 46.18% correspondia a conteúdos relativos ao setor AR, 11.43% ao da Pr, 8.97% ao Or e apenas 3.47% referia-se ao setor SC. Os restantes 29.95%, relacionavam-se a conteúdos não considerados na determinação da qualidade adaptativa. Tratavam-se de narração de sonhos, esclarecimentos de dúvidas, discussão de horário de retorno ou ainda repetições de temas anteriormente enfocados na entrevista e que não traziam novas informações para avaliação da qualidade da adaptação. Quanto ao Gr. V, foram identificadas 150.044 palavras, das quais 41.42% referia-se ao setor AR, 14.62% ao da Pr,

8.85% ao Or e 3.75% ao SC. Quanto à percentagem de palavras não consideradas na determinação da qualidade adaptativa, o percentual foi de 31.36%.

A Tabela 04 indica a distribuição das freqüências relativas de palavras relacionadas aos mecanismos de defesa entre os sujeitos do Gr. III.

Verifica-se que 77.16% das palavras não se referia a conteúdos relacionados a mecanismos de defesa. Quanto à expressão de conteúdo defensivo, vê-se que figuram entre os cinco primeiros: a anulação (4.03%), a intelectualização (3.28%), a auto-afirmação (3.06%), a racionalização (2,39%) e a repressão (1.87%). Os demais mecanismos estariam relacionados a um percentual mínimo de palavras. No caso dos sujeitos do Gr. V (Tabela 05) vê-se que 76,77% das palavras não correspondiam à expressão de mecanismos de defesa. Sendo que os cinco primeiros quanto ao número de palavras seriam: a intelectualização (2.66%), o deslocamento (2.53%), a anulação (2.27%), a racionalização (2.27%) e a hipocondríase (2.18%).

Quanto à freqüência relativa de palavras por mecanismo de defesa no setor AR dos Grupos III e V, as Tabelas 04 e 05 indicam suas respectivas distribuições. Observa-se que entre os sujeitos do Gr.III, 75.87% das palavras empregadas para se referirem a conteúdo de natureza afetivo-relacional não estavam associadas a nenhum mecanismo defensivo. Enquanto que entre os do Gr V, este percentual ficou em torno de 73.60%. Quanto aos cinco primeiros mecanismos de defesa no que diz respeito à freqüência relativa de palavras, temos para os sujeitos do Gr. III a seguinte relação: intelectualização (4.50%), anulação (4.16%), repressão (2.70%), auto-afirmação (2.23%) e racionalização (2.13%). Entre os sujeitos do Gr.V tem-se: anulação (4.08%), racionalização, isolamento (3.33%), intelectualização (2.75%) e projeção (2.16%).

Tabela 4. Frequências relativas de palavras relacionadas a mecanismos de defesa entre os sujeitos do GR. III, segundo análise realizada com a auxílio do SATO*

Defesas	Gr. III f%	AR f%	Pr f%	SC f%	Or f%
nenhuma	77.16	75.87	79.92	86.64	80.09
nível maduro					
afiliação	.55	.43	.59	5.35	-
altruismo	.50	.63	1.24	-	-
antecipação	.32	.14	-	-	-
humor	.12	.07	.24	-	.43
auto-afirmação	3.06	2.23	5.16	.03	2.06
auto-observação	1.17	1.99	2.27	-	1.29
sublimação	-	-	-	-	-
supressão	.39	.34	1.19	-	-
nível obsessivo					
isolamento	.15	-	-	-	-
intelectualização	3.28	4.50	.98	1.57	3.99
anulação	4.03	4.16	1.01	1.71	6.51
nível neurótico					
repressão	1.87	2.70	.83	-	1.10
dissociação	-	-	-	-	-
reação formativa	.32	.70	-	-	-
deslocamento	1.26	.93	.44	-	.69
nível narcísico					
onipotência	.29	-	.59	3.99	-
idealização	.63	.64	2.90	-	-
desvalorização	.75	.84	2.06	.70	.49
nível de evitamento					
negação	.31	.38	-	-	.23
projeção	.17	.34	.10	-	-
racionalização	2.39	2.13	.47	-	3.13
fantasia	-	-	-	-	-
nível borderline					
cisão do outro	-	-	-	-	-
cisão do eu	-	-	-	-	-
identificação projetiva	-	-	-	-	-
nível de ação					
agir (acting out)	.21	.17	-	-	-
agressão passiva	.52	.83	-	-	-
hipocondríase	-	-	-	-	-

* SATO = "Système d'Analyse de Texte par Ordinateur"

Tabela 5. Frequências relativas de palavras relacionadas a mecanismos de defesa entre os sujeitos do GR. V segundo análise realizada com o auxílio do SATO *

Defesas	Gr. V f%	AR f%	Pr f%	SC f%	Or f%
nenhuma	76.77	73.60	78.42	87.42	75.96
nível maduro					
afiliação	.50	.39	1.61	-	-
altruísmo	.14	-	.76	-	-
antecipação	-	-	-	-	-
humor	.13	-	-	-	.42
auto-afirmação	1.23	.76	3.01	-	1.39
auto-observação	.74	1.08	1.29	-	-
sublimação	-	-	-	-	-
supressão	-	-	-	-	-
nível obsessivo					
isolamento	1.30	3.30	-	-	-
intelectualização	2.66	2.75	1.67	.97	3.78
anulação	2.27	4.08	1.25	3.10	1.41
nível neurótico					
repressão	1.36	.68	1.02	.23	2.17
dissociação	-	-	-	-	-
reação formativa	.22	.10	-	-	-
deslocamento	2.53	2.12	3.31	.68	.51
nível narcísico					
onipotência	.26	.33	.61	-	.31
idealização	.67	1.06	.91	1.87	.54
desvalorização	1.30	1.64	2.02	-	-
nível de evitamento					
negação	.37	.42	-	-	1.02
projeção	1.23	2.16	.12	-	.12
racionalização	2.27	3.63	.20	2.49	4.79
fantasia	.22	-	-	2.23	1.53
nível borderline					
cisão do outro	.28	.32	-	-	-
cisão do eu	-	-	-	-	-
identificação projetiva	-	-	-	-	-
nível de ação					
agir (acting out)	.58	.29	.55	-	2.34
agressão passiva	.79	.69	1.83	.90	-
hipocondriase	2.18	.59	1.43	-	3.72

* SATO = "Système d'Analyse de Texte par Ordinateur"

A mesma análise realizada em relação ao setor da Pr, levou às distribuições, igualmente indicadas nas Tabelas 04 e 05. Verifica-se que neste setor, 79.92% das palavras dos sujeitos do Gr. III e 78.42% das do Gr. V, não foram consideradas como ligadas à expressão de um mecanismo de defesa. Quanto aos cinco mecanismos que teriam demandado maior número de palavras para sua expressão, vemos que entre os sujeitos do Gr. III encontram-se: a auto-afirmação (5.16%), a idealização (2.90%), a auto-observação (2.27%), a desvalorização (2.06%) e o altruísmo (1.24%). Para os do Gr. V: o deslocamento (3.31%), a auto-afirmação (3.01%), a desvalorização (2.02%), a agressão-passiva (1.83%) e a intelectualização (1.67%).

No que se refere ao setor SC, o índice de palavras independentes de conteúdo defensivo atingiu 86.64% entre os sujeitos do Gr. III e 87.42% entre os do Gr. V. Entre os cinco primeiros mecanismos de defesa, quanto ao número de palavras necessárias para sua expressão, vê-se que no Gr. III aparecem: a afiliação (5.35%), a onipotência (3.99%), a anulação (1.71%), a intelectualização (1.57%) e a desvalorização (.70%). Enquanto que entre os do Gr. V são: a anulação (3.10%), a racionalização (2.49%), a fantasia (2.23%), a idealização (1.87%) e a intelectualização (.97%).

E finalmente, no que concerne ao setor Or, vê-se que 80.09% das palavras utilizadas pelos sujeitos do Gr. III, não se ligavam à expressão de mecanismos de defesa. Enquanto que entre os do Gr. V, este percentual era de 75.95%. Quanto aos cinco primeiros mecanismos do Gr. III aparecem: anulação (6.51%), intelectualização (3.99%), racionalização (3.13%), auto-afirmação (2.06%) e auto-observação (1.29%). Para os do Gr. V aparecem os seguintes mecanismos: racionalização (4.79%), intelectualização (3.78%), hipocondríase (3.72%), atuação (acting-out) (2.34%) e repressão (2.17%).

Discussão

Ainda que os índices de acordo entre juízes da EDAO sejam algo inferiores os da DMRS, pode-se dizer que ambas as escalas apresentam índices adequados de fidedignidade. A diferença verificada pode ser explicada pelo grande número de dados que o juiz deve considerar ao atribuir um único escore à qualidade da adaptação de cada setor da personalidade. Embora ele conte com critérios operacionalizados há, inevitavelmente, uma dose de generalização que propicia o menor índice de consenso. Quanto à DMRS, suas unidades de análise são mais específicas, pois dizem respeito à conteúdos defensivos que envolvem momentos determinados do discurso do sujeito. Sendo assim, é possível que esta maior especificidade das categorias de análise, explique os melhores índices de acordo entre juízes, obtidos com a DMRS.

Quando foi considerada a diferença entre os Escores Globais da EDAO para os grupos III e V, obteve-se valor significativo de *t*. Este resultado aponta para a capacidade da EDAO em discriminar os diferentes níveis de eficácia adaptativa representados pelas duas configurações adaptativas: não-eficaz moderada e não-eficaz severa.

Outra indicação da capacidade de discriminação desta escala, é fornecida pelos valores significativos das diferenças nos quatro setores da personalidade. Aparentemente o setor AR seria o que teria maior valor discriminativo, apresentando a maior diferença entre as médias. Este setor é considerado por Simon (1995) como detendo um peso central na determinação da eficácia adaptativa dos outros setores. Estes últimos, embora possam ser avaliados independentemente, dizem respeito à áreas de funcionamento em que a qualidade das relações intra e interpessoais desempenha papel relevante.

Quanto à DMRS, não foram encontradas diferenças significativas quanto ao número total de defesas empregadas pelos sujeitos dos dois grupos da amostra mas, elas foram significativas quando estavam em questão os índices globais de funcionamento fornecidos pelas médias ponderadas das defesas. Estes dados estão de acordo com o esperado do ponto de vista teórico, em que se acredita que o emprego de mecanismos de defesa seja um recurso universal do Ego, independente de qualquer outra característica de personalidade. O fato dos dois grupos não se diferenciarem quanto ao número de defesas empregadas parece, portanto, corroborar esta pressuposição. Por outro lado, a observação de que houve diferença significativa entre os dois grupos quanto aos índices globais de maturidade das defesas e de que a maior média se refere ao Gr. III, sugere que os mecanismos mais evoluídos são mais frequentes entre os sujeitos, apresentando configuração adaptativa não-eficaz moderada, enquanto que os mecanismos menos evoluídos seriam utilizados prioritariamente na configuração não-eficaz severa.

Quando se focalizou as diferenças entre as médias das defesas dos diferentes níveis de maturidade, verificou-se que apenas nos níveis maduro e de ação elas eram significativas. No caso das defesas maduras o valor de *t* foi positivo, indicando o maior número de defesas deste nível como estando relacionado ao grupo III. Entre as defesas de ação, o valor negativo de *t* indica o maior contingente de defesas no Gr. V. Estes resultados também vêm de encontro ao esperado, na medida em que melhor eficácia adaptativa está relacionada ao maior emprego de defesas maduras, enquanto que na adaptação não-eficaz severa, esta relação é inversa.

Com relação aos níveis obsessivo e neurótico, vê-se que as maiores médias referem-se ao Gr. III, enquanto que em relação aos níveis narcísico e de evitamento, as maiores médias se refe-

rem ao Gr. V. Apesar destes indicadores estarem coerentes com o teoricamente esperado, a falta de significância das diferenças entre as médias não permite que se tire conclusões sobre elas. Outras pesquisas envolvendo amostras maiores deverão ser realizadas visando a corroborar ou não dos resultados aqui encontrados.

Uma outra observação a ser feita diz respeito à presença das defesas ditas borderline e fantasia, exclusivamente entre os sujeitos do Gr. V. No caso das defesas borderline, seu emprego foi identificado 4 vezes, enquanto que o mecanismo chamado de fantasia apareceu 2 vezes. Tratam-se naturalmente de frequências muito reduzidas que não permitem generalizações, devendo ser interpretadas apenas como indício de que provavelmente na configuração adaptativa não-eficaz severa, o emprego destes mecanismos de defesa seja mais frequente. Como no caso dos níveis de defesa acima referidos, novos estudos deverão ou não corroborar o que é sugerido pelos atuais resultados.

Quando foi estimada a correlação entre os índices globais da EDAO e os da DMRS, obteve-se associação significativa ao nível de .001. Este alto índice aponta para a associação entre a maturidade dos mecanismos defensivos e a qualidade da configuração adaptativa. Aos níveis de maior maturidade das defesas corresponderiam respostas adaptativas mais eficazes, enquanto que os mecanismos menos evoluídos estariam associados às configurações adaptativas menos eficazes. Esta compreensão é reforçada pelas correlações positivas entre a EDAO e os níveis maduro e obsessivo, e negativa com o nível de ação, considerado o nível menos maduro das defesas. Quanto aos níveis intermediários, correspondentes ao neurótico, narcísico e de evitamento, os valores dos coeficientes de correlação não foram significativos, impedindo conclusões a eles relacionadas.

A análise realizada com o auxílio do SATO, visando o levantamento das frequências

das palavras empregadas pelos sujeitos dos dois grupos da amostra, indicou que, em ambos os casos, os percentuais de palavras relacionadas aos conteúdos específicos dos quatro setores da personalidade foram muito semelhantes. Tanto para o Gr. III quanto para o V, aparece em primeiro lugar o setor AR com uma frequência média de palavras de 43.8%, seguido do setor da Pr (média 13%), o setor Or (8.91%) e, finalmente, o Sc com apenas 3.61%. No que diz respeito aos conteúdos que não estavam diretamente relacionados às respostas adaptativas de algum dos setores, a frequência média ficou em torno de 30.65%.

Estes valores refletem, de forma indireta, uma hierarquização dos conteúdos investigados pelos entrevistadores. O material avaliado corresponde a entrevistas que visavam a indicação ou a contra-indicação dos sujeitos para psicoterapias de orientação psicanalítica. Aparentemente, portanto, os entrevistadores teriam privilegiado os temas de natureza afetivo-relacional, diretamente envolvidos com conflitos intra e interpessoais, tradicionalmente, o principal foco deste tipo de intervenção. A seguir aparecem “temas genéricos”, não diretamente associados a um dos setores. Tratam-se, como já referido anteriormente, de narração de sonhos, esclarecimento de dúvidas, questões concernentes ao horário dos atendimentos, ou ainda de repetição de temas anteriormente enfocados na entrevista.

Quanto aos três outros setores, observa-se que a soma de suas frequências relativas não atinge os 30.65% das palavras relacionadas, o que se chamou aqui de “temas genéricos”. No caso da produtividade, as investigações limitavam-se à atividade ocupacional atual dos sujeitos, assim como eventuais dificuldades nesta área. Quanto ao setor orgânico, as questões centravam-se sobretudo na vida sexual das pessoas e, em alguns casos, voltavam-se para

doenças físicas ou para a medicação utilizada. E finalmente, o setor SC, que diz respeito à qualidade da inserção do sujeito no seu meio ambiente e na cultura, foi o que recebeu menos atenção dos entrevistadores, sugerindo com isto, tratar-se de área pouco valorizada neste tipo de investigação psicológica.

Quando foram consideradas as frequências relativas das palavras que correspondiam à atividade de natureza defensiva, verificou-se que tanto no Gr. III quanto no Gr. V elas estavam em torno de 22 a 23%, enquanto que os 76% restantes não faziam parte da expressão de nenhum dos mecanismos de defesa. Observa-se portanto que, também neste caso, aparece uma uniformidade nos dois grupos.

O exame das frequências relativas de palavras ligadas a cada um dos mecanismos de defesa não permite identificar claramente um padrão que diferencie os dois grupos estudados. Aparentemente, para ambos os grupos, os mecanismos do nível obsessivo apresentam maior frequência de palavras. Contudo, análises envolvendo agrupamentos dos mecanismos de defesa, por nível de maturidade, deverão fornecer evidências estatísticas das significâncias das diferenças.

Conclusões

Este primeiro estudo envolvendo medidas da configuração adaptativa dos sujeitos, através da EDAO e mecanismos de defesa, através da DMRS, sugere que:

1. Ambas as escalas apresentam fidedignidade entre juízes. Sendo que o índice de acordo para a DMRS foi superior ao da EDAO.
2. A EDAO permite discriminar adequadamente os sujeitos com configuração adaptativa não-eficaz moderada (Gr. III) daqueles apresentando configuração adaptativa não

eficaz severa (Gr.V). Os valores médios dos quatro setores da personalidade também foram significativamente diferentes para os dois grupos.

3. Os sujeitos do GR. III não se diferenciam dos do GR.V pelo número de defesas empregadas, mas pelo nível global de maturidade das defesas, aferido pelo DMRS. Os sujeitos do Gr.III apresentam índices globais significativamente mais elevados que os do Gr.V.
4. Quando se considerou as defesas em função do nível de maturidade, verificou-se que os dois grupos se diferenciavam em função do emprego das defesas relativas aos dois níveis extremos de maturidade: nível maduro e de ação. Os níveis intermediários não se mostraram discriminativos.
5. Quanto ao nível de associação das medidas fornecidas pela EDAO e pela DMRS, observou-se correlações significantes entre os escores globais, os dois níveis extremos (maduro e de ação, além do nível obsessivo).
6. A análise com o SATO sugeriu que:
 - a. os dois grupos adaptativos não se diferenciaram em função do número de palavras empregadas pelos sujeitos;
 - b. o número de palavras relacionadas a cada setor aponta para uma hierarquização dos conteúdos explorados pelos entrevistadores. Eles parecem ter priorizado o setor AR, seguido do setor da Pr e Or, com mínimo interesse pelo setor SC, para ambos os grupos; dos dois grupos não se diferenciaram quanto ao número de palavras relacionado a conteúdo de natureza defensiva, que em ambos os casos girou em torno de 22 a 23%;
 - c. apenas com base nas frequências relativas, não se identificou claramente um padrão que diferenciasse os dois grupos quanto ao número de palavras associadas a cada mecanismo de defesa. Novas análises em que se agrupe os

mecanismos por nível de maturidade deverão ser realizadas.

Referências Bibliográficas

- Bond, M.D., Gardner, S.T., Christian, J. & Sigal, J. J. (1983). Empirical study of self-rated defense styles. *Archives of General Psychiatry*, 40: 333-338.
- Freud, S. (1973). Las neuropsicosis de defensa. In, Freud, S. *Obras Completas*. Trad. Luiz Lopez-Ballesteros y de Torres, 3a. ed., Tomo I, p.169-177, Madrid: Ed. Biblioteca Nueva. (Originalmente publicada em 1894).
- Freud, S. (1973). Inhibicion, sintoma y angustia. In Freud, S. *Obras Completas*. Trad. Luiz Lopez-Ballesteros y de Torres, 3a. ed., Tomo III, p. 2833-2884, Madrid: Ed. Biblioteca Nueva. (Originalmente publicada em 1926).
- Gleser, G. C. & Ihilevich, D. (1969). An objective instrument for measuring defense mechanisms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33: 51-60.
- Jacobson, A. M, Beardslee, W, Hauser, S., Noam, G. G., Powers, S. I., Houlihan & Rider, E. (1986). Evaluating ego defense mechanisms using clinical interviews: an empirical study of adolescent diabetic and psychiatric patients. *Journal of Adolescence*, 9: 303 - 319.
- Perry, J. C. (1990). *Defense Mechanism Rating Scales*, fifth edition. Cambridge, MA (in mimeo).
- Perry, J. C. (1993). Defenses and their effects. In, N.E. Miller, L. Luborsky, J.P. Barber, J. P. Docherty. *Psychodynamic Treatment Research: a handbook for clinical practice*, p. 274-307, New York : Basic Books.
- Saint-Amand, P. & Bouchard, M. A. (1996). *L'impact de la maturité des mécanismes de défense sur le contre-transfert*. Trabalho apresentado no 64e. Congrès de L'ACFAS, Montréal (in mimeo).
- Semrad, E.V., Grinspoon, L. & Feinberg, S.E. (1973). Development of an ego profile scale. *Archives of General Psychiatry*, 28 : 70- 77.

Simon, R. (1989). *Psicologia Clínica Preventiva: novos fundamentos*. São Paulo: Vetor.

Simon, R. (1995). *Do diagnóstico à terapia breve* (in mimeo).

Vaillant G.E. (1992a). *Ego mechanisms of defense: a guide for clinicians and researches*. Washington,DC : American Psychiatric Press,Inc.

Vaillant, G.E. (1992b). Vaillant's Glossary of Defenses. In Vaillant G.E.(Org.) *Ego mechanisms of defense: a guide for clinicians and researches*, p. 243-252, Washington,DC : American Psychiatric Press,Inc.

Sintomas de stress na rede pública de ensino

Maria do Sacramento L. Tanganelli¹ e Marilda E. Novaes Lipp²

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

O Inventário de Sintomas de Stress Infantil (I.S.S.I.) foi administrado a 158 alunos de 1ª a 4ª série das escolas de periferia da rede pública de ensino da cidade de Americana, com o objetivo de averiguar o nível de stress dos escolares. A população foi dividida em 2 grupos de alunos, fortes e fracos, de acordo com os critérios das professoras. A amostra de alunos fracos apresentou maior sintomatologia de stress com predominância de sintomas cognitivos.

Palavras-chave: Desempenho, Ensino, Escolares, Stress.

Abstract

Stress symptoms in the public school system

The Stress Symptom Inventory for Children (ISSI) was applied to 158 children, grades one through four in a public school attending a low income neighborhood in the city of Americana, in São Paulo, Brazil. The objective was to survey the stress level in the public school students. The sample was divided into two groups composed by either high or low achievers, according to the teacher's evaluations. The academically weak students showed greater number of stress symptoms than the others. Most symptoms were of a psychological nature.

Key words: achievement, teaching, school children, stress

O termo stress tem se tornado nas últimas décadas um dos temas mais populares tanto no que se refere à pesquisa na área da saúde mental quanto na prática.

No Brasil, recentemente Lipp et al (1996) organizou a obra intitulada "Pesquisa sobre Stress no Brasil" em que as autoras apresentam uma coletânea de estudos realizados com diversas populações abrangendo as áreas da saúde, ocupação e grupos de risco. Interessante ressaltar que em todos os grupos estudados foi constatada alta incidência de sintomas de stress. Tal fato justifica a importância que têm para a saúde da população esses estudos.

Atualmente os pesquisadores da área da saúde têm procurado dar maior importância às atitudes preventivas, com o intuito de estabelecer planos de atuação precoce. Dessa forma os estudos na área de stress infantil, tornam-se de grande importância.

Stress é uma reação do organismo em função de alterações psicofisiológicas que ocorrem na vida do indivíduo quando este se depara com situações que o amedrontam, excitam, confundem ou até mesmo o fazem extremamente feliz.

Lipp et al (1991) coloca que o stress infantil é como o do adulto, caracterizado por um *desgaste geral do organismo*. A criança quando se vê frente a um estressor, reage com sensações físicas e psicológicas, sendo que as consequências do stress excessivo ou prolongado podem levar a problemas graves de saúde. As consequências para a criança podem estar associadas na patogênese de distúrbios físicos e psi-

1. Doutoranda e bolsista CAPES-DS.

2. Docente do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

Endereço para correspondência: Departamento de pós-Graduação em Psicologia, Rua Waldemar César da Silveira, 105, CEP 13045-270, Campinas, SP.

cológicos. Os distúrbios psicológicos mais comuns são: depressão, enurese, dificuldades de relacionamento, comportamentos agressivos, desobediência inusitada, ansiedade, choro excessivo, gagueira, dificuldades escolares, pesadelos, birras, insônia. Os distúrbios físicos relacionados ao stress são a obesidade, a asma, doenças dermatológicas, cáries, entre outros.

Segundo Carson e Schauer (1994) a atitude de terapeutas, professores, pais e outros profissionais que trabalham com crianças é um fator que contribui para desencadear ou atenuar o stress em crianças.

Sobre a influência dos pais no desencadeamento ou agravamento de stress em crianças, Lipp (1989) enfatiza que estes influenciam na medida em que contribuem para que os filhos desenvolvam características pessoais de propensão ou não ao stress na vida adulta. Segundo a mesma, autora as atitudes dos pais exercem papel relevante na vulnerabilidade e na resistência que a pessoa virá a ter ao stress e essa relevância se dá em termos de influência tanto da hereditariedade quanto em termos ligados a aprendizagem.

A autora coloca a importância de fontes de stress que advém dos pais e que acabam por contribuir para uma maior ou menor vulnerabilidade ao stress, tais como a aquisição de confiança em sua própria atuação no mundo, através da história de reforço e punição, modelagem e modelação, fornecidas basicamente pelos pais. Ressalta a aprendizagem de crenças e valores que podem funcionar como fontes internas de stress; locus de controle, ansiedade, estilo passivo/ativo e comportamento Tipo A ou B.

Alcino (1995) constatou, em seu trabalho realizado com crianças, que os filhos de pais hipertensos apresentavam maior sintomatologia de stress.

Para a autora há ainda outras fontes internas de stress ligadas às atitudes parentais, tais como a vulnerabilidade ao stress associada à frustração.

Cummings (1994, apud Wagner e Biaggio, 1997), em estudo realizado sobre a repercussão dos conflitos dos pais no desenvolvimento das crianças, constatou que a raiva dos adultos, por exemplo, é estressante e desgastante para as crianças quando estas presenciam conflitos entre os pais.

São inúmeros os trabalhos existentes na literatura sobre stress em estudantes universitários e stress dos professores, porém há uma grande carência de estudos voltados para o nível básico de ensino, o que também foi observado por Vilella (1995) e Tricolli (1997).

Segundo Lipp et al (1991), a escola pode ser um fator estressante na vida da criança em função do seu ambiente físico, por se o primeiro local em que a criança desenvolve seu aspecto social, pelo material pedagógico inapropriado e atividades inadequadas. Também, o comportamento inadequado dos professores com cobranças exaustivas e aceitação ou rejeição por parte dos colegas são importantes eventos na vida das crianças.

Capel (1987, apud Lamude, 1992), menciona que os fatores relacionados ao stress mais amplamente pesquisados, que contribuem para os comportamentos negativos dos professores em sala de aula são: "bournout", comportamento Tipo A, conflito de papel e ambigüidade de papel.

Professores "bournout" dão menos informação, fazem menos elogios e mostram menos aceitação das idéias de seus alunos. Professores do Tipo A promovem hostilidade na classe em função da motivação para a realização, agressão e impaciência. A ambigüidade de papel foi significativamente associada com a maior tensão dos alunos, metas e padrões de desempenho obscuros, enquanto que o conflito de papel tem sido associado com menor satisfação, envolvimento e comprometimento dos alunos.

Sobre o stress do professor no Brasil, Reinhold (1985) concluiu que a suscetibilidade

ao stress encontrada no professor deve-se a uma série de mudanças que este vem sofrendo em sua vida profissional, o que o leva a uma reação de stress ou “*burnout*” principalmente em professores de alunos de pré-primário e de 1ª a 4ª série.

Ainda estudos como os de Lima (1986, apud Tricolli, 1997) enfatizam que a escola pública não dá oportunidades iguais para as crianças das diferentes classes sociais. Segundo os autores, os professores chegam a rejeitar certos alunos de forma explícita.

No que se refere aos estudos com alunos do ensino básico no Brasil, podemos citar os estudos de Vilella (1995) e Tricolli (1997) em alunos de 1ª a 4ª série de escolas públicas e particulares em que foi verificada alta incidência de sintomas e fontes de stress.

O stress infantil pode decorrer de causas externas ou internas, sendo que a família e a escola podem ser geradoras de inúmeras fontes de stress. Em seu trabalho, Vilella (1995) apontou que o elevado nível de stress era proveniente mais de fontes internas de stress do que externas, citando problemas com relação a auto-estima, ansiedade antes das provas, insegurança e medo de Deus, entre outras. Tricolli (1997) também observou forte presença das fontes internas de stress sendo que as mais mencionadas estão de acordo com os trabalhos de Vilella (1995).

Para Lipp (1991), o número de crianças com sintomas de stress vem aumentando. Entre outras coisas que podem colaborar para esse fato, está a independência e maturidade precoce, além da permissividade sexual.

Quando a criança está sob fontes de stress, assim como o adulto, ela também pode apresentar sintomatologia de stress tanto a nível físico como psicológico.

Os sintomas de stress a nível físico são: dor de cabeça, náuseas, tique nervoso, hiperatividade, ranger dos dentes, gagueira e enurese noturna.

Os sintomas psicológicos mais observados são: agressividade ou impaciência, pesadelos, depressão, medos, dificuldades de relacionamento.

Vilella (1995), Alcino (1995), Bignotto (1997), Tricolli (1997) realizaram trabalhos com populações infantis, sendo que os resultados apontaram para alta sintomatologia de stress com uma incidência de sintomas de stress cognitivo.

Pelo exposto acima, presume-se que a família e a escola exerçam forte influência no desenvolvimento da resistência ou vulnerabilidade ao stress. Dessa forma, conhecer as causas do stress na infância e desenvolver programas de controle do stress específicos para essa população torna-se crucial, pois, dessa maneira, pode-se preparar a criança e aqueles que diretamente participam do seu desenvolvimento para lidar de maneira mais eficaz com sua sintomatologia de stress e também trabalhar a nível de prevenção. Dessa maneira, estudos e pesquisas fazem-se necessários.

O presente estudo focalizou crianças de 1ª a 4ª série, por ser a escola um meio onde além da criança passar grande parte de sua vida, convive com grande número de exigências e expectativas e enfrenta dificuldades que advém da relação aluno/professor.

Os objetivos foram verificar a incidência de sintomas de stress em crianças da 1ª a 4ª série de escolas de periferia da rede pública de ensino e os tipos de sintomas prevalentes, bem como comprovar o stress de alunos fortes e de alunos fracos.

Método

Sujeitos

Participaram desta pesquisa 158 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 13 anos, alunos de escolas da rede pública de ensino da cidade de Americana, localizadas em bairros da periferia. Na sua grande maioria a amostra era composta por crianças de classe socioeconômica baixa, com média de idade de 9 anos e 2 meses.

Material

Para a realização da coleta dos dados, foram utilizados: uma Ficha de Identificação dos Sujeitos e o Inventário de Sintomas de Stress Infantil I.S.S.I. (Lipp e Romano, 1987).

Ficha de Identificação dos Sujeitos: Este instrumento foi elaborado com o objetivo de coletar dados pessoais, informando sexo, idade e série escolar e era preenchido pelo professor da classe, que à parte colocava uma observação:

- **S – aluno forte** (considerado pela professora como aluno sem problemas quanto ao aprendizado).
- **F – aluno fraco** (com problemas no seu aprendizado).

A classificação dos alunos ficou a cargo da professora de classe, que se baseou nos seus próprios conceitos para a classificação.

Inventário de Sintomas de Stress Infantil I.S.S.I. (Lipp e Romano, 1987): O instrumento tem por finalidade verificar a presença e a intensidade de sintomas de stress e ainda identificar se os sintomas relatados são de natureza somática ou cognitiva. É composto por quatorze itens, sete se referindo a sintomas somáticos e sete a cognitivos. Cada frase que descreve o sintoma apresenta um círculo que é dividido em quatro partes, sendo estas preenchidas pelas crianças de acordo com a intensidade com que esta o percebe em si mesma. Considera-se como uma criança com sintomatologia significativa de stress

aquela que apresenta um total a partir de 21 pontos na soma das áreas de sintomas Somáticos e Cognitivos ou verificando-se em qualquer das áreas um total de quatro círculos pintados em três ou mais itens.

Local

A pesquisa foi realizada nas próprias escolas, em salas de aulas adequadas e em horário de aula para que o barulho do recreio não atrapalhasse a aplicação dos instrumentos.

Procedimento

Inicialmente foram selecionadas nove escolas. Os critérios para a escolha referiam-se à localização das escolas, que deveriam estar em bairros da periferia da cidade e ao número de alunos.

Foi feito um primeiro contato com as diretoras das escolas, no qual era exposta a importância da pesquisa.

Das nove escolas, três diretoras dispensaram a pesquisa alegando problemas como: reformas no prédio, falta de tempo no momento e dificuldades em estar recebendo a pesquisadora. O número de escolas ficou sendo então seis.

Em uma segunda etapa manteve-se contato com as coordenadoras de primeira a quarta série, com o objetivo de passar uma breve explicação sobre a pesquisa, o procedimento que elas seguiriam e entregar uma autorização para que os pais assinassem. Isto foi necessário tendo em vista que os participantes eram crianças. Todos os pais consultados concordaram que seus filhos participassem do estudo. Estabeleceu-se ainda uma data para a realização da avaliação.

A amostra foi selecionada pelas professoras de cada classe de primeira a quarta série, que escolhiam conforme a classificação Forte/Fraco. Após essa escolha, as professoras preenchiam a ficha de identificação.

A aplicação coletiva demorou em média trinta a quarenta minutos, incluindo o rapport, para cada grupo de oito crianças.

A pesquisadora leu em voz alta as instruções, questionou se as mesmas tinham dúvidas, esclareceu-as quando necessário e continuou a aplicação lendo em voz alta cada questão. Foi respeitado o ritmo do grupo. O período de coleta de dados demorou três meses.

Após a realização da pesquisa, foram proferidas palestras para os professores das escolas, com o objetivo de passar a eles conceitos básicos para a compreensão do que é stress e de como poderiam ajudar seus alunos a lidar com ele.

Resultados

A fim de avaliar os resultados coletados foi feita, inicialmente, uma caracterização dos dados biográficos quanto aos aspectos sexo, idade e a média geral das mesmas. Posteriormente calculou-se a média de idade por série. Procedeu-se o levantamento dos alunos, segundo o conceito Forte e Fraco por série. A seguir foi avaliada a incidência de sintomas de stress na amostra através da avaliação dos resultados do I.S.S.I.. Calculou-se a porcentagem total dos sintomas a nível de frequência e intensidade apresentados pela amostra total e pelas categorias: alunos fortes meninos e meninas e alunos fracos meninos e meninas.

Caracterização dos dados biográficos

Dos dados coletados na pesquisa quanto às médias de idade, verificou-se como sendo a média total de idade da amostra de 158 alunos - 9 a e 2 m. A média total de idade das meninas foi de 9 a e 1 m e a média total dos meninos foi de 9 a e 2 m, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1. Distribuição das médias de idade dos alunos por série segundo a classificação de alunos fortes e alunos fracos.

Série	Média de Idade			
	Alunos Fortes		Alunos Fracos	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
1ª	* 9 a 1 m	7 a 4m	7 a 8 m	7 a 9 m
2ª	8 a 3 m	8 a 1 m	9 a 2 m	8 a 4 m
3ª	9 a 5 m	9 a 1 m	10 a 2 m	10 a 6 m
4ª	10 a 8 m	10 a 2 m	11 a 7 m	12 a 1 m

Média de Idade dos Alunos Fortes		Média de Idade dos Alunos Fracos	
Meninos	9 a 1m	Meninos	9 a 3 m
Meninas	8 a 7 m	Meninas	9 a 6 m
Média global	8 a 9 m	Média global	9 a 9 m

* 2 alunos com 11 anos e 1 aluno com 10 anos

Tabela 2. Distribuição dos participantes da pesquisa quanto ao número de alunos classificados como fortes e fracos por sexo e série

Série	Meninas	Frequência	Porcentagem	Meninos	Frequência	Porcentagem
1ª	Fortes	15	20,83 %	Fortes	13	15,12 %
	Fracas	09	12,50 %	Fracas	20	23,25 %
2ª	Fortes	06	8,33 %	Fortes	04	4,65 %
	Fracas	07	9,72 %	Fracas	06	6,97 %
3ª	Fortes	10	13,90 %	Fortes	14	16,28 %
	Fracas	09	12,50 %	Fracas	13	15,12 %
4ª	Fortes	09	12,50 %	Fortes	06	6,97 %
	Fracas	07	9,72 %	Fracas	10	11,64 %

Procedeu-se também uma análise dos dados quanto ao número de alunos escolhidos por série, dentro da classificação forte e fraco, conforme demonstra a tabela 2.

Análise dos dados do Inventário de Sintomas de Stress Infantil (I.S.S.I.)

Amostra global

Os resultados da avaliação do I.S.S.I., de acordo com as respostas assinaladas pelas 158 crianças que compunham a amostra global, apontam que 88 (ou seja 55%) apresentam sintomatologia de stress significativa.

Das 158 crianças avaliadas, 70 crianças (ou seja 44%) não apresentam sintomatologia de stress significativa conforme demonstra a tabela 3.

Tabela 3. Distribuição da amostra global dos sujeitos quanto à sintomatologia de stress

Classificação	Frequência	Porcentagem
Com sintomatologia significativa de stress	88	55,7 %
Sem sintomatologia significativa de stress	70	44,3 %
Amostra total	158	100 %

Dentre as 88 crianças que apresentaram sintomatologia significativa de stress; 53 (ou seja 60,2%) eram alunos fracos sendo 24 meninas (45%) e 29 meninos (54%). Os alunos fortes foram 35 (ou seja 39,8%), sendo 13 meninas (37%) e 22 meninos (62%).

Tabela 4. Frequência com que os alunos experimentaram os sintomas de stress, meninos e meninas, segundo o critério alunos forte - alunos fracos.

	Frequência		Total	Porcentagem
	Meninos	Meninas		
Alunos fortes	22	13	35	39,8 %
Alunos fracos	29	24	53	60,2 %
Total	51	37	88	100 %

Quanto aos sintomas de stress, os mais mencionados pela população global foram, no que se refere aos sintomas cognitivos: *fico preocupado com coisas ruins que podem acontecer*, 111 (70%); *tenho medo*, 93 (58%); *tenho vontade de chorar*, 91 (57%) e quanto aos sintomas somáticos: *minhas mãos ficam suadas*, 102 (64%); *não consigo ficar parado e quieto no mesmo lugar por muito tempo*, 90 (56%); *meu coração bate depressa*, 89 (56%). A média de sintomas apontados pela população global foi de 7,9.

Amostra dos alunos classificados como fortes

Do total de 79 crianças (meninos e meninas), 35 (44,3%) apresentavam sintomatologia significativa de stress e 44 (55,7%) não apresentavam sintomatologia significativa de stress.

Meninas

O número de meninas que compunha a amostra de alunos fortes foi de 40 (50,6%), sendo que 13 (33%) apresentavam sintomatologia significativa de stress e 27 (67%) não apresentaram sintomatologia significativa de stress.

Avaliando-se a incidência dos tipos de sintoma, verificou-se que os sintomas cognitivos de stress mais mencionados pelas meninas foram: *fico preocupada com coisas ruins que podem acontecer*, 29 (72%); *tenho medo*, 27 (67%); *sou tímida*, 23 (57%) e quanto aos sintomas somáticos de stress os mais mencionados foram: *tenho dor de barriga*, 26 (65%); *não consigo ficar parada e quieta num no mesmo lugar por muito tempo e meu coração bate depressa*, 22 (55%).

Meninos

O número de meninos que compunha a amostra de meninos fortes foi de 39 (49%), sendo que 22 (56%) apresentavam sintomatologia

significativa de stress e 17 (43%) não apresentaram sintomatologia significativa de stress.

No que diz respeito aos sintomas cognitivos de stress, os mais mencionados pelos meninos foram: *fico preocupado com coisas ruins que podem acontecer e sou tímido*, 29 (74%); *tenho vontade de chorar e tenho medo*, 26 (66%). Já os sintomas somáticos mais mencionados foram: *não consigo ficar parado e quieto num mesmo lugar por muito tempo*, 33 (84%); *minhas mãos ficam suadas*, 28 (71%); *meu coração bate depressa e tenho dor de barriga*, 26 (66%).

Os alunos classificados como fortes apontaram para maior incidência de sintomas de stress do tipo cognitivo, com uma média de 4,2. A média de 3,4 para sintomas somáticos. A média total de sintomas cognitivos e somáticos apontados pela população de alunos fortes foi de 7,6.

A Figura 1 demonstra a distribuição dos alunos fortes, meninos e meninas, quanto à presença ou não de sintomatologia significativa de stress.

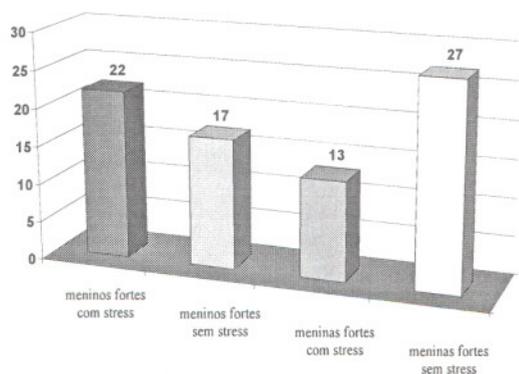


Figura 1. Demonstração dos alunos fortes, ambos os sexos, quanto à sintomatologia significativa de stress.

Amostra dos alunos classificados como fracos

No que se refere aos alunos fracos, das 79 crianças avaliadas quanto aos níveis de stress,

53 (67%) apresentaram sintomatologia significativa de stress.

Meninas

O número de meninas foi de 32, sendo que 75 % delas apresentavam sintomatologia significativa de stress.

No que diz respeito aos sintomas de stress, os sintomas cognitivos mais mencionados pelas meninas foram: *fico preocupada com coisas ruins que podem acontecer e eu me sinto triste*, 26 (81%); *tenho vontade de chorar e tenho dificuldades em prestar atenção*, 25 (78%). Os sintomas somáticos de stress mais mencionados foram: *minhas mãos ficam suadas*, 21 (65%); *tenho dor de barriga e não consigo ficar parado e quieto num mesmo lugar por muito tempo*, 20 (62%).

Meninos

O número de meninos que compunha a amostra de alunos fracos foi de 47, sendo que 61 % apresentavam sintomatologia significativa de stress.

No que se refere à avaliação dos sintomas cognitivos de stress, os meninos apresentaram como os mais mencionados: *fico preocupado com coisas ruins que podem acontecer*, 30 (63%); *tenho vontade de chorar, tenho medo e tenho dificuldades em prestar atenção*, 29 (61%); *eu me sinto triste*, 27 (57%). Os sintomas somáticos de stress mais mencionados foram: *minhas mãos ficam suadas*, 37 (78%); *tenho dor de barriga, meu coração bate depressa, não consigo ficar parado e quieto num mesmo lugar por muito tempo*, 29 (61%).

Os alunos classificados como fracos apontaram para maior incidência de sintomas de stress do tipo cognitivo, com média de 4,5. A média foi de 3,6 para sintomas somáticos. A média total de sintomas cognitivos e somáticos

apontados pela população de alunos fracos foi de 8,1.

A Figura 2 demonstra a distribuição dos alunos fracos, meninos e meninas, quanto à presença ou não de sintomatologia significativa de Stress.

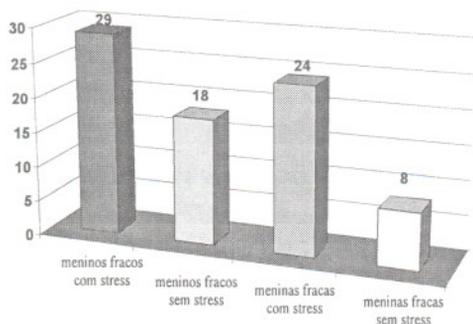


Figura 2. Demonstração dos alunos fracos, ambos os sexos, quanto à sintomatologia significativa de stress.

Distribuição dos alunos quanto à sintomatologia de stress no que se refere ao sexo

No que se refere à sintomatologia do Stress quanto ao sexo, os alunos do sexo masculino apresentam, tanto os classificados como fracos quanto os classificados como fortes, maior indicação de sintomas de stress, conforme demonstra a Figura 3.

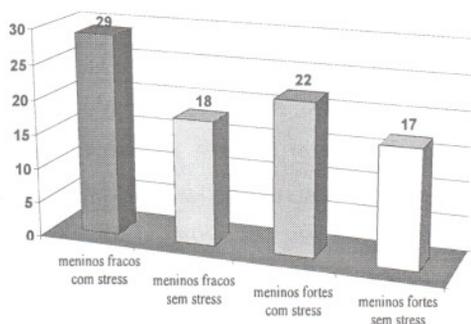


Figura 3. Demonstração dos alunos do sexo masculino quanto à presença ou não de sintomatologia significativa de stress.

Já no que se refere ao sexo feminino, nota-se que as participantes classificadas como alunas fracas apresentaram maior sintomatologia do Stress e as alunas classificadas como fortes apontaram para uma menor indicação da sintomatologia do Stress.

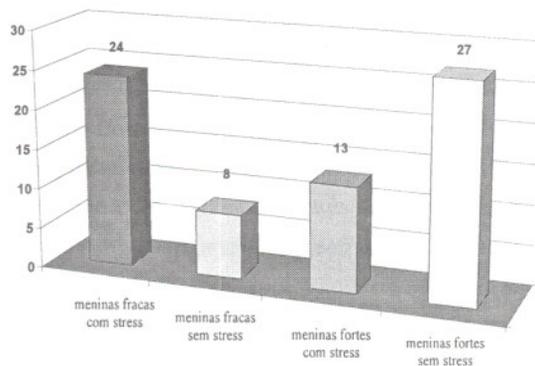


Figura 4. Demonstração dos alunos do sexo feminino quanto à presença ou não de sintomatologia significativa de stress.

Discussão

O fato de que todos os responsáveis consultados autorizaram a participação dos filhos, representa uma diferença marcante com relação aos estudos realizados por Vilella (1995) e Tricoli (1997), que tiveram recusas. Cabe no entanto ressaltar que, embora nas escolas que aceitaram a pesquisa não tenha havido resistência a participação por parte da direção, dos professores e dos pais e crianças, ocorreu resistência por parte de três escolas que não aderiram a pesquisa. Este dado vem de encontro aos achados em pesquisas realizadas com escolares de primeira a quarta série de alunos de escolas públicas e particulares como o de Bignotto (1996); Vilella (1995) e Tricoli (1997), que relataram dificuldades de adesão e participação em suas pesquisas. Quanto a isso, Bignotto (1996) sugere que quando se trata de cidade pequena, a população pode apresentar desin-

formação e por isso ocorrer maior resistência. Dessa forma tornam-se mais relevantes os estudos realizados junto às populações de cidades menores, com o intuito de que estas venham a ter acesso ao conhecimento, principalmente de assuntos relacionados à saúde.

O objetivo principal do trabalho foi verificar se os escolares apresentavam significativa sintomatologia de stress, o que foi confirmado, uma vez que 55% da amostra total aponta para significativa incidência de sintomas de stress.

Sobre a sintomatologia de stress encontrada nesta amostra de alunos de escolas públicas, este estudo está de acordo com os de Vilella (1995) e Tricolli (1997), concluindo que entre os escolares existia um elevado nível de stress. As autoras mostram em seus trabalhos que tanto crianças da rede pública quanto crianças das escolas particulares, apresentaram significativa sintomatologia de stress, o que as levou a crer que o stress pode ocorrer na infância, independentemente da classe social.

O interesse em estudar uma amostra formada por alunos de escolas da periferia vem de encontro ao mencionado por Corrêa (1992, apud Tricolli, 1997), que revela serem os índices de reprovação e evasão escolar maiores nas escolas públicas e de periferia.

O fato de avaliar alunos fracos e alunos fortes teve como objetivo verificar se existia uma diferença entre os níveis de stress nessas categorias. Ficou evidente que os alunos fracos, tanto os meninos como as meninas, foram os que apresentaram mais altos níveis de sintomas de stress.

É conveniente ressaltar que não foi propósito da pesquisa buscar relação entre stress e aproveitamento escolar. Em seu estudo, Tricolli (1997) menciona não ter sido possível estabelecer uma relação entre stress e aproveitamento escolar, embora tenha utilizado um instrumento para a avaliação de aproveitamento escolar.

No que diz respeito aos alunos fortes, os meninos foram os que apresentaram maiores níveis de stress com uma predominância de sintomas cognitivos, embora os sintomas somáticos também tenham sido largamente mencionados.

Quanto aos resultados da sintomatologia de stress entre meninos e meninas constatou-se que, na população estudada, os meninos foram os que apresentaram maior incidência de sintomas de stress, tanto aqueles que se encontravam na categoria alunos fortes quanto na categoria alunos fracos.

Os dados em relação à maior sintomatologia de stress entre os meninos, podem servir como ponto de partida para futuros estudos que visem pesquisar as diferenças de níveis de stress no sexo feminino e masculino.

Já Tricolli (1997), no que se refere aos alunos das escolas públicas, constatou que foram os alunos de melhor aproveitamento escolar que apresentaram mais altos níveis de stress.

Quanto às meninas, as classificadas como fracas apresentaram mais sintomatologia de stress.

Quanto ao tipo de sintoma apresentado, um dado importante é que independente do sexo e da classificação de forte e fraco, apareceram mais indicações de sintomas cognitivos.

Estes dados coincidem com os de Vilella (1995), Alcino (1996), Bignotto (1996) e Tricolli (1997).

Os sintomas cognitivos “Fico preocupado com coisas ruins que podem acontecer”; “Eu me sinto triste”; “Tenho vontade de chorar”; “Tenho medo” e “Tenho dificuldades em prestar atenção” foram os mais mencionados tanto pelos alunos fracos quanto pelos alunos fortes de ambos os sexos.

Quanto aos sintomas somáticos, chama a atenção a alta incidência de citações dos sintomas “Tenho dor de barriga”, “Não consigo ficar parado e quieto num mesmo lugar por muito tempo” e “Meu coração bate depressa”.

A presença de dor abdominal quando não associada a causas físicas, segundo Sharrer e Wenger (apud Vilella, 1995) está relacionada ao stress excessivo. “Meu coração bate depressa” é um sintoma relacionado à ansiedade, que também foi observado na população estudada por Vilella (1995). Esses sintomas também foram mencionados com alta frequência pelos participantes dos estudos de Vilella (1995) e Tricolli (1997).

Tendo em vista os significativos níveis de stress apresentados pelas crianças da rede pública que compõem esta amostra, seria interessante e pertinente que trabalhos com o intuito de avaliar quais as fontes externas e internas de stress que estão mais presentes na vida das mesmas, fossem realizados no futuro.

Tricolli (1997) coloca ter encontrado relação entre stress e fontes internas e externas de stress tanto no relato das mães quanto das próprias crianças da população por ela estudada. Também Vilella (1995) encontrou um significativo número de fontes de stress junto à população de escolares por ela estudada. Sem dúvida, a criança em idade escolar convive com um grande número de situações que colaboram sobremaneira para que ela se estresse.

Alguns dados indicam para esse caminho.

Entre eles o postulado por Lipp et al (1991) segundo a qual a escola pode ser um fator estressante para as crianças que a frequentam, tendo em vista que em muitos casos estas não respeitam suas expectativas, as condições físicas podem ser inadequadas, o material pedagógico inapropriado, a desinformação e o stress do professor, além do medo e anseios próprios dos estágios de desenvolvimento da criança; assim como o estudo de Vilella (1995), segundo o qual as próprias mães citam a família como uma fonte geradora de stress em função da vida estressante que a sociedade vive, com as atribuições dos pais e mais particularmente da mãe, com dupla jornada de trabalho.

Também é um fator relevante ter-se constatado entre as professoras participantes total desinformação sobre os conceitos e sintomas de stress, o que está de acordo com os achados de Tricolli (1997).

A problemática existe, é portanto cada vez mais necessário que se chame a atenção de futuros estudiosos para esta parcela da população, assim como dos adultos que participam diretamente na sua formação.

Dessa maneira, um trabalho de prevenção poderá ser realizado, com o intuito de se tornar as futuras gerações mais capazes para lidar com as tensões do dia a dia.

Conclusão

O presente estudo teve por objetivo avaliar a sintomatologia de stress em crianças da rede pública de ensino da periferia da cidade de Americana.

Esta população foi escolhida por pensar-se que dadas as suas condições sócio econômicas, esta seja uma parcela da população que mais anseie para que os estudiosos tomem conhecimento de sua problemática.

Pode-se constatar que esta população apresenta uma significativa incidência de sintomas de stress, principalmente entre os alunos classificados como fracos.

O fato desta amostra apontar para uma maior incidência de sintomas cognitivos caracteriza-a na Fase de Alerta do stress, porém temos que considerar os sintomas de stress somáticos, que também foram frequentemente mencionados.

Os resultados revelaram que a criança assim como o adulto pode ser portadora de sintomatologia de stress e que portanto, novos pesquisadores tem na área do Stress Infantil um assunto de importância relevante no campo da Psicologia Clínica e Educacional, tanto a nível de controle como de prevenção.

Referências bibliográficas

- Alcino, A. B. (1996). *Stress Social e Reatividade Cardiovascular Infantil: Um Estudo Psicofisiológico*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Pós – Graduação em Psicologia Clínica. PUC– Campinas.
- Bandura, A. (1963). *Agression: a social learning analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Biaggio, A. M. B. (1988). *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis.
- Biaggio, A. M. B. ; Machado, S. (1990). Adaptação para o Português do STAXI, de Spielberg - *Estudos preliminares com sujeitos bilingües*. Porto Alegre: SBPC.
- Bignotto, M. M. (1997). *Stress e suas fontes na Ontogênese e Manutenção da Obesidade Infantil*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Pós–Graduação em Psicologia Clínica. PUC–Campinas.
- Carson, K.; Schauer, R. W. (1992). Children's Temperament and Coping Abilities. *Journal Genet-Psychal*, vol. 3.
- Corrêa, M.R.A. (1992). *Fatores Familiares e Aproveitamento Escolar em uma Escola Pública da Periferia de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Médicas. UNICAMP.
- Cummings, E. M. (1987) Coping with background anger in early childhood. *Child Development*, vol.58, pp. 976 – 984.
- Kowal, A.; Pritchard, Dom (1990). Psychological Characteristics of Children Who Suffer from Headache: a research. *Journal Child Psychiat*, vol. 31, p.p. . Adelaide.
- Lamude, K.G. (1992) Resistance in the College Classroom: Variations in Student's Perceived Strategies for Resistance and Teacher's Stressors as a Function of Student's Ethnicity. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 75, p.p. 616 – 626.
- Lima, G.Z. et al (1985). A criança na Escola, in MARCONDES, D. E., *Pediatria Básica*. São Paulo: Sarvier, p.p. 69 – 74.
- Lima, E.C. (1992). *Obesidade: a contribuição do estresse e de alguns fatores psicológicos no seu desenvolvimento e Manutenção*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Pós – Graduação em Psicologia Clínica. PUC – Campinas.
- Lipp, M. N. (1989). Atitudes Parentais do Desenvolvimento de Resistência ao Estresse, *Psicologia: reflexão e crítica*, vol. 4, p.p.
- Lipp, M. N. ; Romano. A. S. ; Covolan, M. A. ; Nery, M. J. G. (1991). *Como enfrentar o Estresse*. São Paulo: Ed. Ícone.
- Lipp, M. N.; Souza, P. A. E.; Romano. F. S. A.; Covolan, M. A.; (1991). *Como enfrentar o Stress Infantil*. São Paulo: Ed. Ícone.
- Reinhold, H. H. (1985). *Fontes e Sintomas do Stress Ocupacional do Professor I*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Pós – Graduação em Psicologia Clínica. PUC – Campinas.
- Tricolli, A.V. (1997). *Sintomas de stress em escolares de 1ª a 4ª série*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Pós – Graduação em Psicologia Clínica. PUC – Campinas.
- Vilella, M. (1995), *Sintomas e Fontes de Stress em uma Amostra de Escolares da Primeira a Quarta Série*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Pós – Graduação em Psicologia Clínica. PUC – Campinas.

Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar

Antonio Marcos Chaves¹ e Márcio Ferreira Barbosa²

Com o objetivo de identificar e descrever como alunos de escolas públicas do ensino de primeiro grau representam o ambiente escolar e qual o significado social que a escola adquire no contexto de vida dessas crianças, foram realizadas dezenove entrevistas com crianças, de oito a quatorze anos de idade, que freqüentam escolas públicas do ensino de primeiro grau de Salvador, Bahia. A hipótese diretriz baseou-se no pressuposto de que os padrões de avaliação de um indivíduo sobre o ambiente participam na determinação das formas de interação com o mesmo. Os depoimentos obtidos foram submetidos a uma análise temática de conteúdo, a partir da qual foram construídas 7 categorias de análise. Os resultados indicaram que estas crianças, oriundas de camadas populares, valorizam a escola, pois se apresentam perfeitamente integradas ao espaço escolar e à realidade de escolarização.

Palavras-chave: Representação social; fracasso escolar; crianças; escola.

Abstract

Social representation of children in school environment

Taking into account the social representations that children have about their school environment, interviews were done with 19 children of elementary school level, with age from 8 to 14 years old, in the city of Salvador, Bahia, Brazil. The hypothesis were that the standards of assessment of one individual about the environment interfere in the ways of interaction with the environment. The interviewer asked each child to report what thought was important about school environment and activities. Content analysis of the child reports, showed 7 significant categories of analysis. The results showed that children, arising from poor group, valorize the school, because display a perfect integration to the scholar space and to the schooling reality.

Key words: Social representations; school failures, children; school

Introdução

O fracasso escolar

É extenso o debate sobre o papel da instituição escolar na sociedade capitalista, quer seja sobre as funções que desempenha ou aquelas que deveria desempenhar na estrutura social. Ávila (1985) considera que as teorias sobre a educação escolar na sociedade capitalista podem ser agrupadas em três categorias: acríicas, crítico-reprodutivistas e críticas. As primeiras fazem o elogio da escola como mantenedora do *status*

quo, sendo o seu papel preparar os indivíduos para assumirem suas funções na ordem social estabelecida. As segundas, reconhecem do mesmo modo, o papel reprodutor da escola, mas o avaliam negativamente, pois os seus benefícios são desigualmente distribuídos e servem aos interesses dos grupos hegemônicos. A função da escola é concebida como inerente à estrutura da sociedade. A mudança da escola depende da mudança da organização social da sociedade.

Por fim, as chamadas teorias críticas, ainda que reconhecendo a importância dos elementos apontados pelas teorias crítico-reprodutivistas, identificam, no entanto, na organização escolar, contradições que podem direcioná-la em favor das classes subalternas.

1. Professor adjunto 4, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Bahia.

2. Psicólogo e mestrando em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia.

Snyders (1981) salienta que não é de todo inútil, para as classes populares, o contato com a cultura escolar, mesmo com as limitações existentes. Há, portanto, a necessidade de, pelo menos, oferecer a oportunidade de escolarização para todos os diferentes grupos sociais.

Em uma sociedade como a brasileira, a escola além de cumprir os papéis de mantenedora do *status quo*, apresenta-se sobretudo com um ensino de má qualidade, prevacente nas escolas públicas. Saviani (1987), ao analisar a dicotomia ensino público *versus* privado, mostra que a maioria dos estudantes que ingressam nas universidades públicas são provenientes do ensino de segundo grau privado e que os estudantes de ensino de segundo grau público que prosseguem os seus estudos, geralmente, entram em universidades privadas.

A seletividade da escola parece ser evidente, apesar de não produzir as desigualdades sociais, as legítimas. Para as camadas populares há falta de vagas nas escolas públicas, estas entram tardiamente, as reprovações e desistências são mais frequentes.

Contudo, tem sido frequentemente ressaltado o problema do fracasso escolar no ensino de primeiro grau, caracterizado pelos altos índices de repetência e evasão. É surpreendente o fato de que no Brasil, desde a década de trinta, a primeira série é a mais seletiva, retendo cerca de 55% do alunado, logo no início da sua escolarização (Brandão et al., 1983; Campos, 1992; Chaves, 1988; Patto, 1991).

Segundo Patto (1991), menos de 20% das crianças que iniciam a primeira série atingem a oitava série sem nenhuma reprovação. A autora compara as taxas de reprovação de uma escola de primeiro grau da rede pública com uma da rede privada e observa que, para a primeira a taxa de reprovação é de 21,57% e de evasão de 6,4%. Enquanto que para a segunda, a taxa de reprovação cai para 1,3% e a de evasão para zero.

O fracasso escolar, portanto, é recorrente às crianças das camadas populares, o que leva a uma conclusão cartesiana equivocada de uma alta correlação positiva entre pobreza e fracasso escolar.

Brandão et al. (1983), em ampla revisão na literatura nacional e internacional sobre a evasão e a repetência escolar no ensino de primeiro grau no Brasil, afirmam que as pesquisas convergem em atribuir o fracasso à distância cultural entre material didático, os valores, a linguagem da escola e os anseios e padrões de comportamento da criança, causando nesta a percepção de estranheza. Outro ponto enfatizado nas pesquisas é o efeito realizador das expectativas negativas dos professores a respeito do desempenho dos seus alunos. A proposição de Maluf & Bardelli (1991) é a de que os professores deveriam “rever conteúdos e métodos, a fim de melhor adaptá-los à realidade social e aos interesses reais dos alunos”(p.269).

Compatível com estas explicações e, possivelmente, as tenha influenciado, são aquelas apresentadas pela teoria crítico-reprodutivista. Para Bourdieu & Passeron (1975), a ação da escola efetua-se sobre crianças que possuem diferentes modos de educação familiar. Sendo assim, as crianças dos grupos privilegiados triunfarão no aprendizado escolar por possuírem um *habitus* de classe semelhante ao *habitus* da escola, o que não ocorrerá às crianças dos grupos desfavorecidos, visto que sua cultura familiar é distinta da cultura escolar.

Patto (1991) adverte que os pesquisadores, influenciados pela teoria de Bourdieu-Passeron, ao atribuírem o fracasso à falta de *capital cultural* da clientela, esquecem-se que esses autores referem-se à relação professor-aluno no ensino francês, no qual um corpo docente de alto nível exige conhecimentos aos quais só os mais ricos têm acesso. Patto (1991) questiona se essas exigências do ensino superior francês seriam generalizáveis para o ensino público de primeiro

grau do Brasil e se seus professores, principalmente os da primeira série, avaliam seus alunos segundo critérios de uma elite intelectual e, ainda, se possuem *capital cultural*, que os alunos não têm.

Influenciados pela teoria da carência e da diferença cultural, muitas vezes a primeira incorrendo na segunda, muitos trabalhos, ao tratarem da questão da democratização do ensino, sugerem a necessidade de adequar as propostas e orientações curriculares às reais condições de aprendizagem da clientela. De acordo com Patto (1991), essas posições podem ser interpretadas como favoráveis à implantação de uma escola questionável para as classes populares, que seria menos exigente que a oferecida às classes mais favorecidas.

Alguns estudos, no entanto, já têm demonstrado que, em geral, com o objetivo de adaptar a escola à população pobre se impõe o rebaixamento da qualidade, com a minimização dos conteúdos (Lovisolo & Wrobel, 1984), o que faz com que a escola dos mais pobres seja a mais precária, a mais carente (Chaves, 1988; Snyders, 1981).

Chaves (1988) ao desmistificar a relação causal pobreza-fracasso escolar, demonstrou que alunos das escolas carentes obtêm melhores resultados, quando freqüentam escolas mais bem equipadas, com uma prática pedagógica mais eficiente. Isto é corroborado por Patto (1991) ao assegurar que a inadequação da escola decorre mais da má qualidade do ensino, da precariedade da formação e das condições de trabalho do professor, da representação negativa da clientela por parte dos professores, da inadequação dos processos de ensino e de avaliação, da grande mobilidade dos educadores das escolas que atendem aos mais pobres, da pequena duração dos turnos e do ano letivo, da falta de gratuidade real do ensino, da desvalorização generalizada dos usuários mais pobres, enfim, das ineficiências de uma estrutura institucional essencialmente perversa.

Objetivos e pressupostos teóricos

Inserida no contexto da discussão acerca do fracasso escolar na escola pública, a partir da análise das relações estabelecidas de crianças de camadas populares, a presente pesquisa teve como objetivo: identificar variáveis psicossociais que definissem representações e significados que estas crianças apresentavam acerca da sua experiência escolar.

Especificamente, objetivou-se responder a duas questões: a) como as crianças representam o seu ambiente escolar em sua globalidade (aspectos físicos, sociais, psicológicos e comportamentais) e b) qual o significado que a escola adquire no contexto da existência concreta das crianças.

O pressuposto básico na concepção da pesquisa é o de que as representações e significados são elementos importantes para a compreensão dos comportamentos e atitudes das crianças em relação ao seu ambiente escolar. Do ponto de vista da Psicologia Ambiental, os padrões de avaliação e de percepção de um ambiente determinam as formas de interação com o mesmo (Melo, 1991); os processos psicológicos têm um papel mediador na relação pessoa-ambiente; assumindo-se uma perspectiva interacionista desta relação (Sanchez & Wiesenfeld, 1987).

A análise teórica teve como suporte o conceito de representações sociais. A teoria das representações sociais busca explicar a influência recíproca na relação indivíduo e sociedade. Conforme tem sido formulada por Moscovici (1978), tem o propósito de resolver o antigo problema das Ciências Sociais, no que se refere a dar maior peso, ora à influência social, ora à influência individual.

De acordo com Herzlich (1984), um dos objetivos do estudo das representações sociais foi o de reintroduzir a dimensão social em sentido amplo em um domínio onde esta dimensão estava ignorada. O interesse maior foi sobre a construção da realidade, na qual os sujeitos

sociais são os próprios atores. Segundo essa autora, a noção de representação social constituiu-se de uma tentativa de articular a reciprocidade de influências entre o indivíduo e a sociedade, no entanto, o peso maior ainda está no sujeito, considerado ativo e construindo o seu mundo a partir dos materiais que a sociedade lhe fornece.

A importância do estudo das representações sociais como forma de analisar a reciprocidade da relação indivíduo e sociedade foi destacada, também, por Monteiro & Roazzi (1987) e por Arruda (1983). Segundo Monteiro & Roazzi (1987), a atração pela utilização do conceito reside na “possibilidade de análise e articulação de processos psicológicos individuais com processos sociais mais amplos”(p.57). Corroborado por Arruda (1983) que assegura que a importância da teoria das representações sociais está na possibilidade de uma análise psicossociológica da sociedade, com um processo central, dinâmico, situado na articulação do social e do psicológico, permitindo compreender a formação do pensamento social.

O estudo das representações sociais, segundo Moscovici (1988), desde o início foi concebido a partir de uma perspectiva construtivista. Para ele, o fenômeno das representações sociais, introduzido na Psicologia Social como inovação, tornou-se o componente unificador da Psicologia Cognitiva. Assim, as representações referem-se aos conteúdos do pensamento diário e ao conjunto de idéias que dão coerência às crenças religiosas, às idéias políticas; possibilitam a classificação das pessoas e dos objetos, a comparação e a explicação dos comportamentos, assim como, objetivá-los como parte do cenário social. Podem modelar as nossas relações sociais e são, portanto, um componente da organização social.

Moscovici (1989) apresenta claramente as influências teóricas que o levaram a propor a

formulação das representações sociais, uma teoria que explicasse o senso comum, através das suas determinações, da sua origem, da sua dinâmica e as influências que a sustentam.

De acordo com Moscovici (1989) foram fundamentais para a formulação da sua teoria: o conceito de representações coletivas de Durkheim e os estudos sobre as funções mentais nas sociedades primitivas de Lévy-Bruhl.

Em análise feita por Banchs (1991), a autora apresenta claramente a diferença entre representações coletivas e representações individuais, dentro da concepção durkheimiana. Segundo essa autora, as representações coletivas se caracterizam por serem estáveis, terem como substrato a sociedade total, serem homogêneas, compartilhadas, transgeracionais e se impõem ao indivíduo. As representações individuais, por outro lado, são variáveis, têm como substrato a consciência individual, são heterogêneas, individuais, efêmeras e os indivíduos as produzem.

Sendo assim, mesmo reconhecendo a influência, o conceito de representações sociais de Moscovici não é equivalente ao das representações coletivas com nova denominação. Trata-se, na verdade, de um novo conceito, considerando que a contribuição de cada membro da sociedade é fundamental para a criação e para a manutenção de crenças e comportamentos que são compartilhados por todos. Segundo Moscovici (1988), os conceitos são diferentes porque nas representações sociais se enfatiza a natureza de mudança e de dinâmica social, se considera a vida social em processo e, ainda, as representações são compartilhadas por sub-grupos dentro de uma coletividade.

Os estudos de Lévy-Bruhl sobre as sociedades primitivas, fazem com que ele rompa com a oposição individual/coletivo, proposta por Durkheim. Lévy-Bruhl diferencia mecanismos psicológicos e lógicos nas sociedades civili-

zadas e “primitivas”, focaliza a sua atenção sobre as estruturas intelectuais e afetivas das representações coletivas e considera que a dinâmica das representações é mais importante que o seu caráter coletivo (Banchs, 1991). A contribuição de Lévy-Bruhl se configura com a proposta de aproximação entre o individual e o coletivo como dinâmica, noção que foi desenvolvida por Moscovici.

A proposta de Moscovici (1988) passa a ser, portanto, a de compreender quais são as diferenças e transformações entre um pensamento primitivo, infantil e um pensamento civilizado, ou seja, propõe-se a explorar entre os adultos o que já se descobriu entre as crianças. Em síntese, compreender não apenas a tradição, mas também, a inovação em uma vida social em construção.

De acordo com estas concepções, as representações sociais se referem a idéias, pensamentos, imagens e conhecimentos dos quais os membros da comunidade compartilham; são universos consensuais de pensamento, socialmente criados e socialmente comunicados para formar parte da *consciência comum*. São o estoque de informação e de conhecimentos comuns, a partir dos quais as pessoas compartilham, na forma de teorias do senso comum, o mundo social. Através delas os membros de uma sociedade são capazes de construir a realidade. São estruturas de conhecimento internalizadas, que as pessoas usam para organizar a informação sobre o mundo social (Augoustinos & Innes, 1990).

O papel das representações é o de convencionar objetos, pessoas e eventos, para situá-los no contexto de categorias familiares, ou seja, o propósito de todas as representações é dar ao não familiar uma substância familiar. Os indivíduos são motivados a dar sentido ao não familiar, atribuindo-lhe significado. O papel das representações, segundo Augoustinos & Innes (1990), é o de orientar este processo. Sendo assim, as representações sociais, conforme

Bonin (1987), se dirigem fundamentalmente à comunicação, à disseminação da informação, à interpretação, à organização informal do conhecimento e à orientação para a ação.

Enquanto processo cultural, cognitivo e afetivo são distinguidas duas fontes de determinação social: uma determinação central, que se refere à cultura global da sociedade, na qual estão inseridos os grupos e os atores sociais e uma determinação social lateral, que se refere ao grupo dentro da sociedade, no qual estão inseridos os atores sociais (Banchs, 1991). As fontes de determinação assim delimitadas produzem um problema no que se refere ao propósito da análise da reciprocidade indivíduo / sociedade, pois apesar do indivíduo ser apresentado como ator, aparece como determinado pelo social. Percebendo esta contradição, Banchs (1991) sugere que deve ser acrescentada uma nova fonte de determinação que é a individual, considerando-se que todo indivíduo é também uma unidade social.

No entanto, conforme proposto por Moscovici (1988), dois processos geram as representações e são centrais para o conceito: os processos de ancoragem e de objetivação.

A ancoragem se refere à classificação e à nomeação dos objetos ou estímulos não familiares ao compará-los com categorias similares de objetos e de estímulos sociais. A classificação implica na comparação com um protótipo ou modelo, de onde se deriva uma perspectiva sobre o estímulo novo e se determina o seu relacionamento com o protótipo ou modelo. A comparação permite decidir se alguma coisa é similar ao protótipo com vistas à generalização de aspectos relevantes do protótipo para o estímulo não familiar ou que alguma coisa é diferente, o que possibilita a particularização e a diferenciação entre o objeto e o protótipo. De acordo com Augoustinos & Innes (1990), as representações, dessa forma, refletem a base

conceitual que um indivíduo tem sobre a sociedade e a natureza humana, pois mostram o modo como o indivíduo classifica e atribui categorias a um estímulo social. De forma sintética, segundo Banchs (1991), a ancoragem consiste na criação de uma rede de significados, ou seja, os indivíduos articulam as representações em dois níveis: um icônico (figuras do núcleo figurativo) e outro simbólico (os significados).

A objetivação é o processo pelo qual as noções abstratas, as idéias e as imagens não familiares são transformadas em forças materiais e concretas que moldam e constroem a realidade, pois é a materialização de idéias abstratas em entes concretos (Banchs, 1991).

Sintetizando, o conceito de representação social constitui-se em uma tentativa para articular a relação de reciprocidade entre indivíduo e sociedade porém, algumas imprecisões ainda podem ser observadas. A partir da descrição teórica do conceito, em alguns momentos a reciprocidade parece não se configurar, pois se acentua a determinação social das representações, quando Moscovici se refere a determinação social e lateral, o papel do indivíduo parece ficar em um segundo plano. Por outro lado, quando ressalta o papel do indivíduo como ativo e construindo o seu próprio mundo, consoante com a perspectiva construtivista, o papel da sociedade parece estar então, em segundo plano. Todavia, o problema teórico só pode ser resolvido em nível da demonstração, utilizando-se metodologias que viabilizem a análise da reciprocidade. O problema aqui apresentado, na verdade, é o grande problema das Ciências Sociais e se refere à utilização de procedimentos que consigam tratar das relações, das reciprocidades, objeto não palpável, não observável e que só pode ser analisado a partir dos seus efeitos.

Para o presente trabalho, o conceito de representações sociais apresenta-se como teoricamente adequado para a análise das informa-

ções coletadas, às quais referem-se a verbalização de idéias, opiniões, atitudes, práticas que expressam os significados que as crianças atribuem à escola. Pressupõe-se, portanto, que as representações sobre a escola, construídas pelas crianças, tanto foram e são influenciadas pela confluência de representações que estão presentes no seu contexto sócio-cultural, por isso podem ser compartilhadas; assim como, apresentam a sua singularidade, com sentido próprio, devido à experiência concreta destas crianças com o ambiente escolar.

Metodologia

A concepção metodológica

Dentro de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa fundamentou a sua interpretação na análise de conteúdo do discurso das crianças. As informações foram coletadas através de uma interação comunicativa entre as crianças e o pesquisador, através de entrevistas.

A interpretação das informações fornecidas pelas crianças não implicou em exploração livre do material, mas como um modo de *amarrar* o sentido das proposições de um texto discursivo para obter-se a mais precisa compreensão do mesmo, conforme proposição de Martins & Bicudo (1989). Trata-se de uma hermenêutica controlada, como caracteriza Bardin (1988), a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo permite que se trabalhe com um *corpus* reduzido de material, estabelecendo-se categorias mais sutis nas quais é mais relevante a presença do que a frequência de um elemento. Desse modo, a sua validade decorre sobretudo da elaboração de deduções específicas acerca de um fenômeno, circunscrevendo-a em um campo específico de generalidade (Bardin, 1988; Martins & Bicudo, 1989).

Contudo, de acordo com Bardin (1988), por se trabalhar com elementos isolados acerca

de uma pequena representação da realidade, com baixa frequência das unidades de análise, surge o problema da pertinência dos índices retidos pelo analista, a partir dos quais serão feitas as inferências. Torna-se de importância central portanto, a compreensão exata das unidades de análise, que devem ser contextualizadas na mensagem como um todo e nas condições sociais de sua produção.

Buscando a apreensão precisa desse sentido das proposições discursivas de um texto, a compreensão prévia que o analista tem da significação da mensagem pode ter uma influência determinante. Por isso, é importante que se observe e analise a realidade respaldada no conhecimento teórico desde o início, com a explicitação clara dos pressupostos que dão suporte à investigação. O material deve ser lido exaustivamente e as hipóteses interpretativas sempre formuladas a partir do conjunto de textos analisados. A sua pertinência é verificada através de uma atitude de constante questionamento. Desse modo, de acordo com Bardin (1988) e Martins & Bicudo (1989), através de aproximações sucessivas, procura-se fazer com que o material, no mais alto grau possível, fale por si só.

A análise empreendida neste estudo é do tipo temática e categorial. O tema aqui considerado como a unidade de significação que emerge do texto, de acordo com a teoria que serve de guia à leitura (Bardin, 1988). Enquanto a unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma), que segundo Bardin (1988), “não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais regulares”(p.105-6).

A análise de conteúdo implica, portanto, na realização de uma leitura flutuante para identificar as linhas gerais do material, após a qual, uma releitura é efetuada para se extrair as unidades de registro que servirão para compor uma organização prévia em categorias, a partir

da qual será obtida a síntese de significação do material de análise.

Coleta das informações

Foram realizadas dezenove entrevistas com alunos de sete escolas públicas situadas em diferentes bairros de Salvador, Bahia. Três destas escolas atendiam até a quarta série do ensino de primeiro grau, as demais até a oitava.

Dez dos informantes cursavam a quinta série e nove a quarta série. Quanto à idade, oito dos informantes tinham doze anos, os demais com idade variando entre dez e quatorze anos. Dez dos informantes eram do sexo feminino e nove do sexo masculino.

As entrevistas foram realizadas no espaço escolar, sendo que eram gravadas e depois transcritas.

O objetivo da entrevista era apresentado ao informante de forma abrangente, para evitar que o conhecimento do objetivo específico da pesquisa suscitasse respostas do tipo “lugar comum” em relação à escola; assim, dizia-se ao entrevistado que se tratava de um “trabalho de escola” do entrevistador, onde se pretendia ter “uma conversa sobre as suas coisas de escola”.

As entrevistas foram conduzidas com um grau relativamente alto de abertura, nas quais as intervenções do entrevistador sempre visaram motivar o entrevistado ou manter o seu discurso dentro do tema proposto. Uma estratégia recorrentemente utilizada consistiu em pedir ao entrevistado que contasse histórias de acontecimentos ocorridos na escola. Caso ainda não houvesse descontração, começava-se com perguntas objetivas.

Os pontos mais importantes investigados nas verbalizações das crianças foram: relacionamentos e atividades pertinentes ao ambiente escolar; relacionamentos e atividades pertinentes ao ambiente extra-escolar; representações relativas ao espaço físico da escola; atitudes referentes à escolarização; atitudes referentes às atividades e aos atores sociais da escola.

A análise das informações

O material foi submetido a uma leitura fluente, a partir da qual foram construídas categorias nas quais as unidades de registro foram dispostas. Esta organização prévia dos dados, ficou composta das seguintes categorias: A1 - informações gerais (pessoal e familiar); A2 - informações gerais (vida acadêmica); A3 - descrição e avaliação do comportamento de professores; A4 - descrição e avaliação do comportamento de alunos; A5 - descrição e avaliação sobre a vida acadêmica; A6 - descrição e avaliação do espaço físico da escola; A7 - descrição e avaliação do lazer no espaço escolar; A8 - descrição e avaliação do lazer fora do espaço escolar; A9 - descrição e avaliação da residência; A10 - atividades de rotina diária; A11 - atividades de trabalho de familiares e de pessoas significativas; A12 - atividades religiosas; A13 - escolaridade dos familiares e A14 - projeto de vida e aspirações.

Uma nova análise foi empreendida sobre o material organizado a partir das categorias anteriormente explicitadas, com o objetivo de identificar significações relevantes para os propósitos da pesquisa. Esta análise deu origem a um novo grupo de categorias, a partir das quais foram feitas as inferências finais. São elas: B1 - importância da escolaridade para os pais; B2 - importância da escolaridade para as crianças; B3 - relevância da área de lazer da escola; B4 - valorização da escola como espaço de lazer; B5 - indicadores de não interesse concreto pelas atividades escolares no cotidiano; B6 - indicadores de interesse concreto pelas atividades escolares no cotidiano e B7 - relacionamentos no ambiente escolar.

Resultados

O sentido da escolarização na vida dos sujeitos e a representação que estes fazem do ambiente escolar foi analisado a partir das informações agrupadas nas categorias B1, B2, B3, B4, B5, B6 e B7.

É importante ressaltar que, dentro da amostra de dezenove crianças, seis delas constituíam-se em uma sub-amostra, cujas famílias apresentavam melhores condições econômicas, sendo que destes, cinco crianças estudaram em escola privada até a quarta série e uma até a segunda série. No entanto, as representações das crianças desta sub-amostra não se diferenciam das demais em nenhum dos pontos aqui analisados.

O primeiro grupo de significações refere-se à reiterada importância atribuída pelas famílias à escolarização e às atividades escolares das crianças. A maioria das crianças informou que suas mães (e outros familiares, em três casos, o pai), cobram a execução das suas tarefas escolares, corrigem, auxiliam, ordenam que eles estudem, enfim, são exigentes no cumprimento das tarefas escolares.

Uma das mães põe a filha para estudar também durante as férias e outra frequenta as reuniões promovidas na escola. Há, ainda, uma das mães que elabora diariamente exercícios, além daqueles enviados pela escola e um dos pais visita frequentemente a escola para saber como está o rendimento escolar de seu filho. A maioria dos informantes frequenta aulas particulares para reforço escolar. Cinco mães sempre recomendam que os seus filhos estudem, prestem atenção às aulas e respeitem as professoras e duas crianças expressaram que a mãe aspira que entrem para a universidade.

O segundo grupo de significações, concernente à importância dada à escolarização por parte das crianças, configura-se de dois modos.

Por um lado, o cumprimento dos períodos escolares é concebido como necessário para um futuro bem sucedido. Treze crianças fizeram referências à intenção de engajar-se em profissões que exigem formação escolar, tais como, médico, engenheiro, secretária, administrador de empresas, advogado e professora. A necessidade de completar os estudos é inquestionável para todas as crianças. A maioria afirma que só irá trabalhar depois de completar os estudos. A mais pobre das crianças entrevistadas, no

entanto, afirmou que estava procurando um trabalho, mas que não iria deixar de estudar.

De outro lado, identifica-se nas verbalizações das crianças uma valorização subjetiva das atividades escolares, que aparece quando se perguntou ao entrevistado “se prefere o período em que está em férias”. As respostas da maioria indicam que preferem o período escolar. Alguns depoimentos são mais significativos, tais como: “[...] gosto mais quando não estou de férias, porque estudo, aprendo e gosto mais de estudar”; “[...] porque essa escola é boa, gosto da escola, gosto de estudar”; “[...] porque gosto mais de ficar junto de minha escola”; “[...] porque estou me preparando pro meu segundo grau, pro meu vestibular”; “[...] gosto mais da sala de aula, porque é o melhor lugar, onde se estuda, se aprende”; “[...] o que mais faço nas férias é ficar estudando, revisando os assuntos, prá voltar preparado”.

O terceiro grupo de significações indica assimilação ou familiaridade com as atividades escolares no cotidiano do sujeito. São exemplos: “[...] chego em casa, faço o dever, estudo, depois vou brincar”; “[...] tem hora de brincar e hora de estudar”; “[...] em casa, também eu costumo ler, pego o jornal, o livro da escola [...]”; “[...] gosto de ciências, sou curioso, gosto de estudar o corpo humano”; “brinco de fazer cópia com a minha irmã, a professora disse que quanto mais melhor, melhora a letra”.

O quarto grupo de significações, relativo à importância dada pelas crianças à área de lazer da escola, caracteriza-se por representações do ambiente escolar em sua dimensão físico-comportamental. Observa-se em cinco das entrevistas uma avaliação positiva da escola em virtude dos elementos de lazer que ela proporciona e a maioria identifica o valor do ambiente escolar com o espaço físico utilizado para fins de lazer.

No primeiro caso, os depoimentos se apresentam da seguinte forma: “[...] na escola anterior o que mais gostava era o recreio, na escola de agora o que mais gosto é a aula de História, porque a professora brinca, dá risada [...]”;

“[...] prefiro quando não estou de férias, porque me divirto com os meus colegas”; “[...] prefiro o período de aulas, senão não há nada prá fazer, ninguém prá conversar”; “[...] de tudo o que faço na escola, o que mais gosto é ficar brincando.

O segundo caso se apresenta nos seguintes termos: “[...] gosto do fundo, é melhor prá brincar e tem árvores”; “[...] gosto mais do pátio lá embaixo, no intervalo o pessoal fica se divertindo, conversando”; “[...] a escola que mais gostei foi o Teresa, é maior, tem mais área de lazer”; “[...] gosto mais lá de cima, é maior, tem mais espaço prá brincar”.

O quinto grupo de significações refere-se às avaliações e atitudes das crianças frente aos professores, caracterizando-se como representações do ambiente escolar em sua dimensão sócio-relacional. Os indicadores foram agrupados em dois pólos: avaliações negativas e avaliações positivas.

Avaliações negativas dos professores apareceram em nove depoimentos e justificadas pelas seguintes razões: a) *recriminam no docente deficiências no cumprimento de sua função profissional*, o que pode ser observado nos depoimentos a seguir. “A professora não repete o assunto, acho que vai ser sempre assim, porque ela não é boa”; “Tem uma professora que falta muito e mora perto, minha prima estudou com ela e não aprendeu nada”; “A professora de português é enrolada, falta muito, deviam cortar o ponto dela”; “A professora de geografia não explica, senta, fica corrigindo prova e manda alguém fazer o dever no quadro”. b) *recriminam a falta de amabilidade da professora*, como aparece nos seguintes depoimentos: “Tinha uma professora que ficava dizendo que eu não ia passar, mas eu passei”; “tem professora que não conversa, é só dever e dever, aí é chato”; “Na outra escola, eu não gostava da professora A., ela gritava com os alunos”; “Na outra escola tinha uma professora que implicava com minha irmã, saímos da escola também por causa disso”; “Não gosto da professora de matemática, é chata, não dá nem bom dia, só fica com cara zangada”.

No corpo das avaliações positivas a respeito dos professores, presentes em quinze entrevistas, ainda que não deixassem de se apresentar motivos relativos à função profissional (“Ela explicava direito”; “Ela era a melhor professora da escola”; “Minha professora mora longe, mas não gosta de faltar”; “Gosto mais da minha professora M., ela grita, mas ela só passa quem sabe ler e escrever”), em sua maioria, as representações aludiram às amabilidades e ao relacionamento pessoal: “A diretora é boa, gosto dela”; “Na primeira série tinha uma professora que eu gostava muito, repeti o ano só prá ficar com ela”; “Gosto mais da aula de História, porque a professora conversa com a gente, explica as coisas [...]”; “Gosto da professora de francês, presto atenção na aula dela, sempre me elogia porque eu não falto”; “Eu costumava conversar com a professora sobre deveres, sobre a vida. Terminava os deveres logo, só prá ficar conversando com ela”; “A professora G. todo mundo gostava dela, ela ajudava todo mundo, abraçava, festejavam o aniversário dela, o dia dos professores [...]”.

Discussão

As informações anteriores contradizem de pronto a posição de alguns autores e, notadamente, dos educadores das escolas públicas, de que as famílias das camadas populares não atribuem muita importância à formação escolar. É muito difundido entre os professores das escolas que atendem às crianças pobres, a idéia de que suas famílias são negligentes e desleixadas com o cotidiano escolar dos seus filhos. Os dados aqui apresentados reforçam o que afirma Patto (1991), de que já são muitas as pesquisas que comprovam o empenho das famílias pobres, no sentido de garantirem o máximo de escolarização possível para seus filhos.

Pode-se argumentar que a valorização da escola por parte destas crianças e seu familiares, em boa medida, deve-se a uma pressão social neste sentido. Pois, de acordo com Lovisolo & Wrobel (1984), o mito demasiadamente socio-

lógico da educação, que a concebe como a grande redentora de todos os males sociais e individuais, está difundido em todas as camadas da sociedade. No entanto, de um ponto de vista psicológico, ainda que seja por pressão social, o fato é que a valorização da escolarização por estas crianças apresenta-se internalizada, significativa, enquanto representação. Desse modo, os indicadores dessa valorização aliados aos indicadores de assimilação do escolar ao cotidiano das crianças, colocam-se de encontro à teoria da diferença cultural. Não é possível afirmar, com base nos depoimentos anteriores, que existe uma “defasagem” ou “distância” cultural entre os valores e hábitos da escola e os da clientela.

É bastante conhecido o recurso utilizado pelos grupos mais favorecidos de recorrer ao auxílio pedagógico extra-escolar, bem como aos serviços de especialistas quando as crianças apresentam dificuldades na escola. Contudo, parece surpreendente, mas de extrema relevância, que as famílias das crianças desta pesquisa, pertencentes às classes mais pobres, recorram ao auxílio pedagógico extra e já com uma certa naturalidade. É evidente que não se pode concluir que os diferentes grupos sociais chegaram à igualdade com relação ao atendimento escolar, pois as crianças mais ricas ainda permanecem mais tempo na escola e dela saem mais preparadas. O recurso às aulas particulares de reforço escolar por essas famílias pobres representa muito mais um esforço solitário e impotente diante das falhas do ensino, não comparável ao conjunto de forças presente no meio dos grupos mais favorecidos.

Como pode ser observado, as informações anteriores vêm integrar o quadro que configura uma representação significativa da escola na vida das crianças. Se estas têm uma representação positiva da escola em relação ao seu espaço físico e de lazer, é de se supor que isto interfira na representação da escola como um todo e nos comportamentos em relação a ela.

Conforme já assinalado, as representações concernentes aos comportamentos dos

professores fazem parte da representação de escola como um todo. Observa-se que as crianças valorizam, por um lado, o professor que se relaciona bem, que não é agressivo para os alunos, que conversa e que é afetuoso; por outro lado, mostram-se críticas em relação ao serviço pedagógico que recebem, valorizam a competência e responsabilidade profissional do professor, ou seja, aquele que não falta e ensina bem. As avaliações positivas foram mais frequentes que as negativas, no entanto, é no corpo das avaliações negativas que o critério da responsabilidade do professor se mostra mais presente.

Na pesquisa de Maluf & Bardelli (1991), a maioria dos professores atribui o fracasso escolar a problemas de ordem médica e familiar dos alunos. Os alunos, no entanto, consideram que o fracasso na escola decorre da falta de motivação. Uma questão a ser colocada, contudo, é a da relação entre os dados de Maluf & Bardelli (1991) e as representações observadas na presente pesquisa, podendo ambas serem confrontadas com os dados de campo analisados por Patto (1991).

As avaliações negativas em relação aos professores levam à falta de motivação? Essa falta de motivação de natureza representacional (expressa conscientemente pelas crianças) é semelhante à “indisponibilidade para aprender” observada por Patto (1991) em nível comportamental? Para responder a estas questões, parece ser necessário abordar o problema de forma que o mesmo seja investigado além do nível representacional. É necessária, uma investigação mais contextualizada, como afirma Minayo (1992), deve ser considerada como parte das representações, além das comunicações individuais, a observação das condutas e dos costumes, a análise das instituições envolvidas e outros objetos sociais. O trabalho de Patto (1991) se enquadra nesta perspectiva.

A principal conclusão que se pode tirar das representações das crianças desta pesquisa é a de que estas crianças de camadas populares têm uma aproximação positiva em relação à instituição escolar, estão disponíveis à escolarização

e está incluído, no seu cotidiano de vida, o frequentar escolas e desenvolver as atividades escolares. Estas crianças, portanto, se integram ativamente no espaço escolar e na realidade de escolarização.

No entanto, apesar da caracterização destas crianças pobres, na sua relação com a escola, se afastar de outras que acompanham explicações correntes do fracasso escolar, o fracasso das crianças desta pesquisa não se distingue do quadro encontrado na literatura: das dezenove crianças, há nove casos de repetência em apenas uma série, um caso de bi-repetência e um caso de tri-repetência.

Portanto, à luz destas informações e do arcabouço teórico antes apresentado, a explicação institucional do fracasso escolar, que identifica causas escolares na produção do mesmo, conforme Patto (1991), é a que se apresenta mais adequada. É necessário, no entanto, mais estudos que possam mostrar que o contingente de “fracassados” da escola pública representa a escolarização favoravelmente, que essa clientela em si mesma, não apresenta embargos à realização dos objetivos da educação formal, o que levará definitivamente ao enfraquecimento das teorias “culturais”.

O que este estudo revelou é que, dentro deste limitado grupo, não se pode argumentar que devido ao fato das classes populares não possuírem suficiente disciplina familiar e ambições no meio, a escola se torna inadequada à sua realidade. Não se deve esquecer que as estratégias dos grupos mais privilegiados para superar o período de escolarização, os têm obrigado a fugir da escola pública, a inserir-se na rede privada de ensino e, mesmo assim, recorrendo com frequência a professores particulares para aulas de reforço escolar. Não se pode falar em inadequação da escola à realidade da clientela pobre, mas apenas em inadequação da escola, devido a sua má qualidade.

Referências Bibliográficas

- Arruda, A. (1983). O Estudo das representações sociais: uma contribuição à psicologia social no Nordeste. *Revista de Psicologia*, 1(1):5-14, jan./dez.
- Augoustinos, M. & Innes, J. M. (1990). Towards an integration of social representations and social schema theory. *British Journal of Social Psychology*, (29):213-231.
- Ávila, J. L. P. d' (1985). *A Crítica da escola capitalista em debate*. Petrópolis, Vozes.
- Banchs, M. A. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de aplicación. *Boletín de la AVEPSO*, 14(3):3-26, dic.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Bonin, L. F. R. (1987). Representações sociais das mães em respeito à criança. *Psicologia Argumento*, 6(7):79-96, jun.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Brandão, Z. et al. (1983). O Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 64(147):38-69, maio/ago.
- Campos, R. H. de F. (1992). Helena Antipoff da orientação sócio-culturalista em Psicologia a uma concepção democrática de educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, (1):4-13.
- Chaves, A. M. (1988). Fracasso escolar uma contradição da escola. *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFPA)*, (16): 23-51.
- Herzlich, C. (1984). La problématique de la représentation sociale et son utilisation dans le de la maladie. *Sciences Sociales et Santé*, 2(2):72-84, juin.
- Lovisolio, H. & Wrobel, V. (1984). *Etnografia do 1º grau: análise da interação social*. Relatório de pesquisa, Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio, Programa de Políticas Públicas, Rio de Janeiro.
- Malu, M. R. & Bardelli, C. (1991). As Causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de 1º grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3):263-271.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (1989). *A Pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo, Moraes/EDUC.
- Melo, R. G. C. de (1991). Psicologia ambiental: uma nova abordagem em psicologia. *Psicologia - USP*, 2(1-2):85-103.
- Minayo, M. C. de S. (1992). *O Desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, HUCITEC; Rio de Janeiro, ABRASCO.
- Monteiro, C. M. G. & Roazzi, A. (1987). Representações sociais e o processo de classificações múltiplas. Algumas implicações metodológicas no estudo da estruturação sócio-espacial da cidade. *Psicologia Argumento*, 6(7):55-78, jun.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3):211-250, Jul.
- Moscovici, S. (1989). Des Représentations collectives aux représentations sociales. In: Jodelet, D. (Ed.). *Les Représentations sociales*. Paris, P.U.F., p.62-86.
- Patto, M. H. S. (1991). *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz.
- Sanchez, E & Wiesenfeld, E. (1987). La Psicología ambiental: un nuevo campo de aplicación la psicología e y un nuevo rol profesional para el psicólogo. *Boletín de AVEPSO*, 21(1-2):90-100.
- Saviani, D. (1987). *Escola pública e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo, Brasiliense.
- Snyders, G. (1981). *Escola, classes e luta de classes*. Lisboa, Moraes.

Formação à informática em Campinas: elementos e reflexões

Eliana Martins da Silva Rosado
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Como formar à informática é problemática perseguida por pesquisadores e docentes na atualidade. O presente estudo teve por objetivos: a) avaliar o tipo de formação à informática oferecida por escolas especializadas em Campinas; b) explorar o espaço do vídeo dentro desta formação, articulado ao conceito de aprendizagem expresso nas representações sociais dos coordenadores desses cursos. Um questionário (questões abertas e fechadas) foi respondido individualmente por oito representantes de escolas. Principais resultados: quanto à estrutura das formações, dois grupos de escolas se destacaram; a) aquelas que ofereciam formações sobre informática de escritório (57% da amostra); b) estabelecimentos com formação menos orientada (uso de programas e programação, 43% da amostra), podendo haver populações-alvo (jovens ou adultos, 72% da amostra). O modelo implícito de aprendizagem subjacente não revelou um conjunto conceitual marcante dentro do qual o recurso ao vídeo poderia se claramente articulado, sendo distribuídas as dimensões entre ênfase na ação do aluno (37% do total de argumentos recolhidos), em seus pré-requisitos para a formação (32% dos argumentos) e métodos de ensino (32% dos argumentos). Conclusões: paradoxalmente, numa formação para a qual a prática com o computador é vista como fundamental, parece haver uma pré-disposição desses docentes para o ingresso do vídeo na formação à informática. Todavia, a estrutura dos cursos sugeriria uma ausência de política de formação a essa tecnologia na região, necessitando de novas pesquisas para aprofundamento dessas tendências identificadas.

Palavras-chave: Formação à informática; representação social; vídeo; modelo de aprendizagem.

Abstract

Computer science in Campinas: elements and considerations

To form for computer science is a problem pursued by researchers and teachers on the present time. The present study had for objectives: to evaluate the type of formation for computer science offered by specialized schools in Campinas, to explore the space of the video inside of this formation, articulated to the expressed learning concept in the coordinators' of those courses social representations. A questionnaire of open and shut questions was answered individually by eight representatives of the schools. Main results: with relationship to the structures of formations, two groups of schools stood out: those that offered formations on computer science for business (57%), establishments with less formations (use of programs and programmings - 43%) could have targetpopulation (youth or adults, 72%), The implicit model of underlying learning didn't reveal a defined conceptual group inside of which the resource to the video could be clearly articulated, being distributed the dimensions among emphasizing in the action of the student (37% of the picked up arguments), in its pré-requirements for the formation (32%) and teaching methodd (32%). Conclusions: in a formation for which the practice with computer is seen as fundamental, seems ther to be a pre disposition of those educational ones for the entrance of the video in the computer science formation. Though, the structure of the courses would suggest na absence of formation politics to that technology in tha area, being needed new researches for the better identification of those tendencies.

Key-words: formation for computers; social representation; video; learning' model.

O computador e as imagens: uma nova, rica e complexa articulação

A questão das contribuições das tecnologias na educação está longe de ter respostas conclusivas e, cada vez mais, atrai pesquisadores de áreas diversas. É uma constatação, por exemplo, que o advento da informática na educação trouxe, entre outros aspectos, o retorno de vários outros suportes de informações, agora articulados em programas de computador. Fala-se aqui das representações figurativas (imagens), sejam elas fixas, animadas, associadas ao som (músicas, ruídos etc) e que passam a integrar produtos como os CDRom's, que começam a tornar-se comuns mesmo em nosso país. A questão passa a ser apropriar-se disso, via educação, formação, com todas as controvérsias, conflitos e necessidades que tal situação passa a despertar, seja nas relações de trabalho em empresas, no ensino fundamental e técnico (professores e alunos em sua relação com o computador e o conhecimento nele veiculado), bem como na prática individual de diferentes profissionais (Bêlisle, Rosado, 1990).

Na formação ao uso de microcomputadores, o emprego de imagens diversas no aprendizado parece ser um avanço cada vez mais buscado por tais organizações de ensino. Sabe-se, assistematicamente, da procura de "data-show" como suporte de informações em formações à informática, sob a justificativa de que, substituindo o uso do retroprojetor, ter-se-ia a vantagem de permitir ao aluno o "acompanhamento" das diferentes ações do professor ao longo de demonstração de um determinado produto. Nessa perspectiva, seja o uso de CDRom, seja o recurso ao data-show, entende-se que existe a tentativa de buscar nas representações figurativas, um auxílio, um complemento, eventualmente mais uma fonte de informações para o processo ensino-aprendizagem. Em cada um desses casos, acredita-se que o tipo de relação do professor com a representação figurativa seja dife-

renciado, quer no tocante aos objetivos buscados pelo docente quando seleciona o suporte que parece mais lhe convir, quer no tipo de relação que o aluno estabelece com a representação figurativa dentro do processo de aprendizado. Entende-se que a linguagem audiovisual pode potencialmente ser vista como um modo específico de aquisição de conhecimentos, estes também específicos (Rosado, 1992).

Diante desse quadro, uma questão importante parece se colocar: o referencial teórico disponível para o trabalho com imagem no processo ensino-aprendizagem (principalmente a imagem animada), baseia-se muito mais em pesquisas voltadas para a imagem fixa, numa abordagem fundamentada na Teoria da Informação. Entre outros aspectos, este modelo sugere que o aprendizado só pode ocorrer se, ao lado da mensagem, for possível retirar-se o máximo de ambigüidade dela, de maneira que o receptor - neste caso, o aluno - seja capaz de decodificar com clareza a informação/conhecimento que se deseja transmitir. Assim, em muitas situações, as representações figurativas acabam transformando-se em gráficos ou esquemas, que esvaziados ao máximo de informações "não fundamentais" (ruídos), distanciam-se da representação da realidade, para traduzir relações julgadas imprescindíveis e presentes nela. Um esquema de funcionamento de uma máquina não traz em si todos os elementos que a compõem em funcionamento. Além disso, seu aspecto, em termos de representação, pode nem sempre lembrar uma máquina. Embora essas orientações não sejam aqui negadas em sua íntegra, o que se quer colocar é o fato de que, a imagem fixa ou animada (fotografia, seqüência de vídeo etc), acaba sendo preterida numa relação de aprendizagem, caso a abordagem da Teoria da Informação for levada ao seu extremo. Isso porque acredita-se que, apesar de contribuir para aumentar a motivação no ensino, auxiliar na

compreensão de conhecimentos abstratos, facilitar a memorização (aspectos que não evidenciam o processo de interpretação do sujeito-aprendiz da mensagem com a qual interage), a imagem teria em si o risco de levar o aluno a “distrair-se”, a distanciar-se do conteúdo principal a ser transmitido, trazendo prejuízo ou atraso no aprendizado. O potencial pedagógico que a mensagem audiovisual pode oferecer em contexto de aprendizagem, se inserida numa perspectiva de reconstrução do seu sentido por parte do aluno-telespectador, propiciando assim uma atividade psicológica intensa de tratamento dessa informação simbólica através de análises tanto do conteúdo como da forma da mensagem, fica excluído (Rosado, 1994a, 1994b)

Nesse confronto de posições teóricas diferentes, paradoxalmente o que parece acontecer é a necessidade que professores de novas tecnologias ressentem de uma ampliação do ângulo de visão a ser mostrado ao aluno e, para tanto, fazer em recurso às representações figurativas, usando inclusive aquelas para as quais os modelos teóricos disponíveis não são capazes de caracterizar com clareza as contribuições, o status da mensagem audiovisual na aprendizagem.

Paralelo a esse estado de coisas, existe certo número de produtos vídeo - convencionais, poder-se-ia dizer - que disponíveis em videolocadoras, buscariam auxiliar na formação ao uso às novas tecnologias. Todavia, uma análise mesmo superficial desses produtos acaba mostrando que se trata de material bastante antigo e provavelmente, pouco utilizado por consumidores, sejam eles profissionais em auto-capacitação ou escolas de formação à informática. Evidentemente, um elemento restritivo quanto ao uso desses produtos está, efetivamente, na “idade” dos mesmos: a aparição num vídeo de um micro-

computador cujas formas revelem máquinas muito antigas ou obsoletas acaba, infalivelmente, fornecendo uma atmosfera de ultrapassado, mesmo que o conteúdo a ser transmitido seja atual. Além disso, existe de fato uma rápida evolução tanto de hardware quanto de software, que torna a elaboração e comercialização de vídeos um campo de investimento complicado em termos financeiros e de atualização.

No entanto, parece que a proposta de articulação de um produto que conte com linguagem audiovisual com o discurso de um monitor é ainda atraente aos olhos daqueles que formam às novas tecnologias. Nessa perspectiva, o data-show parece favorecer, em parte, esse objetivo. Em um dos contatos estabelecidos no início dos trabalhos desta pesquisa, um diretor de escola de informática pareceu bastante interessado na perspectiva de se desenvolver uma forma de representação animada (vídeo?) que pudesse complementar o processo de formação. O que interessa ressaltar nesse momento é a busca, por parte desses profissionais, de melhor arranjo entre as possibilidades existentes, embora sem muita fundamentação teórica subjacente no que tange às contribuições efetivas desses arranjos para a aprendizagem.

Essa discussão fica ainda mais complexa se for levado em conta o discurso usual desses profissionais (e mesmo dos aprendizes) de que a única maneira de se aprender a trabalhar com informática é... praticando. Em nossa tese de doutoramento (Rosado, 1990), trabalhando com jovens adultos em formação à informática, pudemos constatar que não só esse discurso é uma constante, como a observação da prática desse aprendizado, numa perspectiva teórica baseada em Psicologia Cognitiva, revelou que *a noção de aprendizado é algo a ser muito aprofundado nesse campo*. Aprender informática é saber fazer a máquina funcionar? É conseguir usar um programa qualquer, de

maneira a atingir um objetivo proposto, como por exemplo, fazer um texto, elaborar e alimentar um banco de dados? Mas, e quando algo “não acontece como previsto”, ou seja, não se obtém os resultados buscados dentro das condições de tempo e qualidade previstas, pode-se dizer que alguém aprendeu efetivamente a lidar com o programa, na medida que o aprendiz “não sabe como resolver o problema que se lhe apresenta”? Nessa perspectiva, como formar à informática, mesmo que se fale da informática de escritório (usuário e não programador ou analista de sistemas)?

O que pudemos observar em muitos momentos, foi um “tatear”, por parte do aluno-aprendiz, um “experimentar” seqüências de ações (acerto-erro?) até que o resultado esperado se apresente. Então, aprender a usar um programa é descobrir um conjunto de seqüências de ações, um “modus operandi” de um produto, sem que necessariamente se tenha uma visão completa da estrutura interna, das relações subjacentes a esse programa, das novas possibilidades de uso além das apresentadas “em curso”? Segundo Hoc (1987), essa postura revelaria a busca, por parte do aluno-usuário, de um conjunto de conhecimentos de natureza funcional, em detrimento de conhecimentos processuais. Os primeiros indicarão seqüências de ações a serem efetuadas, que levarão à obtenção de um objetivo, porém sem que o ator envolvido compreenda as razões de cada ação e mesmo de sua seqüência. Já os conhecimentos processuais articularão à essa seqüência de ações, elementos que definem e explicam cada fase empregada, bem como as ligações das fases além de conhecimentos referentes a mecanismos de controle de cada unidade da ação, permitindo assim a condição do sujeito intervir ativamente na resolução de um problema não previsto.

Essas colocações são aqui feitas para ressaltar-se a seguinte relação, que nos parece presente dentro de um *modelo implícito de*

aprendizado que permeia o trabalho de professores e de alunos nesse campo: busca-se criar melhores condições para o aprendizado às novas tecnologias, e nessa perspectiva, a imagem animada parece ainda guardar em si ricas possibilidades.

Vale dizer que dentro dessa relação, não só a dimensão cognitiva, intelectual dos atores envolvidos entra em jogo, mas também um componente psicossocial: a percepção, o significado que alunos e professores usam para lidar com a situação de aprendizagem (que modelo de aprendizagem implícito em cada sujeito rege suas condutas na formação?) bem como dos recursos utilizados para tal fim (qual o “lugar” da linguagem audiovisual dentro de uma formação à informática para esses atores?), constituem variável interveniente importante no processo. Nessa medida, o conceito de representação social (Moscovici, 1978; Jodelet, 1995), vista como construção elaborada pelos atores envolvidos dentro de situações similares e que definem quadros de referência para os sujeitos que interpretam o que lhes acontece e modulam suas condutas em conseqüência, tem-se mostrado ferramenta teórica bastante rica em trabalhos semelhantes que pudemos fazer. Assim, se para alunos e professores as concepções de aprendizado de informática repousam sobre a idéia de que só a prática é que pode levar ao domínio da máquina, entendemos estar diante de um eixo para o qual a sistematização de Moscovici pode ser de grande valia na compreensão dos fenômenos ali subjacentes.

E foi justamente aqui que buscamos explorar o conceito de aprendizagem, visto que alguém que terminou uma formação, nem sempre encontra-se efetivamente capacitado a usar os conhecimentos adquiridos na prática, sejam quais forem as circunstâncias que lhe forem apresentadas. O uso efetivo, parece restringir-se aos “casos tratados em aula”, o que com

freqüência, não correspondem à realidade de trabalho de cada profissional envolvido com um microcomputador em seu exercício profissional (Bèlisle, Rosado, 1990).

Essa contradição, e o já apontado limitado campo teórico que fundamenta o uso articulado da imagem animada a outros recursos na formação (não so à informática, mas na educação em geral), parecem elementos suficientes para que pesquisadores se debruçam sobre tais relações. Saliente-se que, na França por exemplo, no final dos anos 80, vários pesquisadores se questionavam sobre qual a melhor maneira de formar às novas tecnologias, tal como exemplifica o livro *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies?*, (Malgaive, org. 1987). No Brasil, pouco pôde-se encontrar em termos de pesquisas que visassem aprofundar esse tipo de relações.

Foi nessa perspectiva que se buscou, num primeiro momento como objetivo geral, *explorar o espaço de formação à informática na região de Campinas*, através de questionamentos feitos junto a coordenadores pedagógicos e/ou monitores desse campo, visando-se conhecer como vem sendo feita a formação à informática: que meios são privilegiados, que métodos são preferidos, que características tem a população que busca essa formação, que modelos implícitos de aprendizagem estão efetivamente presentes nessa realidade educacional, qual o espaço ocupado pela linguagem audiovisual na formação à informática.

Método

Caracterização da amostra

Uma primeira dificuldade a ser salientada nesse momento refere-se à delimitação da população a ser questionada. Em nossa experiência fora do Brasil, pudemos efetuar o mesmo trabalho numa cidade francesa (Lyon),

e foi possível servir-se dos meios de comunicação habituais do país: listagem telefônica apresentada via minitel - visor oferecido pela companhia telefônica que, acoplado ao telefone, permitia o acesso temático a diferentes serviços, incluindo-se o anuário telefônico. Através desse suporte, identificou-se uma centena de escolas de informática em funcionamento na cidade (cujas dimensões em termos populacionais eram bastante equivalentes à cidade de Campinas), obtendo-se assim as coordenadas necessárias para envio de correspondência.

No Brasil, como ainda não existe esse tipo de serviço, buscou-se seu equivalente, a lista telefônica. Constatou-se a curto prazo a ineficiência dessa fonte de informações. Compôs-se então, através das fontes, meios de comunicação social (out-doors, anúncios de rádio, etc), lista telefônica e informações de profissionais da área, uma população de escolas que fornecessem formação à informática na cidade. Obteve-se um total de vinte estabelecimentos, para os quais foi enviado nosso instrumento de coleta de dados.

Nessa perspectiva, vale salientar uma primeira constatação: aquele que busca uma formação à informática, acaba sendo obrigado a utilizar os meios de comunicação social como forma de acesso a seu objetivo, com todos os limites e as características que essa fonte pode traduzir (época em que o sujeito busca o curso em relação à presença de publicidade sobre esta ou aquela escola, colegas e/ou conhecidos que tenham feito curso em determinada escola, por exemplo).

Das vinte escolas contatadas, dez retornaram o questionário respondido, sendo que somente oito puderam ser efetivamente utilizados, visto que dois estabelecimentos não eram, na verdade, organismos de formação à informática. Isso equivale dizer que, se foi possível

chegar-se à quase totalidade de escolas de informática da região, o presente levantamento foi baseado em 40% do total de estabelecimentos da cidade.

Embora percentualmente este seja um índice bastante bom, principalmente referente a uma pesquisa feita via correio, dois pontos precisariam ser ressaltados:

1. Tal como será melhor descrito no procedimento de coleta de dados, o envio pelo correio foi acompanhado de envelope selado, o que facilitaria o retorno dos dados. Além disso, solicitava-se ao respondente que, caso não quisesse responder, ou se não se considerasse um sujeito da amostra, *que devolvesse o questionário em branco*, como uma forma de analisar-se a qualidade das informações que auxiliaram a compor a amostra. Somente dois casos que não se aplicavam foram devolvidos, e um total de dez escolas não se manifestaram quanto à nossa solicitação de retorno, mesmo em branco. Desinteresse pelo trabalho de pesquisa? Preocupação mercadológica em não desvendar formas de trabalho de algumas escolas? Não foi possível identificar com precisão as razões desse tipo de conduta das escolas em questão;

2. se vinte escolas é o total de estabelecimentos de ensino que formam à informática numa cidade com por volta de 900 mil habitantes, tida como um dos pólos de desenvolvimento do país, será que esse não é um número reduzido para responder à demanda da sociedade? Ou tal demanda não se acha efetivamente voltada para esse tipo de formação na região? Eis aqui outro conjunto de interrogações que precisaria ser melhor aprofundado em trabalhos ulteriores.

Do total de indivíduos que responderam ao questionário, 43% eram coordenadores pedagógicos das escolas em questão e os demais

57% dos sujeitos eram professores ou instrutores dessas escolas.

Instrumento de coleta de dados: questionário

Optou-se por um questionário composto de 23 questões abertas e fechadas para explorar-se os objetivos do trabalho, a saber, caracterizar-se o tipo de formação à informática oferecido pelas escolas da cidade evidenciando-se o espaço concedido ao vídeo nessa capacitação.

As variáveis efetivamente exploradas no levantamento encontram-se discriminadas abaixo:

Tabela 1. Variáveis exploradas

Variáveis	nº das questões
1. caracterização da formação	1;2;3;4;7;8;9;10;11;12;13;14
2. caracterização da clientela	5; 6
3. posicionamento: vídeo na formação	15;16;17;18;19;20
4. modelo implícito de aprendizagem	21;22
5. críticas/sugestões	23.

Procedimento de coleta de dados

Uma vez identificadas as escolas com as quais se trabalharia, uma carta impressa em papel timbrado da universidade à qual a pesquisadora se achava vinculada, explicando os objetivos do trabalho e solicitando o envio em qualquer circunstância do instrumento foi elaborada. Em envelope foram inseridos cópia do questionário acompanhada da carta explicativa e um segundo envelope selado, destinado ao retorno do questionário. Esse conjunto de dados foi colocado no correio, tendo-se quinze dias de intervalo solicitado entre o envio da correspondência e a data máxima de retorno das informações.

Resultados e discussão

1. Caracterização da formação à informática oferecida na cidade de Campinas

No que se refere à *variedade de cursos cobertos pelas escolas*, notou-se que a grande maioria oferecia dois grandes eixos de formação:

- a) *introdução à informática*, incluindo-se nesse eixo a capacitação de programas específicos. Todas as escolas em questão ofereciam a iniciação à informática. Seis das sete escolas (86% do total da amostra), ofereciam capacitação a programas específicos.
- b) *programação*, indo desde a formação básica até a avançada. Três escolas faziam esse tipo de formação (tanto a básica como a avançada), num total de 43% da amostra investigada.

Na verdade, pôde-se constatar que a amostra foi composta por dois tipos de estabelecimento de ensino:

1. Um primeiro, cujo tipo de formação focalizaria muito mais as *necessidades empresariais da região, em termos de serviços terciários*. Ou seja, a introdução à informática e a capacitação em determinados tipos de programas eram as atividades básicas de 57% do total de escolas investigadas. Os programas cobertos eram principalmente processamento de textos e planilhas (Word 6.2; MS-Works; Aldus; Word Perfect; Excel; 4-PRO). Todas as escolas deste subgrupo ofereciam essas formações. Cursos sobre gráficos, banco de dados e editoração eletrônica eram ministrados em somente duas das quatro escolas deste subgrupo. Somente uma escola fazia formação em administração de arquivos.

Nota-se que o marcante nesse tipo de estabelecimento é a capacitação em *processamento de texto e planilhas*, embora a variedade de programas utilizados não pareça corresponder a uma gama importante, principalmente

se notarmos que cada escola apresentou seu próprio conjunto de programas trabalhados. Chega-se a suspeitar de uma “divisão de mercado” através de programas cobertos, pois excetuando-se pelo Excel, que aparece em duas das quatro escolas deste subgrupo, nenhum outro nome de programa surgiu em mais de uma escola. Uma outra hipótese também poderia ser o acesso diferenciado aos diferentes produtos existentes, por exemplo, determinados tipos de programas (inclusive em termos de capacitação dos professores do estabelecimento de ensino para lecionar novos programas) que determinariam a “parte de mercado” de cada escola ou grupo delas. Todavia, o número de escolas desta amostra parece muito pequeno para que se tire conclusões a esse respeito.

2. Um segundo grupo de escolas (43% do total da amostra), cujos questionários foram respondidos sempre pelos coordenadores pedagógicos, parece mais abrangente, fornecendo uma *formação não só voltada para a capacitação de profissionais de outras áreas* que necessitariam trabalhar com ferramentas informáticas, mas oferecem igualmente *formações em programação e análise de sistemas* (neste caso, somente uma dessas três escolas). Note-se que são escolas cujo contingente em termos de alunos não excede 140 indivíduos, com a maioria em torno de 90 frequentadores. Incluiu-se também neste subgrupo, escolas cujo objetivo é formar técnicos em outras áreas (eletrônica, telecomunicações, alimentos, automação em processos industriais, etc), sendo que a informática entra como um dos elementos dessa profissionalização.

Nestas, para a capacitação em programas, é de se ressaltar a formação em Word e Wordstar, sem especificação da versão. Quanto às planilhas, aparecem Lotus e 4PRO (este, somente para uma das escolas). Para os bancos de dados é ministrado o uso de DBase3 e Clipper.

Quanto aos *tipos de formação oferecidos*, os mais freqüentes eram os cursos teórico / práticos de 30 e 180 horas, ministrados por três escolas, incluindo-se aqui uma das correspondentes ao primeiro grupo caracterizado acima. No geral, as formações podiam variar de um a dois dias, até 180 horas, para as escolas especializadas em formação à informática.

Do total de escolas investigadas, duas delas (28% da amostra) ofereciam essencialmente formação de curta duração (máximo de 24 horas), sendo estas organizações que faziam exclusivamente formações de iniciação e capacitação de programas. Duas outras escolas (28% da amostra), faziam formação técnica profissionalizante, gerando portanto diplomas de natureza diversa dos anteriores. Tratava-se assim, de cursos mais longos, com 360 horas no mínimo. Já o último subgrupo da amostra (43% das escolas) ofereciam prioritariamente formações de 180 ou 360 horas, existindo entre elas uma escola que oferece exclusivamente cursos de iniciação/capacitação, enquanto as demais tinham um âmbito de atuação mais amplo.

Quanto à *estrutura das formações* oferecidas têm-se que nenhuma das escolas investigadas oferecia formações individualizadas ou em grupos até oito alunos. Em sua grande maioria, as classes eram formadas com número variando de 9 a 20 alunos (62,5% das indicações), e três escolas ofereciam ainda formação para classes de mais de 20 alunos (37,5% das respostas).

Normalmente, o local de formação era a própria escola, com 87,5% das indicações. Somente uma escola oferecia também cursos em empresas ou entidades solicitantes (12,5% das indicações). Ainda em termos da estrutura de curso, no que tange à distribuição número de alunos por microcomputador, a condição de um terminal para cada dois alunos era a privilegiada, com 55,6% das indicações.

As referidas escolas da amostra, em sua maioria, entendiam que desenvolviam outras atividades além da formação (85,71% das escolas): diplomas de natureza diversa da informática (formação em eletrônica, telecomunicações, alimentos, instrumentação para controle de processos industriais, tal como já indicado), ou serviços prestados a empresas (seminários e cursos, desenvolvimento de aulas multimídia para utilização interna, etc).

Quanto às *estratégias pedagógicas* mais utilizadas:

- a) o total de respostas recolhidas revelou que as escolas no geral, utilizavam-se de uma média de três estratégias de ensino (média exata=3,43 estratégias);
- b) a mais comum, para 100% das escolas investigadas eram os exercícios práticos. Seguem-se a estes as aulas expositivas, com 29% do total de indicações, sendo utilizada por seis das sete escolas investigadas;
- c) duas outras alternativas também foram apontadas: atividades complexas simuladas através de programas de computador (exercícios de resolução de problemas?) com 21% das indicações, e acompanhamento de atividades reais dos estudantes, trazidos como exemplo à sala de aula (21% das indicações).

Quanto aos *recursos e suportes*, o mais usado foi, evidentemente, o microcomputador: 100% das escolas serviam-se dessa ferramenta. Além disso, os livros, os manuais de softwares e o retroprojetor foram indicados por seis escolas (86% do total da amostra).

A salientar-se a indicação de uso de vídeo, para 57% dos estabelecimentos investigados, o que parece-nos bastante interessante. Note-se que esse suporte parecé ser mais usado do que outros mais em acordo com a tecnologia

em questão, ou seja o data-show, que somente duas escolas usavam (29% da amostra) e os tutoriais (uma escola, correspondendo a 14% da amostra). As revistas específicas eram utilizadas na mesma porcentagem que os vídeos, ou seja, o faziam 29% da amostra.

2. Caracterização da clientela recebida nos cursos de informática

Do total de escolas investigadas pode-se constatar que, em termos de faixa etária, os jovens de até 18 anos eram o contingente mais presente, aparecendo em 71% das escolas. Os adultos apareciam em 57% dos estabelecimentos.

Em função da clientela visada, pôde-se identificar três tipos de organização:

- a) aquelas que se mostrariam *prioritariamente voltadas para a formação de jovens*, compondo 43% da amostra. Nesses estabelecimentos os respondentes não fizeram discriminação quanto a uma predominância maior ou menor de homens ou mulheres seguindo as formações;
- b) aquelas que pareceriam mais voltadas para a *formação de adultos*, compondo 29% da amostra. Nesses estabelecimentos, não pareceu haver predominância de homens ou mulheres no curso;
- c) escolas que pareciam *não ter uma população alvo* (28% da amostra). Nestas, a indicação de predominância de homens parecia existir, segundo as respostas dos professores. Note-se que estas eram escolas que forneciam essencialmente iniciação à informática e capacitação a programas específicos.

Uma análise segundo a distribuição por tipo de clientela recebida pelas escolas revelou o seguinte:

- a) em escolas que visavam principalmente os *jovens*, as principais razões que pareciam trazê-los aos cursos, na opinião dos professores, reportavam-se à *busca de uma profissão*.;
- b) das escolas que voltavam-se principalmente para *adultos*, numa delas a freqüência maior parecia ser de *profissionais desempregados que buscavam melhorar seus currículos*, enquanto que o outro estabelecimento em questão, indicava principalmente a solicitação de *capacitação via empregadores*;
- c) quanto às escolas que abrangiam uma *clientela mais heterogênea*, parecia que todas as razões já indicadas anteriormente apareceram nas respostas.

3. Posicionamento quanto ao uso do vídeo na educação

Duas orientações principais foram dadas a essa variável: a exploração do posicionamento dos professores quanto ao uso do vídeo na educação em geral e na formação à informática em particular.

As *contribuições do vídeo na aprendizagem em geral* pareceram constituir-se numa noção bastante aceita junto aos professores investigados. Obteve-se um total de 86% das respostas que indicavam a aceitação dessa afirmação. Assim, seis dos sete instrutores e coordenadores investigados apontaram para essa idéia. Um deles somente (14% da amostra), afirmava que tal postulado dependia da situação.

As argumentações que sustentavam tal posicionamento foram exploradas via questão aberta, cujos dados foram tratados através de análise de conteúdo (Bardin, 1996) e apresentados na tabela 2, a seguir.

Tabela 2. Argumentos que fundamentam o posicionamento dos professores quanto ao uso de vídeo na educação.

Categoria inicial	F	%	Categoria global	F	%
interativo	1	7	Efeitos no aluno 14	5	36
vivência	1	7			
memorização		2			
rapidez	1	7			
uso adequado					
atualização	2	14			
discussão	1	7	Metodologia de uso	8	57
ele/opraticos	1	7			
auxiliar	3	21			
TV veículo habitual	1	7	Geral	1	7
Total argumentos	14	100		14	100

Encontrou-se três categorias globais de respostas oferecidas pelos professores: ênfase nos *efeitos no aluno* (36% dos argumentos recolhidos), ênfase na *metodologia de uso do vídeo* (57% dos argumentos recolhidos) e ênfase em idéias mais gerais acerca da *linguagem audiovisual como meio de comunicação* (7% do total de argumentos). Estas primeiras constatações indicaram que para o docente em informática, a questão do *tipo de uso que se faz do vídeo em sala de aula é o fator mais importante quando se pensa nas contribuições da linguagem audiovisual na educação*.

Dentro desta ótica, da metodologia de uso, existiu a clara noção de que o *vídeo deve ser um complemento no processo ensino-aprendizagem*. Pode-se supor que o espaço oferecido ao suporte seria o de ilustrar conhecimentos já ministrados através de outros meios, como por exemplo a aula expositiva. Nessa perspectiva, a especificidade da linguagem audiovisual *não chega a ser trabalhada como fonte de aprendizagem em si*, levando o aluno à observar,

analisar, criticar, comparar, levantar questões, sintetizar, concluir.

No que tange ao eixo de reflexão voltado para os *efeitos no aluno* (36% dos argumentos recolhidos), os argumentos concentraram-se na questão da rápida memorização, fatores que não se referem ao processo de aprendizagem em si, mas ao resultado desta, identificado posteriormente em respostas verbais ou práticas dos alunos. Além da ênfase nos resultados da aprendizagem, existiu tentativa dos professores de evidenciar aspectos que referem-se à natureza da relação do aluno com o suporte. Todavia, elementos como *“vivência a aprendizagem”* e *“o vídeo é uma ferramenta interativa”*, evidenciam somente que o uso do vídeo pode provocar algo de diferente em termos de relação do aluno com o conhecimento a ser adquirido.

Já o terceiro eixo de reflexão, voltado para *aspectos mais gerais da linguagem audiovisual na sociedade*, mostra argumento que afirma a familiaridade e a preferência do aluno pela linguagem audiovisual, tomando como referência o consumo de televisão.

Concluiu-se, num primeiro momento que, existiria *uma pré-disposição dos docentes investigados em enxergar na linguagem audiovisual, contribuições para o processo ensino-aprendizagem*. Tais contribuições seriam apoiadas em argumentos que definem um espaço do vídeo como auxiliar na aprendizagem, excluindo-se a especificidade do suporte como fonte de aquisição de conhecimentos. Ainda, tal contribuição foi apresentada sob a forma de argumentos que não identificavam as relações entre linguagem audiovisual e processo de aprendizagem em si, ficando os docentes muito mais na análise dos resultados mostrados pelo aluno, nos efeitos provocados pelo uso do suporte no ensino.

Já quando questionados sobre *as contribuições do vídeo no aprendizado da informática*

tica, as respostas assumiram outra orientação: somente para 43% da amostra, o vídeo seria um suporte produtivo na aprendizagem da informática. Já para 57% dos sujeitos, o uso do vídeo na formação a essa disciplina foi visto com reservas: precisaria ser devidamente controlado para ser eficiente.

A análise do conteúdo de questões abertas feitas revelou alguns dados interessantes que acham-se discutidos abaixo.

Tabela 3. Argumentos que fundamentam o posicionamento dos docentes quanto ao uso do vídeo na formação à informática

Categoria inicial	F	%	Categoria global	F	%
consolida conteúdo	1	8	Efeitos no aluno	5	39
interativo	1	8			
vivência	1	8			
memorização	1	8			
rapidez	1	8			
interativo/micro	1	8			
uso correto	1	8			
atualizado	2	15	Metodologia de uso	5	38
complemento	1	8			
programação/não	1	8	Tema	2	15
postura prof/sim	1	8			
TV meio habitual	1	8	Geral	1	8
Total argumentos	13	100		13	100

Quatro eixos de reflexão principais foram usados pelos professores investigados para posicionar-se a esse respeito: os efeitos sobre o aluno, a metodologia de uso do vídeo na formação, aspectos relativos ao tema apresentado em vídeo e elementos de uma discussão mais geral, ligada aos meios de comunicação na sociedade. Esses temas receberam importância variada junto aos professores para explicar a

pertinência do vídeo na formação à informática: os efeitos sobre o aluno e a metodologia de uso receberam em seu conjunto 77% dos argumentos recolhidos. Ou seja, a preocupação dos instrutores e coordenadores estava em *como usar o recurso de modo a atingir determinados objetivos no aluno*. As demais categorias, a saber, tema do vídeo e a televisão como meio de comunicação, receberam cada uma 8% do total dos argumentos recolhidos na questão.

A análise das categorias iniciais de respostas que compuseram o eixo de argumentos *efeitos no aluno* (39% do total de argumentos recolhidos) indicou que, tal como sugere seu título, a observação dos professores acaba se apoiando novamente sobre *aspectos que são decorrentes dessa interação*. O aluno memoriza mais rapidamente, vivencia (psicologicamente?) o que aprende, ou ainda, o vídeo consegue consolidar conteúdos já ministrados pelos professores. Não ficou claro como o professor identifica essa última relação, podendo-se no entanto inferir que as respostas dos alunos, seja em nível verbal como na prática, forneceriam indicações dessa consolidação.

Todavia, é de se salientar que não houve qualquer indicação clara sobre o tipo de contribuição que o vídeo traria para o processo de aprendizado em si. Saliente-se que, do mesmo modo, notou-se, em outros momentos, que o professor trazia afirmações sobre a *absoluta necessidade do aluno praticar para garantir o aprendizado*. Essa noção também não foi aprofundada pelo professor, ou seja, como o praticar (repetir) levaria à aprendizagem, em termos cognitivos: não se fala em aspectos como “adquirir modelos”, ou “gerar a extração de relações”, etc.

O eixo de reflexão voltado para a *metodologia de ensino* (39% do total de argumentos recolhidos) pareceu funcionar como comple-

mento dos argumentos que focalizam os efeitos sobre o aluno. Assim, os professores investigados afirmaram apostar nas contribuições do vídeo na aprendizagem desde que, atualizado, corretamente usado (o que seria isso?), como auxiliar/complemento de outros métodos pedagógicos ou (mais em acordo com a evolução da tecnologia), articulado a um micro.

Constatou-se assim, que as contribuições do vídeo na aprendizagem foram muito mais presentes no discurso destes professores referentes às *condições de uso para assegurar aprendizado*. Aparecem menos idéias relativas a ganhos que a linguagem audiovisual em si poderia oferecer ao conhecimento. Entende-se que a noção subjacente a esses argumentos indicaria que sem essas preocupações totalmente solucionadas, os objetivos educacionais não seriam atingidos. Certo receio do vídeo - da imagem - estaria por traz disso? Visão pouco clara das contribuições da linguagem audiovisual na aquisição de conhecimentos? Acredita-se que ambas hipóteses têm sua presença na relação do docente em informática com o vídeo.

As condições apresentadas acima levam a outro conjunto de reflexões: uma aula expositiva, não necessitaria também de cuidados parecidos? A escolha de um manual para aprendizagem de um programa determinado, não deveria ser igualmente alvo dessa preocupação dos docentes? Sabe-se, assistematicamente, que muitas pessoas tentam aprender a usar micros com o auxílio de manuais, mas acabam logo abandonando esse recurso para explorar a máquina em si, via ensaio-e-erro.

Muitas vezes, os argumentos que sustentam essa atitude voltam-se para a linguagem complexa dos manuais, para a organização de informações que dificultaria a compreensão

mais contextualizada do modo de utilização e de funcionamento do micro e/ou programa estudado. Todavia, a referência nesse sentido a suportes mais legitimados como o escrito e a aula, nem sempre recebem essas apreciações dos docentes. Poder-se-ia esperar, por exemplo, que os professores utilizassem o espaço para complementos, críticas e sugestões previsto no questionário para tais colocações. Contudo, isso não foi feito pelos sujeitos.

Quanto aos demais eixos de reflexão usados pelos professores nesta questão, tem-se a acrescentar algumas colocações. Quanto à ênfase no tema apresentado em vídeo (15% dos argumentos recolhidos), os professores acabaram analisando, embora superficialmente, a adequação da linguagem audiovisual para determinados assuntos a serem tratados. Assim, programação não parece ser um tema a ser transmitido via linguagem audiovisual, enquanto que aspectos ligados à postura profissional, sim.

O posicionamento dos professores poderia estar vinculado a experiências específicas com o suporte. Nesse sentido, buscou-se conhecer a *familiaridade dos docentes com o vídeo na formação à informática*. Como resultado, constatou-se que 71% da amostra afirmava ter conhecimento de produtos (vídeo) voltados para a formação à informática. Já 29% dos sujeitos indicavam não ter familiaridade com tais produtos, nunca tendo assistido vídeos específicos para formação à informática.

Daqueles que afirmavam ter conhecimento sobre vídeo, buscou-se explorar quais produtos tinham contactado e suas opiniões a respeito deles. Quanto aos produtos, cinco temas básicos apareceram: conceitos básicos sobre informática, aplicativos, DOS, hardware e processadores TGATO.

As opiniões dos professores a respeito dos produtos foram organizadas em dois blocos: a ênfase nos aspectos positivos (40% dos argumentos) e a ênfase nos aspectos negativos (60% dos argumentos).

Quanto aos *aspectos positivos*, os argumentos focalizaram duas direções principais: a construção do produto focalizada na qualidade das explicações e a relação do sujeito com o vídeo, expressa pela noção de que é de fácil compreensão, favorecendo a consolidação de experiências e prática. Apesar de pouco presente, tais reflexões pareceram mostrar que os professores que assim referiam-se aos produtos, tentaram fazer uma análise mais aprofundada, explorando os produtos em sua estrutura interna como na relação proposta ao aluno.

O mesmo não aconteceu com os argumentos referentes aos *aspectos negativos*. Nestes, o grande contingente de argumentos foi de natureza mais superficial e geral, tal como “*simples*”, “*supérfluo*”, “*bastante fraco*”, etc. Tais argumentos revelam uma impressão global do professor, pouco elaborada a partir de uma análise mais aprofundada do suporte em si.

Concluiu-se, portanto, que embora a maioria dos professores investigados conheça alguns produtos vídeo voltados para a formação à informática, a variedade de produtos vistos não seria grande. A avaliação dos instrutores e coordenadores sobre a qualidade desses produtos acabou caindo muito mais nos aspectos negativos do que nos positivos. A natureza desses argumentos revelou que quando o professor avalia positivamente, parece ter mais condições de fundamentar sua posição partindo da análise do produto. Já quando o professor aponta os aspectos negativos, as argumentações são mais gerais, pouco voltadas para a análise dos produtos em si.

Tabela 4. Argumentos positivos e negativos referentes ao posicionamento de professores quanto a produtos vídeo sobre informática

Categoria inicial	F	%	Categoria global	F	%
explicações detalhadas	1	7	Aspectos positivos	6	40
seqüência elaborada	1	7			
fácil compreensão	1	7			
consolida conceitos	2	13			
consolida experiência	1	7			
simples	1	7			
supérfluo	1	7			
bastante fracos	1	7			
monótono	1	7	Aspectos negativos	9	60
técnico	1	7			
muito conceitual	1	7			
não interativo	1	7			
manual substituiria como fazer sem o PQ	1	7			
Total argumentos	15	100		15	100

4. Modelo implícito de aprendizagem

Quanto à visão dos docentes investigados referentes à *aprendizagem em geral*, obteve-se um conjunto de três categorias principais de respostas: a *ênfase na ação do aluno* (50% dos argumentos coletados), a *ênfase nos pré-requisitos do aluno* (33% dos argumentos coletados), e a *ênfase no ensino* (16% dos argumentos apresentados). Observou-se rapidamente que, para esse conjunto de professores, a questão da prática, da ação do aluno num processo de aprendizagem, é fator fundamental. Porém, o que vem a ser essa ação, na ótica dos professores investigados?

A análise das categorias iniciais que compõem o conjunto *ação do aluno* revelaram

que a noção de praticar articulava em torno de si outras formas de indicação de uma intervenção do aprendiz, formas estas mais genéricas como participação, vivência, captação de idéias. Fazer, trazer para a ação os conhecimentos conceituais, pareceu ser uma das noções básicas desses professores quando questionados sobre sua concepção de aprender.

Tabela 5. Argumentos que definem modelo implícito de aprendizagem dos docentes relativo à *educação em geral*

Categoria inicial	F	%	Categoria global	F	%
prática	3	25	Ação do aluno	6	50
vivência	1	8			
capta uma idéia	1	8			
participação	1	8			
tem interesse	2	17			
depositado interesse	1	8	Pré-requisitos aluno	4	33
motivação	1	8			
info. adequadas	8		Ênfase no ensino	2	16
recursos	1	8			
Total argumentos	12	100		12	100

A categoria global *pré-requisitos do aluno* acabou complementando essa idéia inicial, pois mostrava que a ação do aluno estaria diretamente ligada a motivações internas, interesse, aspectos esses que viriam do próprio aluno ou que lhe seriam despertados. A rigor, somando-se os dois conjuntos de argumentos, 83% dos dados recolhidos revelaram que o professor de informática de escolas desse campo da cidade de Campinas, *atribuiria ao aluno, quase que exclusivamente, a responsabilidade do aprendizado.*

Deve-se levar em conta que esses docentes atuavam junto a alunos que buscariam uma formação técnica (na maioria dos casos das escolas

investigadas), constituindo-se um eixo de capacitação que poderia ser visto como estando um tanto paralelo à estrutura de ensino formal.

Todavia, isso parece-nos insuficiente para que professores atribuam somente 16% do total de argumentos recolhidos à variáveis como o contexto de aprendizagem, incluindo-se aqui referências e análises aos métodos de ensino e aos recursos utilizados. Note-se que a figura do professor foi praticamente inexistente no discurso dos docentes, exceto num argumento que sequer deixa claro se é da ação do professor que se fala: “depositado o interesse no aluno”. Quem o faria? Quem estimularia o aluno a interessar-se pelo tema que escolheu? O professor? Colegas? Outras pessoas do convívio do aluno? A própria relação com a disciplina em questão? E o grau de conhecimento do professor, a segurança que passa quanto ao fato de ser detentor de um saber que poderá ser dividido? E a organização do currículo, dos programas de curso? Nem mesmo essas referências, freqüentemente usadas em análises e avaliações de formações, não apareceram no discurso dos professores.

Já quando explorado seu *modelo implícito de aprendizagem específico para a formação à informática*, a distribuição dos argumentos recebeu um tratamento diferente por parte dos professores.

Três categorias foram igualmente identificadas nos argumentos dos sujeitos, categorias essas que correspondem às orientações anteriores, utilizadas para a análise da aprendizagem em geral. Todavia, o peso de cada categoria achou-se modificado nessa nova ótica.

Assim: a ênfase na *ação do aluno* perdeu importância (37% dos argumentos recolhidos, contra 50% na questão anterior), em favor da categoria global *ênfase no ensino* (32% dos argumentos recolhidos). A terceira categoria presente, os *pré-requisitos do aluno*, pareceu

manter sua importância, aparecendo com 32% dos argumentos recolhidos (contra 33% na questão anterior).

Tabela 6. Argumentos que definem modelo implícito de aprendizagem dos docentes relativo à formação à informática

Categoria inicial	F	%	Categoria global	F	%
participação	1	5	Ação do aluno	7	37
vivência	1	5			
passa tempo com micro	1	5			
capta uma idéia	1	5			
aplicação	3	16			
tem interesse	2	11			
depositado interesse	1	5			
motivação	1	5	Pré-requisitos aluno	6	32
gostar de exatas	1	5			
raciocínio lógico	1	5			
recursos	3	16			
conceitos pedagógicos	1	5	Ênfase no ensino	6	32
planeja/o curso adequado	1	5			
aulas + prática	1	5			
Total argumentos	19	100		19	100

Observando-se mais atentamente os argumentos da categoria mais representada, a ação do aluno, constatou-se que os conteúdos apresentados não diferiam, em geral, daqueles apresentados na questão sobre a aprendizagem de outras disciplinas. Somente uma formulação deixava evidente o fato de tratar-se de formação à informática, quando o docente afirmava que o aluno aprende quando “*passa grande parte do tempo com o micro*”. Infere-se dessa colocação a idéia de “interação”, de prática, mas pouco sobre o que essa relação pode efetivamente trazer para o aluno.

Desse modo, embora o contingente geral de respostas some uma ênfase ainda grande na

responsabilidade do aluno pelo processo de aprendizagem, constatou-se que a ênfase no aluno passou de 83% dos argumentos (questão anterior), para 69% dos argumentos, quando solicitava-se o posicionamento na formação à informática. Essa queda de importância gerou um acréscimo de atenção do professor na dimensão do ensino propriamente dito, com referência aos métodos e à estrutura de curso.

Quanto ao conjunto *pré-requisitos do aluno*, notou-se pelas respostas que além dos argumentos já apresentados na questão mais geral, tais como interesse, motivação etc, a novidade esteve na ênfase dada à informática como tecnologia, que apareceu com os argumentos “*ter que gostar de exatas*” ou “*ter raciocínio lógico*”.

A rigor, essas colocações também seriam apropriadas para alunos que estivessem estudando eletrônica, projetos industriais, etc. Isto porque, a generalidade das funções subjacentes às condições “*gostar de exatas*” e “*ter raciocínio lógico*”, permitiria a transferência para outras atividades técnicas, revelando que pouco de específico tinha o discurso do professor quanto ao processo de aprendizagem da informática em si.

Na verdade, aspectos como habilidades com conceitos abstratos (como o conceito de informação, de memória, por exemplo), habilidades matemáticas e espaciais (onde se estocam as informações? como?), possibilidade de extrair relações de dados concretos e situações (uma das condições necessárias para o desenvolvimento adequado de um programa, feito por um programador, por exemplo), capacidade de análise e de síntese, etc, não foram citados pelos sujeitos investigados. Do mesmo modo, toda a dimensão da relação social do trabalhador com a informática foi esquecida pelos docentes, aspecto fundamental para o exercício profissional de um técnico em programação.

Como gerar um programa que possa ser compreendido e usado eficazmente por seu utilizador, levando-se em conta as dificuldades das pessoas em lidarem com a tecnologia? Como perceber as características e dificuldades de um utilizador de micro, de maneira que o técnico em processamento de dados possa resolver os problemas de interação entre utilizador e máquina que, inevitavelmente surgirão?

Conclusões

Uma primeira conclusão refere-se à necessidade premente de se efetuar pesquisas específicas sobre a formação à informática. É lugar de dizer-se aqui da grande quantidade de trabalhos nesse campo feitos no exterior, acerca por exemplo, das mais adequadas maneiras de se formar à informática. A necessidade desse tipo de atividade científica se mostra, no exterior, a partir das dificuldades e mesmo ineficiência de treinamentos, quando de sua utilização em contexto prático pelo indivíduo. Esses casos são mais freqüentes em formações voltadas para profissionais ligados à empresas, que esperam, em curto espaço de tempo tornarem-se habilitados a usar essa nova ferramenta em seu trabalho.

Esse mesmo quadro se manifesta no Brasil, embora as pesquisas no campo pareçam ainda muito reduzidas, principalmente se pensarmos numa abordagem em Psicologia Cognitiva. No caso específico da formação na cidade de Campinas, ficou ainda mais complicado, pois temos consciência de que só a continuidade dos trabalhos poderiam dar uma idéia mais clara, por exemplo, do âmbito de cobertura dos cursos na cidade.

Nesse sentido, pudemos constatar que 20 instituições formavam à informática na cidade. Porém, não conseguimos ter a certeza de que este é verdadeiramente o parque existente na

cidade. Preferimos nos colocar nessa posição, pois parece-nos leviano tirar as conclusões cabíveis a esse conjunto de dados, se pensarmos no contingente demográfico da cidade é no que ela representa em termos de polo de desenvolvimento no país. Isso porque, conclusão mais óbvia seria dizer que a cidade estaria longe de trabalhar no sentido e formar profissionais na área, de modo a responder às exigências do mercado, partindo-se do princípio que a informática estaria gradualmente constituindo-se em condição para a sobrevivência de profissionais no mercado de trabalho.

Todavia, a continuidade desse raciocínio exigirá, num primeiro momento, que se caracterize um pouco melhor a necessidade de profissionais em informática na região, em termos de número de ofertas de emprego e de suas exigências, relacionadas com a composição dos currículos de escolas voltadas para essa formação.

Pudemos constatar em nossa amostra, que existem na região escolas que oferecem diplomas diferentes de processamento de dados, e que incluem a disciplina informática como elemento de uma formação mais ampla. Do mesmo modo e no outro extremo, constatamos a presença de escolas cujo objetivo único pareceria ser o de fornecer formações a curto prazo (três dias, por exemplo), o que resolveria talvez um problema pontual, mas estaria longe de capacitar um profissional para o uso da informática em seu trabalho.

A pergunta fica: existe uma orientação, uma política (informal que seja) de formação à informática na região? Esse aclamado pólo de desenvolvimento, não teria por exigência conhecimentos de informática? O que é ensinado nas escolas, sejam elas especializadas em informática ou não, é fruto de uma análise do mercado, feita pelos donos das escolas, ou reflete uma visão técnica "do que é necessário se saber para

atingir níveis diferentes de profundidade no assunto”?

Nossa atividade exploratória não previa essa realidade, já que nosso referencial (embora o soubéssemos extremado) era o mesmo trabalho feito em uma cidade francesa de tamanho equivalente à Campinas, que contava, em 1989/90 com 100 estabelecimentos de informática.

No tocante ao uso de vídeo na formação à informática, tem-se aqui um outro aspecto importantíssimo: identificou-se certa pré-disposição de coordenadores pedagógicos e instrutores, quanto ao uso desse recurso na formação. Todavia, sabemos de antemão que os produtos existentes no mercado são obsoletos e pouco variados em relação ao grau de evolução da informática. Essa pré-disposição suporia então, a elaboração de produtos? E uma vez elaborados, como usariam esse material, como articulariam a prática com a máquina, exposições teóricas e mensagem audiovisual?

Como não era nossa preocupação nesse momento explorar métodos de uso de vídeo na formação à informática, pois sequer sabíamos da possibilidade do professor acreditar na pertinência desse suporte nessa formação, seria necessário um aprofundamento que respondesse tantas das questões geradas pelo estudo inicial. Essas colocações são importantes pois, como demais instrutores e profissionais da área, a crença de que é só usando o microcomputador que o aluno aprenderá o que vem a ser informática esteve presente no grupo investigado. Além disso, as argumentações que sustentam a predisposição dos professores baseiam-se em conceitos extraídos de pesquisas voltadas para imagem fixa.

Um último ponto a ser ressaltado refere-se ao aprofundamento de pesquisas sobre métodos de ensino especificamente, dentro dos quais a articulação vídeo, micro, e outros suportes possa ser investigada, mas vista sob o prisma dos professores. Isso é dito porque, se lembrarmos que o modelo implícito de aprendizagem dos coordenadores e instrutores investigados, principalmente no que tange à formação à infor-

mática, concentrava-se no aluno (quase 70% dos argumentos identificados referem-se a esse sujeito), que os demais 30% são voltados para métodos de ensino, e que a figura do instrutor, da relação que estabelece com o aluno, sequer aparece, fica fundamentada nossa preocupação.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1996) *L'analyse de Contenu*. PUF. Paris.
- Bélisle, C., Rosado, E. M. S. (1990). *Bureautique et formation*, in *Informatique et différences individuelles*. Presses Universitaires de Lyon. Lyon.
- Hoc, J. M. (1978) *Psychologie Cognitive de la planification*. PUG. Grenoble.
- Jodelet, D. (1995). *Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie*, in *Psychologie Sociale*, org. Moscovici, PUF. Paris.
- Malglaive, G. (org) (1987). *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies? Recherche en formation continue*. Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi Délégation de la formation professionnelle. Documentation Française. Paris.
- Moscovici, S. (1978) *A representação social da Psicanálise*. Zahar Editores. Rio de Janeiro.
- Rosado, E. M. S. (1990) *Communication médiatisée et processus d'évolution des représentations. Étude de cas: la représentation de l'informatique*. Tese de Doutorado. Université Lumière Lyon II. Lyon.
- _____ (1992). *comunicação mediatizada e processo de evolução de representações. estudo de caso: a representação da informática*. in *anais do i conpe - abrape*. Editora Átomo, Campinas.
- _____ (1994a) *O alcance do vídeo na sala de aulas*, in *O vídeo no campo da educação*. Editora Unijuí, Ijuí.
- _____ (1994b). *Vídeo e aquisição de conhecimentos: alguns elementos de uma metodologia de pesquisa*. In, INTERCOM, vol XVII. Nº2, julho/dezembro.

O treino de controle do stress para hipertensos: uma contribuição para a medicina comportamental¹

Marilda E.Novaes Lipp,² Adriana B.Alcino,² Márcia M.Bignotto² e

Lúcia E.N.Malagris³

Dentro do referencial da Medicina Comportamental, o presente estudo teve por objetivo verificar a eficácia de um treino de controle do stress na redução da reatividade cardiovascular de hipertensos, gerada pelo stress dos contactos interpessoais. A pressão arterial média de 20 sujeitos, hipertensos leves e moderados, foi aferida durante sessões experimentais que envolviam a necessidade de ser assertivo, antes e após o tratamento comportamental do stress. Os resultados indicaram que a maioria dos participantes era altamente inassertiva, tendo muito dificuldade de expressar tanto sentimentos positivos como negativos, que o stress social é capaz de eliciar uma reatividade excessiva na pessoa hipertensa e que esta reatividade pode ser reduzida com o tratamento do stress.

Palavras chaves: stress social, reatividade cardiovascular, assertividade, controle do stress, alexitimia, medicina comportamental.

Abstract

Stress management training of hypertensives: a contribution to behavioral medicine

Within the Behavioral Medicine framework, the present study had for objective to verify the effectiveness of a stress management training in the reduction of cardiovascular reactivity of hypertensive subjects. The blood pressure of 20 borderline hypertensive individuals was measured during experimental sessions that involved the need to be assertive, before and after the behavioral treatment of stress. Results indicated that the majority of the participants were highly unassertive, that social stress is capable of eliciting excessive cardiovascular reactivity in hypertensive individuals and that this reactivity can be reduced by means of stress management treatment.

Key words: social stress, cardiovascular reactivity, assertiveness, stress control, alexithymia, behavioral medicine.

A medicina comportamental é um campo multidisciplinar que combina métodos e resultados da pesquisa das ciências comportamentais e biomédicas. Novos avanços nas pesquisas experimentais que utilizam variáveis psicofisiológicas são usados para ilustrar que os resul-

tados da ciência comportamental têm implicações para a área da medicina comportamental contemporânea (Epstein, 1992). Uma das questões mais fundamentais e intrigantes que os cientistas comportamentais enfrentam é selecionar quais estratégias de mudança de comportamento podem contribuir para o tratamento e prevenção de patologias.

Os distúrbios cardiovasculares estão entre os vários problemas de saúde que dependem tanto da herança familiar quanto dos hábitos de vida. A prevenção hoje em dia tem um papel decisivo para o controle de tais problemas (Casal e Cabala, 1991).

1. Esta pesquisa foi financiada pela FAPESP(Processo 92/22446) e pelo CNPq(Processo 530307/93-6)

2. Laboratório de Estudos Psicofisiológicos do Stress da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

3. Universidade Federal do Rio de Janeiro .

Endereço para correspondência: Dra. Marilda E.Novaes Lipp, Rua Tiradentes, 289, Conj. 91, Guanabara, CEP 13023-190, Campinas, SP, Brasil, Telefone: (019) 234-0288.

O Treino de Controle do Stress para o Hipertenso(Lipp,1992) é um procedimento que se enquadra no âmbito da Medicina Comportamental, como método de controle e prevenção de respostas desadaptadas ao stress que podem desencadear reações fisiológicas, como aumentos da pressão arterial .

Os aumentos da pressão arterial, causados por momentos de intenso stress, designados como reatividade cardiovascular, podem ter um papel patofisiológico fundamental na ontogênese da hipertensão arterial essencial, conforme revisto por Matthews et al (1986) e Matthews et al(1993). A pressão arterial varia em todos durante o dia dependendo de vários fatores, mas não se sabe exatamente quais fatores determinam a magnitude destas mudanças. A teoria da reatividade prevê que a repetição de episódios discretos de hipertensão leva a adaptações estruturais que podem propiciar o estabelecimento da hipertensão arterial essencial. Tipicamente os estudos experimentais na área utilizam o método do "cold pressor"(Menkes et all,1989) ou teste de stress mental(Pickering e Gerin,1990) para evocarem a reatividade. Algumas críticas existem com relação ao uso destes testes, pois não se referem às vivências do dia a dia (Manuck et al, 1990). Alguns estudos tem objetivado aumentar a generalização dos estressores usados em situações de laboratório. Com este objetivo, um enfoque social tem sido acrescido ao estímulo utilizado para eliciar reatividade cardiovascular nos participantes, tal como entrevistas estressantes. Poucos trabalhos se referem aos efeitos do stress social na reatividade cardiovascular (Lipp,Bignotto e Alcino, 1997). Stress social é o termo usado para descrever a tensão que o ser humano pode sentir em função de contactos com outras pessoas quando ele necessita interagir de modo a expressar algum tipo de sentimento, expressar um desejo ou reivindicar seus direitos. Como o

stress que o ser humano enfrenta mais frequentemente no seu dia a dia é justamente aquele oriundo dos contactos sociais, o estudo deste assunto torna-se de relevância para o tratamento não farmacológico da hipertensão arterial, essencial porque a literatura clínica(Morrisson et al,1985) indica que muitos pacientes hipertensos são caracterizados por deficits em rotular ou expressar afeto. Morrison (1989) sugere que essa dificuldade tem como consequência uma resposta fisiológica ao stress exacerbada.

Alguns estudos na área indicam que o treino de relaxamento, mental e físico, resulta em decréscimos terapêuticos na pressão arterial em repouso(Johnston,1991),enquanto que outros sugerem que o relaxamento não é eficaz no controle pressórico(van Montfrans et al, 1990). Estes estudos utilizaram somente o treino de relaxamento como técnica de controle do stress. Não se encontrou na literatura investigações dos efeitos do relaxamento como parte de um treino de controle do stress mais completo, na reatividade cardíaca.

O presente estudo teve por objetivo verificar a eficácia do treino de controle do stress(Lipp, 1992) na redução da reatividade cardiovascular gerada pelo stress dos contactos interpessoais. Este estudo é uma contribuição da ciência do comportamento para a medicina comportamental.

Método

Participantes

Os participantes foram vinte adultos de classe sócio-econômica média-baixa , de 35 a 50 anos de idade, sendo 12 da raça branca e 8 da raça negra. Doze eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. Os critérios para inclusão foram : ter pressão arterial entre 140x90 e 155 x 100 mmHg, comprovada não só no exame médico, mas também de acordo com o registro

realizado por uma semana pelo próprio participante, não estar tomando medicação hipotensora e não ter problema renal, respiratório, diabetes ou patologia psiquiátrica comprovada.

Material

Nas sessões experimentais, se utilizou um Monitor de Pressão Arterial FINAPRESS, marca Ohmeda, modelo 2300, Denver, Colorado, que mede a pressão arterial continuamente. O Finapress é um equipamento que afere a pressão arterial, de modo não invasivo, através de uma pequena "cuff", equipada com um fotopletismógrafo, que é colocada ao redor do dedo médio da mão não dominante do participante. Ao ser conectado ao computador, fornece a listagem das medidas registradas. Parati et al(1989) relataram uma grande covariância da pressão arterial do dedo com as medidas realizadas intra-arterialmente. Utilizou-se também um gravador para apresentação das descrições das cenas para o "role play" a fim, de se garantir a uniformidade dos estímulos estressores apresentados.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados psicológicos foram :

Escala de Assertividade de Rathus (1973), composta por 30 itens que avaliam o nível de assertividade do respondente.

Três fitas com descrições das cenas provocadoras de stress. Elaboradas para uso em cada uma das sessões de eliciação de stress. Cada fita continha a descrição de 8 cenas e durava 1' em média por descrição. Três juízes avaliaram as cenas de cada fita que foram então reescritas até que houvesse concordância quanto a equivalência das mesmas no que se refere a eliciação da resposta de stress. Os sujeitos recebiam instrução para ouvirem a fita e responderem como o fariam na vida real.

Roteiro para as sessões de "role play". A situação de "role play" tinha por objetivo

avaliar os efeitos imediatos que o stress social tem na pressão arterial de pessoas hipertensas. Após a descrição de cada uma das 8 cenas havia um período onde 4 interações verbais entre o paciente e o assistente de pesquisa ocorriam. As interações do assistente eram padronizadas e seguiam um roteiro, independentemente do que o participante dissesse. As duas primeiras cenas continham material bastante neutro e não exigiam assertividade por parte do sujeito. A seguir eram apresentadas 6 cenas que exigiam a expressão de assertividade, sendo duas positivas e 4 negativas, ou seja, em duas delas a pessoa precisaria aceitar um cumprimento ou fazer um elogio a alguém, enquanto que nas outras 4 ela precisaria se envolver em um confronto verbal e defender um direito seu, reclamar de algo ou alguém e expressar sentimentos negativos. As cenas foram baseadas em 6 dos elementos de Rathus (1975).

Material usado no tratamento do stress: O roteiro para tratamento de hipertensos de Lipp(1992) e Lipp e Rocha (1994) foi seguido. O treino se constituiu de 5 sessões de 2 horas e meia de duração, uma vez por semana, em grupos de 10, onde os participantes receberam orientação comportamental sobre técnicas de controle do stress, inclusive como reconhecer os primeiros sinais de tensão, identificar as fontes de stress e utilizar técnicas cognitivo comportamentais para reduzir a resposta de excitação psicofisiológica do stress, como auto-instrução seguida de relaxamento e respiração profunda.

Procedimento

Após contactar o laboratório, os voluntários passavam pela avaliação cardiológica e eram encaminhados para a avaliação psicológica. Quando preenchiam os critérios de inclusão, assinavam um termo de consentimento e eram agendados para o experimento.

Sessão Experimental de Reação ao Stress: Na sessão experimental, o participante sentava-se confortavelmente em uma poltrona reclinável e o manguito do FINAPRESS era instalado ao redor do dedo médio da sua mão não dominante. O equipamento, acoplado ao computador, era ligado. Após responder a quaisquer perguntas que surgissem, o procedimento a ser seguido era explicado em detalhes, a psicóloga aplicava os instrumentos de avaliação psicológica e se retirava por um período de 10' de linha de base. Ao fim destes 10', a psicóloga retornava acompanhada de uma outra que iria atuar como interlocutora nas cenas de "role play". A partir daí, a primeira psicóloga não mais interagiu com o participante. Ela tocava a fita, operava o computador e monitorava os dados cardiovasculares, enquanto a segunda sentava em frente ao paciente e interagiu com ele de acordo com o roteiro pré-estabelecido. Ao término do "role play", as duas psicólogas se retiraram da sala e uma terceira linha de base de 10' se seguia. As sessões experimentais, que duravam em média 60 minutos, foram todas individuais. A reatividade cardíaca de cada participante foi medida durante a linha de base inicial, a sessão de stress social e um período de linha de base final em cada sessão. Nas semanas seguintes à sessão experimental, os participantes recebiam, em grupo, o treino de controle do stress e eram instruídos a praticarem os exercícios de relaxamento e respiração profunda uma vez por dia. Em cada sessão, de grupo, era verificado se haviam feito uso das técnicas comportamentais ensinadas para lidarem melhor com o stress do dia a dia. A fim de garantir que as possíveis mudanças não fossem simplesmente devidas à pura passagem do tempo decorrida entre as sessões de stress ou devidas à uma maior familiaridade com o laboratório, independente-

mente do treino de controle do stress, 10 participantes aleatoriamente escolhidos foram convidados a comparecerem ao laboratório uma segunda vez antes do treino de controle do stress ter início.

Análise dos dados

As unidades básicas de análise das medidas foram as médias da pressão arterial média durante os vários momentos. Uma vez que as respostas durante as cenas levavam em média 3 minutos somente os 3 últimos, minutos das linhas de base foram utilizados como medidas comparativas com as respostas durante as cenas.

Medidas de reatividade

A reatividade foi avaliada subtraindo-se a média da linha de base inicial das médias de cada situação experimental, isto é, o período em que os participantes escutavam a descrição de cada tipo de situação (neutra, negativa e positiva), durante as respostas que eles davam a cada tipo de cena e durante a última linha de base. As diferenças em reatividade, verificadas comparando-se as medidas durante as sessões antes e após o treino de controle do stress, foram analisadas através do teste t para grupos pareados.

Medidas psicológicas

Os níveis de assertividade dos participantes no final do tratamento foram comparados com os níveis iniciais, através do teste t bicaudal para amostras pareadas.

Resultados e discussão

Medida de assertividade

Avaliação dos resultados da aplicação da Escala de Assertividade de Rathus revelou que 75% dos sujeitos tinham dificuldades em expressarem sentimentos, defenderem seus

direitos e opiniões. Eram portanto inassertivos, obtendo notas abaixo de zero na escala de assertividade. A entrevista psicológica e a observação durante as cenas do “role play” confirmaram o alto nível de inassertividade dos participantes. Em cenas onde era necessário reivindicar um direito (como um manual de uma TV, que estava arbitrariamente sendo negado por um vendedor), muitos participantes aceitavam a recusa e se conformavam em ir embora sem o manual. Em outras cenas onde era necessário expressar agradecimento ou admiração, eles não sabiam o que dizer e muitas vezes diziam “ah, é difícil” ou “não sei o que dizer”.

A inassertividade se manifestou tanto nas cenas positivas como nas negativas, confirmando o que Wolpe (1969) já havia sugerido, que a assertividade envolve os dois componentes. Como quase todos os participantes eram inassertivos e todos eram hipertensos, pode-se afirmar que existe uma coexistência entre as duas condições, porém sugere-se que estudos futuros controlem especificamente a variável assertividade, a fim de que se possa ter mais do que uma correlação simples da incidência de inassertividade e hipertensão arterial. Não houve diferença significativa antes e após o controle do stress no que se refere à assertividade. O fato de que o nível de assertividade dos participantes não mudou após o tratamento do stress não foi inesperado, uma vez que o tratamento não trabalhou com esta variável especificamente.

Efeitos do stress social na pressão arterial

A pressão arterial média do grupo variou durante a simulação, iniciando-se a 97,75 mm Hg na linha de base, elevando-se para 120,4 mm Hg durante as respostas às cenas em que tinham que expressar afeto e subindo 25,25 mm Hg durante as respostas onde havia necessidade de

defender um direito. Durante a linha de base final, a pressão arterial média do grupo era, em média, 11,75 mmHG mais alta do que durante a linha de base inicial. A constatação de que a pressão arterial continuou alterada durante os 10 minutos de repouso ao fim do estudo, mostra o quanto o stress social pode afetar o hipertenso por períodos prolongados, mesmo após o estressor ter sido afastado. O fato de que a sessão de stress social eliciou uma alteração significativa na pressão arterial do grupo demonstra que a pessoa hipertensa responde ao stress das relações interpessoais com alterações na sua atividade cardiovascular. O fato de que essas alterações se prolongam, mesmo após 10 minutos de descanso na posição reclinada, pode ser interpretada como indicativa dos efeitos mais duradouros do stress sobre a atividade cardiovascular do paciente hipertenso. Ela também indica a demora dos hipertensos de se recuperarem do stress social e tem implicações clínicas tanto na área da Medicina como na da Psicologia. O processo psicoterápico de pacientes hipertensos deve ter como referencial o fato de que o stress interpessoal eleva a pressão arterial destes pacientes e de que este aumento de pressão permanece por um período considerável, a fim de se evitar danos maiores a estes pacientes. O aumento verificado durante o período em que a gravação da descrição das cenas era apresentada, atingiu o seu máximo durante o diálogo das cenas negativas, caiu um pouco durante as cenas positivas, vindo a diminuir durante o último período de descanso. Este efeito não pode ser atribuído ao simples fato de “estar falando”, já que foi menor nas cenas consideradas neutras. A explicação mais coerente seria a de que o stress social gerado pela necessidade de ser assertivo gera uma reatividade cardiovascular nos hipertensos que perdura pelo menos por mais de 10 minutos.

Efeitos do treino de controle do stress na pressão arterial

As mudanças ocorridas na pressão arterial média do grupo em função do treino de controle do stress podem ser vistas no Gráfico 1. A pressão arterial em todos os momentos após o treino de controle do stress foi significativamente menor do que antes do mesmo ($t=4,83$, $p=0,001$). Além disto, os participantes conseguiram normalizar a pressão arterial durante os 10 minutos finais do estudo, mostrando que o treino de controle do stress é útil na redução da excitabilidade emocional durante o stress social.

O Gráfico 2 mostra as mudanças ocorridas em termos de reatividade cardiovascular. Pode-se

verificar que em todos os momentos experimentais a reatividade ao stress social foi menor após o tratamento do stress do que antes ($t=5,18$, $p=0,002$). Este efeito se manifesta também no período pós stress (últimos 10 minutos). Os dados demonstram que o treino de controle do stress é eficaz na redução da reatividade cardiovascular de hipertensos ao stress social e que auxilia também ao reduzir o tempo de recuperação após episódios de stress.

Os resultados evidenciam que a pura exposição da pessoa a estímulos socialmente aversivos não reduz a reatividade cardíaca, haendo necessidade de um tratamento especializado na área.

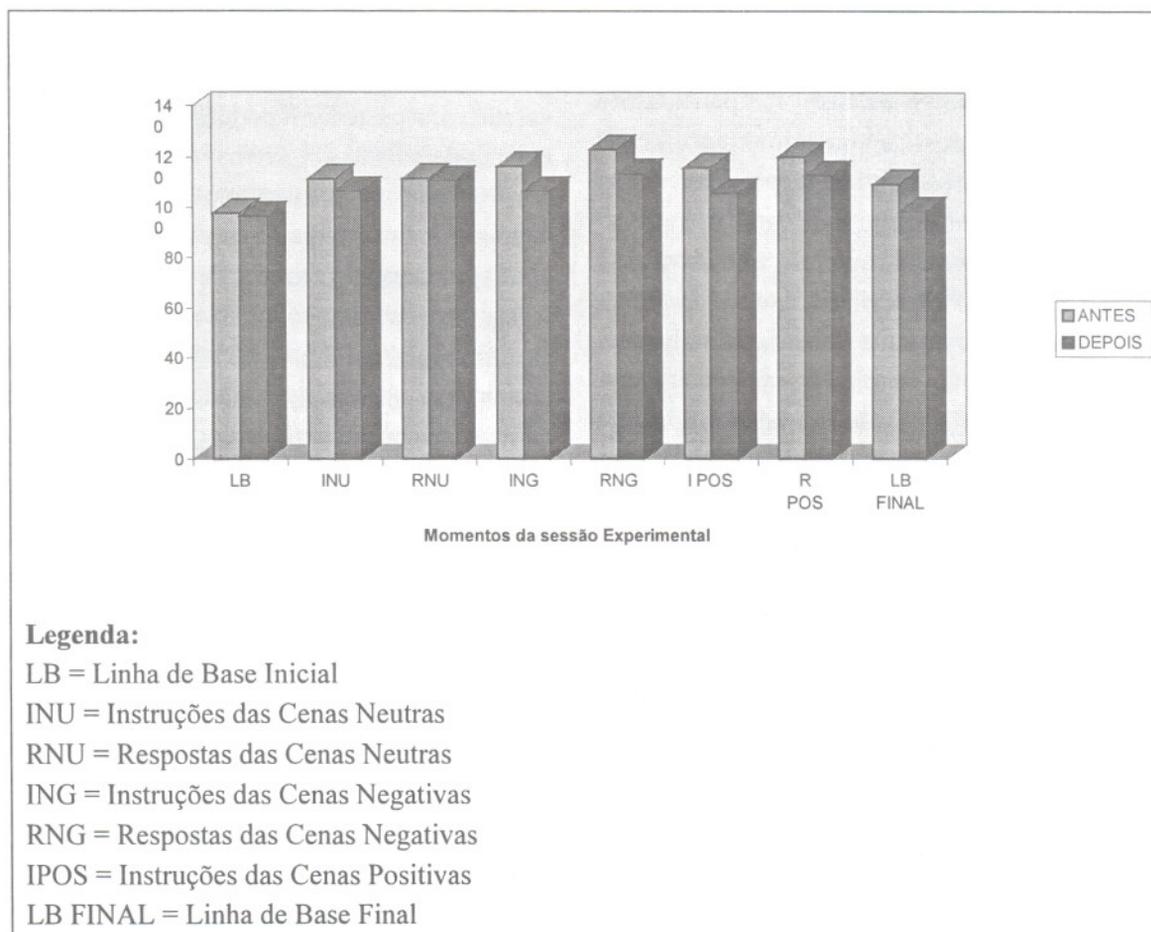


Gráfico 1. pressão arterial média antes e depois do treino de controle do stress Legenda

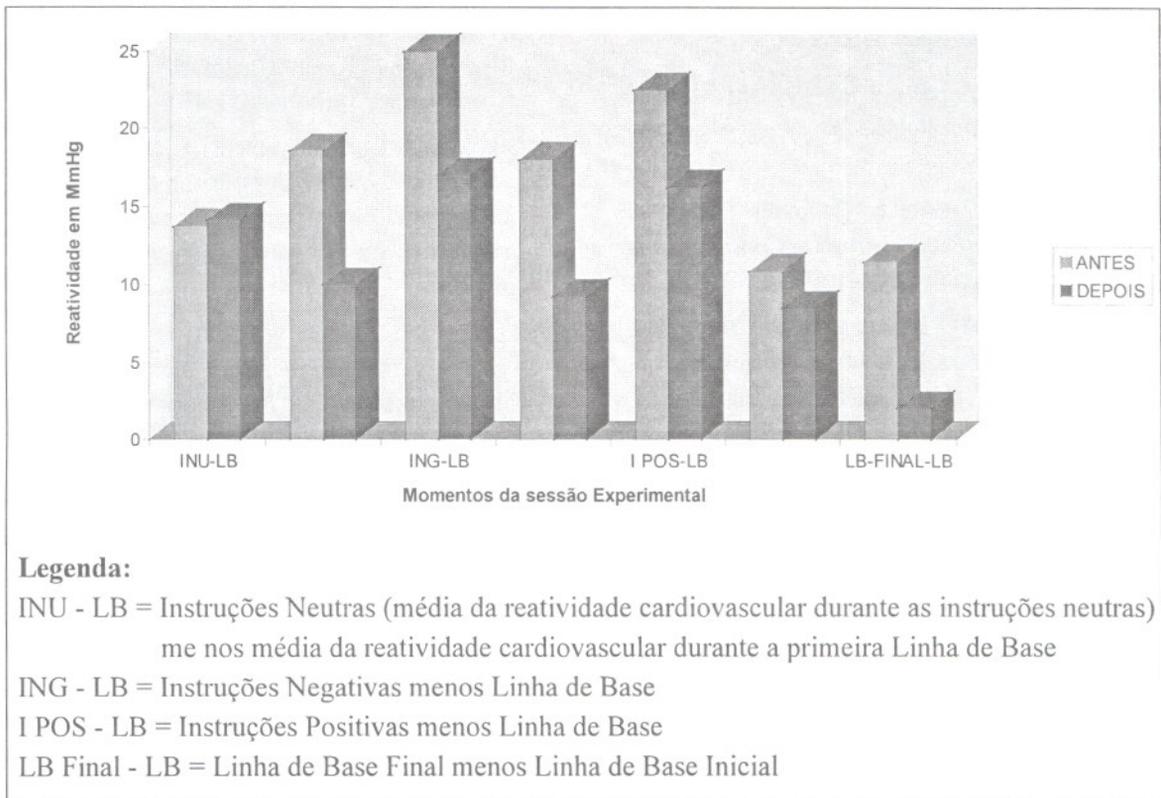


Gráfico 2. Reatividade cardiovascular antes e depois do treino de controle do stress

Conclusão

A reatividade cardiovascular de pessoas hipertensas se mantém mesmo quando a interação social, o fato eliciador de stress social, se repete sem que elas tenham recebido um treino em como lidar com o stress, indicando que elas não se dessensibilizam para o evento, do ponto de vista cardiovascular, somente porque estão expostas a ele várias vezes. Cada vez que o evento estressor ocorre, o hipertenso reage com aumento da pressão arterial. O treino de controle do stress contribui para que essa reatividade seja reduzida. Considerando que a reatividade cardiovascular possa ser um indicador do funcionamento das artérias e um fator de risco para o desenvolvimento ou manutenção da hipertensão, estes dados tem implicações tanto para a Psicologia como para a Medicina, e mais especificamente para a área da Medicina Comportamental, uma vez que apontam para condições clínicas que podem ser controladas, pelo menos

até certo ponto, através de uma intervenção psicológica adequada.

É recomendado que junto ao treino de controle do stress emocional se conduza também um treino de assertividade, a fim de se verificar o impacto de mudanças nesta característica na reatividade cardiovascular de hipertensos.

Recomenda-se também que outros estudos incluam um controle específico do nível de assertividade dos participantes, e que grupos de normotensos sejam incluídos.

Adicionalmente, interessante seria estudar experimentalmente a dificuldade de pessoas portadoras de hipertensão de expressarem afetos, condição mais comumente conhecida como alexitimia (Sifneos, 1972) e seu impacto nas elevações pressóricas em momentos de contactos sociais. Futuros trabalhos deverão também averiguar os efeitos do treino de controle do stress na pressão arterial basal dos hipertensos.

Referências Bibliográficas

- Casal, G. B. e Caballa, V.E. (1991) *Manual de Psicologia Clínica Aplicada*. Seglo Veintiuno Eels: Madrid.
- Epstein, L. (1992) Role of Behavior Theory in Behavioral Medicine. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (4): 493-498.
- Johnston, D. (1991) Stress Management in the Treatment of Mild Primary Hypertension. *Hypertension*, 17(4):III-63-67.
- Lipp, M. N. (1992) O valor do Controle do Stress como terapêutica da Hipertensão Arterial. In M. Knobel (ed.) *Psicossomática*. (Pp.86-163). Campinas, São Paulo: NEP.
- Lipp, M. N., Bignotto, M. M. e Alcino, A.B. (1997) Efeitos do treino de controle do stress social na reatividade cardiovascular de pacientes hipertensos. *Teoria, Investigação e Prática*. 2(1): 137-146.
- Lipp, M. N. e Malagris, L. N. (1996) *Mitos e Verdades sobre o Stress*. São Paulo: Ed. Contexto.
- Lipp, M. N. e Rocha, J. C. (1994) *Stress, Hipertensão Arterial e Qualidade de Vida*. Campinas: Papirus.
- Manuck, S. B.; Kasprowicz, A. L.; Muldoon, M. R. (1990) Behaviorally-evoked cardiovascular reactivity and hypertension: concepts issues and potential associations. *Annals of Behavioral Medicine*, 12:17-29.
- Matthews, K. A., Weiss, T. M., Detre, T. Dembroski, T. M., Falkner, B. Manuck, S. B., Williams R. B. (eds) (1986) *Handbook of Stress, Reactivity and Cardiovascular Disease*. NY: John Wiley & Sons.
- Matthews, K.; Woodall, K. L. e Allen, M. T. (1993) Cardiovascular Reactivity to Stress Predicts Future Blood Pressure Status. *Hypertension*, 22:479-485.
- Menkes, M. S.; Matthews; Krantz. D. Sincerely. (1989) Cardiovascular reactivity to the cold pressor test as a predictor of hypertension. *Hypertension*, 14, (5):524-530.
- Morrison, R. L, Bellack, A. S, Manuck sincerely. B. (1985) Role of social competence in borderline essential hypertension. *J Consult Clin Psychol*, 53: 248-255.
- Morrison, R. L. (1989) Psychometrics of Schalling-Sifneos and Toronto Alexithymia Scales. *Psychometer Psychosom*, 51:83-90.
- Parati, G., Casadei, R., Groppelli, A., Di Rienzo, M., e Mancia, G. (1989) Comparison of finger and intra-arterial blood pressure monitoring at rest and during laboratory testing. *Hypertension*, 13: 647-655.
- Pickering, T. G., Gerin W. (1990) Cardiovascular reactivity in the laboratory and the role of behavioral factors in hypertension: A critical review. *Ann Behavioral Med*. 12: 3-16.
- Rathus, S. A. (1973) A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behaviour Therapy*, 4, 398-406.
- Rathus, S. A. (1975) Principles and Practices of Assertive Training. *The Counseling Psychologist*, 5 (4):1975.
- Sifneos, P. E. (1972) *Short term psychotherapy and emotional crisis*. Cambridge: Harvard UP.
- Van Montfrans, G. A., Karemaker, J. M., Wieling, W. e Dunning, A. J. (1990) Relaxation therapy and continuous ambulatory blood pressure in mild hypertension: a controlled study. *BMJ*. 300:1368-1372.
- Wolpe, J. (1969) *The Practice of Behavior Therapy*, NY: Pergamon Press.

Leitura e escrita: fase inicial¹

Geraldina Porto Witter
PUC-Campinas

Strickland é conhecida pesquisadora da área de leitura e escrita, lecionando leitura, na State University of New Jersey. A obra aqui apresentada e analisada consiste em um instrumento útil para docentes e pesquisadores, mesmo os que se encontram no início da carreira, podendo ser de valia para que possam oferecer programas eficientes, para que a alfabetização se efetive. É bem informativa quanto às pesquisas e práticas disponíveis sobre o início da leitura e escrita.

O tema central do trabalho é a *fônica*, definida como o ensino das relações sons-letras usadas durante o processo de leitura.

O livro compreende sete capítulos além da introdução, apêndice, referências e índice. Este último compreende tanto temas como autores, facilitando a consulta de aspectos específicos. As referências não são numerosas mas tendem a ser bem recentes (começo dos anos da década de noventa) com boa representatividade de periódicos. O aspecto gráfico foi bem cuidado, com fotos e figuras ilustrando e complementando o texto.

Na Introdução está inserida uma carta de um inspetor educacional, o qual manifesta suas opiniões e impressões ao visitar uma classe onde o ensino leva em consideração basicamente a *fônica*. A autora manifesta sua esperança de que este livro seja útil a universitários, pais, e a membros da comunidade, além dos docentes.

O primeiro capítulo conceitua *fônica* e procura explicitar o porquê de ser matéria controvertida, especialmente no que concerne ao processo de alfabetização. “*Fônica* refere-se à instrução sobre as relações som-letra usada na leitura e na escrita. Envolve a compreensão do princípio alfabético (isto é, há uma relação entre os sons pronunciados e as letras ou combinações de letras) no qual a língua inglesa se baseia e o conhecimento dos sons associados com uma dada letra ou combinações de letras” (p. 5). Relaciona-se com: consciência fonológica, estratégias de identificação de palavras, com programas amplos de alfabetização e análise estrutural.

A busca do ensino das relações sons-letras ocorreu como forma de resolver dificuldades no ensino da leitura, no período colonial dos EEUU, no final do século passado surgiram métodos especiais. Teve um declínio nos anos 20 com a evolução da leitura silenciosa, tomada por base dos procedimentos de ensino-aprendizagem. Nos anos 60 ressurgem os métodos baseados em *fônicos*. Muitas pesquisas foram feitas, mas os dados são ainda inconclusivos. Retoma trabalho anterior para lembrar que é perda de tempo debater se fonemas, soletração, gramática e outras habilidades são úteis à alfabetização e à leitura. O tempo deve ser gasto discutindo-se como ensiná-los da melhor forma para favorecer o aluno.

O segundo capítulo enfoca como leitores e escritores usam os fonemas como pistas semânticas e sintáticas, como estratégias na decodificação. Outras estratégias usadas pelos escritores iniciantes são: memória visual rela-

1. Strickland, D. Sincerely. (1998). *Teaching phonics today's: a primer for educators*. Newark: IRA. 112p.
Endereço para correspondência: departamento de Pós-graduação em Psicologia, Rua Waldemar César da Silveira, 105, Swift, CEP 13045-270, Campinas, SP.

cionada com conhecimento de palavras e partes das palavras para melhor utilização da relação som-letra, a soletração é também um instrumento-habilidade útil. Oferece sugestões de procedimentos que mereceriam teste em outras realidades e com outras línguas.

Vale destacar alguns pontos inseridos em um dos muitos quadros que são usados pela Autora para pôr em evidência pontos relevantes. Por exemplo, em orientações para aprendizagem-ensino de *fônicos*, lembra que este ensino não é sinônimo de ensino de leitura; ler e soletrar requerem mais do que conhecer a relação letra-som; a *fônica* é um meio não um fim em si mesmo; é um dos vários sistemas de pistas que ajudam na leitura; é uma das muitas estratégias para soletração; memorizar suas regras não garante sua utilização, o educando precisa ver a importância desta aprendizagem para sua leitura e escrita; ensinar a usar a *fônica* é diferente de ensinar sobre a matéria e o melhor contexto para aprender e aplicar este conhecimento é durante a leitura e a escrita.

As mudanças no ensino de alfabetização (Capítulo 3) com maior ênfase na relação escrita-leitura, ligaram mais a aprendizagem aqui considerada “a *fônica* está ligada à leitura como instrumento para identificação da palavra e à escrita como instrumento para a soletração” (p. 27).

O Capítulo 4 propõe uma posição de equilíbrio, de uso conjunto, integrado de várias propostas, enfoques ou práticas como forma de melhor atender às crianças. Busca integrar a proposta do livro com enfoque sistêmico, ensino intensivo, holístico, comparativo etc. Portanto, há um esforço de unificação teórica ainda que iniciante.

No capítulo seguinte são enfocadas as estratégias da aprendizagem *fônica* úteis a leitores e escritores iniciantes: consciência da escrita (isto é, que ela representa idéias, conhecimentos, pensamentos; conceito da letra como

convenção arbitrária que orienta a escrita; funções da escrita para fins diversos; conhecimento da estrutura narrativa; alfabetização como fonte de satisfação entre outros de caráter mais específico que auxiliam na aprendizagem da alfabetização, consciência fonológica e de apoio e das analogias.

O sexto capítulo trata da reformulação curricular em termos de instrução e de avaliação. Apresenta propostas de instrução para vários graus de escolaridade e para atuar no lar.

O capítulo seguinte trata da articulação do programa com os pais e com a comunidade apresentando várias possibilidades e sugestões, tais como, formas de ajudar a criança a ler e escrever recorrendo a atividades diversas em casa. Desta maneira, há suporte para as atividades em casa fazendo uma ponte com a escola.

Como apêndice o professor de inglês encontra uma base para testar e avaliar seus alunos.

As referências bibliográficas são predominantemente dos anos noventa e de artigos de periódicos, não se esquecendo dos livros relevantes para a área.

A entrevista clínica comportamental com adultos e crianças¹

Maria Cristina O.S. Miyazaki

Faculdade de Medicina de S.J.Rio Preto (FAMERP) e Faculdade de Psicologia da UNIP

Embora criticada em relação a aspectos como validade e fidedignidade, a entrevista clínica é uma das estratégias mais utilizadas nos processos de avaliação e intervenção psicológica, além de ser empregada também na prática da pesquisa. Apesar disso, no Brasil, supervisores e professores que devem auxiliar seus alunos a desenvolver habilidades para entrevistar adequadamente, sofrem com a falta de textos que facilitem esta tarefa. O livro das Dra. Edwiges "Vivi" Silvares e Maura Gongora oferece, dentro de uma perspectiva comportamental, um texto que, além de apresentar ampla revisão da literatura sobre o assunto, é enriquecido pela experiência das autoras como supervisoras e pesquisadoras.

A primeira parte do livro (Capítulos 1, 2 e 3) enfoca a entrevista clínica com adultos e é um manual sobre fundamentos, modelo e habilidades envolvidas neste tipo de entrevista. O capítulo 1 apresenta a entrevista utilizada como instrumento de coleta de dados para pesquisa (de conteúdo ou coleta) e com objetivos clínicos (processo). Discute as críticas realizadas à entrevista, sua utilidade e estratégias que auxiliam a maximizar seu potencial.

O Capítulo 2 é um manual para iniciantes, desenvolvido a partir de um programa de ensino,

e enfoca principalmente a entrevista inicial. Abrange conceito e objetivos da entrevista clínica e entrevista clínica inicial (interacionais, de coleta de dados e de intervenção), fornece um modelo ou estrutura de entrevista inicial (introdução, desenvolvimento e encerramento), dados a serem obtidos e observações a serem realizadas, habilidades necessárias para entrevistar (empáticas, não verbais, na elaboração de perguntas, na operacionalização de informações, para parafrasear, refletir sentimentos e resumir, para controlar a entrevista e manter uma seqüência) e dificuldades enfrentadas com maior freqüência pelos iniciantes.

O Capítulo 3 visa auxiliar o professor a ensinar as habilidades necessárias para entrevistar. No final desta primeira parte, uma *checklist* é fornecida como forma de avaliar o desempenho dos alunos e proporcionar *feedback*, imprescindível para a aprendizagem.

A segunda parte do livro (Capítulos 5, 6, 7 e 8) enfoca a entrevista clínica no trabalho com crianças. O capítulo 4 discute porque pais e professores são também entrevistados quando uma criança é encaminhada para atendimento psicológico. Sustentados pela literatura, seis pontos justificam a entrevista com pais e professores no trabalho com crianças, bem como sua importância no encaminhamento adequado do atendimento. São discutidos ainda diferentes tipos de entrevista (diagnóstica, inicial ou de triagem, psicométrica, de crise, para a elaboração da história, de manejo do paciente e realizada com informante), roteiros de entrevista

1. SILVARES, E.F.M. & GONGORA, M.A.N. (1998). *Psicologia clínica comportamental. A inserção da entrevista com adultos e crianças*. São Paulo. EDICON.

Endereço para correspondência: Rua Coronel Spinola, 3420, CEP 15015 500 São José do Rio Preto, SP, E-mail: miyazaki@nutecnet.com.br

freqüentemente citados na literatura e a necessidade de pesquisas nacionais na área.

O Capítulo 5 analisa a entrevista com os pais: seus objetivos, a identificação e descrição do(s) comportamento(s) problema ou caracterização comportamental da queixa, as expectativas da família em relação a intervenção e causas do comportamento infantil, estabelecimento do *rapport*, formulação de análises funcionais hipotéticas, obtenção de dados quantitativos acerca do problema, das variações naturais nos comportamentos problemáticos e tentativas anteriores de manejo, reforçadores disponíveis, potencial de mediação (pais como mediadores do trabalho do terapeuta), pontos fortes da criança e dados sobre o seu desenvolvimento e evolução do caso, comportamentos alternativos como alvos terapêuticos e entrevista de *feedback* ou devolução para os pais.

As entrevistas com a criança, com os professores e de feedback com os pais são apresentadas nos capítulos 6, 7 e 8, respectivamente.

Dentro da boa tradição comportamental, as autoras oferecem um livro bem organizado, com definições claras dos comportamentos necessários para a realização adequada de entrevistas, diretrizes que podem facilitar a aquisição destes comportamentos e dificuldades envolvidas no processo de entrevistar.

Como supervisora das áreas de psicologia clínica e da saúde, acredito que este livro vem suprir uma lacuna no material didático que subsidia a formação de futuros profissionais.

Dependência X Autonomia infantil: o papel da psicoterapia no desenvolvimento sócio-emocional de crianças imaturas

Cynthia Borges de Moura e Silvia Elizabeth Gabassi
Universidade Estadual de Londrina

Tem-se observado atualmente que os excessos comportamentais estão entre os motivos mais freqüentes pelos quais pais encaminham suas crianças para psicoterapia. Comportamentos como desobediência, oposição, teimosia e não seguimento de regras, aparecem como as queixas mais comuns em clínica por serem padrões incomodativos e de difícil controle por parte dos pais.

Por outro lado, a "imaturidade" da criança também é uma queixa muito comum entre os encaminhamentos para tratamento psicológico. Nestes casos, os pais queixam-se que a criança comporta-se de forma inapropriada para sua idade e apresenta excessiva dependência, até mesmo para as tarefas mais comuns da vida diária. Esta falta de repertório para lidar com o ambiente físico ou social é considerado um déficit comportamental.

Excessos e déficits comportamentais são caracterizados como "distúrbios psicológicos" por serem padrões de conduta que se afastam de uma norma social arbitrária e relativa, por ocorrerem com uma freqüência ou intensidade que os pais, ou responsáveis pela criança, julgam ser muito altas ou muito baixas sob determinadas circunstâncias (Ross, 1979). Os

comportamentos deficientes ou excessivos podem assumir duas formas: respostas de aproximação excessiva, quando emitidas em alta magnitude (comportamento agressivo); ou respostas de evitação excessiva (comportamento retraído), os quais são marcados por sua inadequação face às exigências sociais e ambientais.

Pais que encaminham crianças com estas queixas, normalmente têm dificuldades em reconhecer a interrelação entre seus comportamentos e os da criança e quais os tipo de condutas de sua parte criaram e mantém tais problemas em seus filhos. Os pais concebem o problema na maioria das vezes como sendo exclusivamente da criança, e dessa forma é ela quem deve ser tratada.

A presente comunicação tem como objetivo discutir aspectos do tratamento de crianças que apresentam comportamentos excessivamente dependentes e outros déficits sociais decorrentes desta condição. Será discutida a condução do processo psicoterápico com a criança, analisando-se que tipo de estratégias psicoterápicas podem proporcionar a aprendizagem da autonomia e independência não estabelecidas até então em outros contextos. A importância da participação dos pais no tratamento para orientação de como suas práticas educativas podem ser modificadas, de forma que eles se tornem mais efetivos e possam também implementar mudanças no comportamento da criança, também é alvo da presente discussão.

Endereço para correspondência: Universidade Estadual de Londrina, Campus Universitário, Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento, Cx. Postal 6001, CEP 86051-990, Londrina PR. Fone: (043) 371-4227. E-mail: cynthia@sercomtel.com.br

Analisando as origens da falta de autonomia

Todo comportamento inapropriado por parte da criança é mantido por reforçadores fornecidos por outros membros da família, e tais padrões são criados e mantidos por reforçamento mútuo dentro do sistema familiar. O problema que a criança apresenta, de acordo Wahler (1976), ocorre principalmente em função do contexto familiar. Como a família pertence a um sistema social mais amplo, a criança pode estar sendo punida num outro sistema da comunidade, como por exemplo, na escola, em outras relações familiares, pelos amigos, entre outros, enquanto em casa ocorre o reforçamento, o que pode agravar ainda mais o problema apresentado.

Comportamentos imaturos ou inapropriados para a idade são um exemplo típico deste tipo de problema. Enquanto os pais reforçam a dependência, outros ambientes aos quais a criança começa ter acesso requerem dela uma resposta mais apropriada e assim as dificuldades se iniciam.

Segundo Wahler (1976), existem certos fatores comuns encontrados nos tipos de comportamentos-problema apresentados pelas crianças, entre eles estão os comportamentos inapropriados para a idade, que persistem quando já não deveriam mais ser emitidos, entre eles estão: urinar na cama, sujar-se, chupar chupeta, falar como bebê, entre outros. Tais comportamentos são esperados em crianças bastante jovens. Frequentemente, a categoria de comportamentos inapropriados para a idade não é aplicada a uma criança até que ela alcance a idade escolar quando então, tais inadequações ficam evidentes. Antes disso, muitos pais parecem se preocupar muito pouco com a imaturidade do filho, relatando ser mais fácil reforçar a passividade da criança através de atos

como vesti-lo ou alimentá-lo, do que negar reforços até que haja progresso em aspectos de auto-ajuda e auto-cuidados.

Lipsitt e Reese (1980) colocam que desde bebês as crianças dependem das pessoas que delas cuidam para a satisfação de suas necessidades vitais, tanto físicas (alimentação, calor e abrigo), quanto psicológicas (estimulação sensorial e contato físico). Tal dependência, tanto instrumental quanto emocional, resulta no atendimento às necessidades de sobrevivência e no desenvolvimento da confiança básica nos outros. Entretanto, conforme crescem, a possibilidade de independência da criança aumenta progressivamente, ou seja, aumenta à medida que a idade também aumenta. Normalmente à medida que as crianças crescem, elas desenvolvem habilidades que permitem uma progressiva emancipação do controle parental. No entanto Lipsitt e Reese ainda afirmam que é um erro esperar que a maturidade venha com o tempo, tal comportamento precisa ser estimulado para que seja aprendido. Esta aprendizagem pode não ser fácil para ambas as partes, mas é extremamente necessária. Por exemplo, a retirada do seio ou mamadeira pode parecer uma adversidade, mas tal atitude auxilia o desenvolvimento da independência instrumental da criança em termos de alimentação e o desenvolvimento de sua independência emocional em relação à mãe.

Para Maldonado (1981), uma das principais tarefas dos pais é ajudar a criança a crescer para ser um adulto responsável, capaz de tomar decisões e fazer escolhas. A autonomia da criança é a principal manifestação de seu crescimento, porém os pais costumam vivenciar a crescente autonomia da criança de modo duplo. Por um lado, sentem-se contentes ao ver o filho crescer e desprender-se gradualmente, por outro lado, podem sentir a dor da separação, vivenciando o crescimento do

filho como uma perda. Alguns pais sentem-se “rejeitados” na medida em que são cada vez menos solicitados: ficam com medo de ser inúteis, de ficar sozinhos ou de perder a função de pais. Quando este sentimento é muito intenso, os pais podem ter dificuldades em perceber a capacidade que a criança tem de fazer coisas por ela mesma, resultando numa conduta de superproteção, na tentativa de abafar sua autonomia. Por outro lado, pode acontecer também que a crescente autonomia da criança assuste ou ameace os pais, por fazê-los sentir que já não estão com as “rédeas na mão”, que não conseguem controlar tudo e muito menos “modelar” o filho conforme desejariam.

Desta forma, assim como os problemas se estabelecem na família, a motivação para a mudança também pode surgir dentro dela. Para Silvaes (1995), trabalhar com os pais ou seus substitutos, objetivando-se alterar os comportamentos infantis é o esperado, quando se acredita que o comportamento de uma criança, anormal ou não, é resultado da interseção do organismo infantil com as variáveis históricas e ambientais relativas à criança. Quando se reconhece que as contingências ambientais-familiares são o que mantém o comportamento, então intervir junto aos pais é mais esperado ainda, principalmente quando se acredita serem eles (os pais), por estarem a maior parte do tempo com as crianças e serem seus responsáveis, as pessoas que têm maiores condições de alterar as contingências controladoras desses comportamentos.

Kernberg e Chazan (1992), também acreditam que para se obter resultados efetivos na psicoterapia da criança é prioritário que os pais mantenham uma aliança cooperativa com o terapeuta e se envolvam no processo de mudança. A psicoterapia da criança pode trazer muitos ganhos para ela no sentido de torná-la mais autônoma para responder as crescentes

exigências que seu ambiente vai progressivamente impondo. Porém, se os pais se envolverem, estes resultados podem ser não só aumentados como acelerados e a psicoterapia pode ser mais efetiva por alterar contingências num nível bem mais amplo.

A seguir será apresentado um caso que ilustra esta exposição. Serão discutidas a avaliação do problema da criança, seu contexto familiar e as diretrizes do processo psicoterápico com a criança e com a família, no sentido de aumentar a independência e a autonomia da criança e ensinar a família auxiliar adequadamente a criança em seu processo de crescimento.

A “imaturidade infantil” como um problema que leva à terapia: o caso de Roger

Roger foi trazido para atendimento psicoterápico por volta dos 7 anos, morava com a avó (40 anos), vendedora autônoma e seu marido pedreiro e ainda estava em processo de alfabetização. Foi trazido para atendimento com queixas de desobediência e também de ser muito imaturo para sua idade, apresentando comportamentos como chupar chupeta e mamar na mamadeira.

Investigando-se a história de vida da criança pôde-se verificar que a mãe de Roger (25 anos) engravidou aos 17 anos de um namorado recente, sendo que o pai nunca assumiu o filho (a avó apresenta a mesma história, teve a mãe de Roger com 14 anos e o pai não assumiu a criança, depois de um ano conheceu o atual marido). Desde o nascimento até os dois anos de idade, Roger recebeu cuidados da mãe, avó e o marido desta. Hoje Roger diz ter “duas mães”, chama a avó e seu marido de mãe e pai, assim como sua própria mãe. A avó registrou Roger em seu nome e de seu marido, por medo de que

mais tarde o pai biológico viesse reaver seus direitos sobre o filho.

Atualmente a mãe está casada, mora em outro bairro, não trabalha fora e tem duas filhas pequenas. Por ocasião deste casamento, a avó não permitiu que a mãe levasse Roger consigo, porque acreditava que o atual marido da filha não gostava dele e portanto não o trataria bem. A mãe comodamente cedeu à exigência e não empreendeu nenhum esforço para ficar com o filho.

Para a terapeuta, a mãe disse não ter gostado de deixar o filho com a sua mãe (avó da criança), diz considerá-lo seu filho e quando ele quiser ir morar com ela, será aceito sem restrições, porém nunca verbalizou à Roger e nem se esforçou para que isso acontecesse. Já a avó põe empecilhos à ida definitiva de Roger para a casa da mãe, diz que naquela casa não tem cama para ele, não tem escola perto e que a mãe não terá tempo para cuidar dele, por estar atarefada com as irmãs pequenas. Por outro lado, acredita que a responsabilidade de cuidar de Roger é da mãe e que quando o menino ficar maior, poderá escolher onde morar. O pai (marido da avó), considera Roger como seu filho, uma vez que a criança nunca conheceu outra pessoa que fizesse esse papel, cria e educa-o desde bebê, acredita que o filho não vai querer morar com a mãe biológica e abrir mão das “mordomias” que goza. O pai também percebe que a avó cede aos caprichos de Roger, prejudicando-o em seu desenvolvimento.

A queixa trazida à clínica pela avó é em relação aos comportamentos de desobediência e imaturidade de Roger, como chupar chupeta e mamar na mamadeira, não obedecê-la e insistir quando quer algo. Ela relata ter feito poucas tentativas de retirada da chupeta, e quando isso acontece, o menino roí as unhas até sangrar, por esse motivo, deixou de insistir. Quanto à mamadeira não tentou retirá-la, dizendo que mamar dá menos trabalho para ela, faz pouca sujeira e

“garante a boa alimentação” da criança. A avó cede a todas as exigências da criança, comprando brinquedos caros (vídeo-game, televisão, bicicleta, rollers, etc.) e diz que essas coisas ele não terá na casa da mãe, assim como um quarto só para ele, como tem na casa da avó. De forma geral, a avó não mantém uma prática educativa coerente quanto ao estabelecimento de regras e limites, em alguns momentos cede demais e, em outros, tenta impor restrições que não funcionam, ficando sem saber o que fazer. Procurou a terapia para solicitar ajuda para que Roger deixasse de ser desobediente e também deixasse a chupeta, mas quanto à mamadeira, achava que este hábito não deveria ser mudado por enquanto.

Não é difícil entender a Imaturidade de Roger...

Observa-se através desta exposição inicial do caso que a condição mantenedora dos comportamentos inadequados da criança é o próprio comportamento da avó, ou seja, ela quer que a criança desenvolva comportamentos adequados e mais próprios à sua idade, mas mantém condutas que reforçam seus comportamentos imaturos e de dependência, como por exemplo: dar mamadeira “porque é mais fácil”; dar a chupeta “para que ele não roa as unhas” e assim por diante.

A avó parece acreditar que não deve ser punitiva ou restritiva com a criança, sentindo que, de alguma forma isso não serviria para educá-la, mas sim para colocá-la em uma situação aversiva, que provavelmente faria com que a criança preferisse a mãe biológica (e isso ela tenta veementemente evitar). Desta forma, movida por uma análise incorreta da situação, a avó tem contribuído para manter os comportamentos de dependência da criança, tentando promover um ambiente “mais reforçador” na sua casa (à sua maneira).

A avó parece estar ambivalente em relação ao fato de devolver a criança para a mãe. Por um lado acha que a responsabilidade de cuidar de Roger é mesmo da mãe, e por outro parece sentir medo de ficar sem a criança, pois este tem preenchido o ambiente da sua casa e sem sua presença, teria que haver-se mais diretamente com seu relacionamento conjugal, que anda um tanto desgastado e conflituoso. Mantendo sua prática inadequada, a avó não permite que a criança amadureça e se torne capaz de opinar ou expressar seus sentimentos em relação a ficar ou não com a mãe biológica.

Para a mãe biológica, manter a criança distante parece ser uma situação cômoda, uma vez que levando a criança para morar consigo, teria que readequar o funcionamento da família, o que demandaria esforço e disposição de sua parte para enfrentar as prováveis dificuldades que viriam da adaptação ao novo arranjo familiar.

Como resolver o problema de Roger

Percebe-se, diante da análise deste caso, que não apenas a criança deveria ser alvo da intervenção, mas que todo o contexto familiar precisaria ser reestruturado para que o problema fosse superado. Foram então programados os objetivos do atendimento da criança e da orientação à família (mãe, avó e avô).

Nas sessões com a criança o objetivo consistiu em promover o desenvolvimento de comportamentos incompatíveis com a imaturidade, ensinando e requerendo da criança comportamentos alternativos aos que apresentava, sempre no sentido de uma maior independência. Foram utilizados procedimentos lúdicos como: pintura a dedo, desenhos, confecção de massa de modelar, jogos (quebra-cabeças, etc.), brincadeiras de casinha, brincadeiras de escolinha, dramatizações, montagem de historinhas, recorte e colagem, entre outros.

Apesar dos recursos lúdicos terem sido variados, o procedimento terapêutico manteve-se o mesmo durante a maior parte do tempo. Basicamente consistiu em sinalizar verbalmente a emissão de comportamentos muito aquém dos esperados e ao mesmo tempo, modelar respostas mais próximas das esperadas, facilitando sua emissão na sessão e promovendo reforçamento contingente aos pequenos avanços. São exemplos das verbalizações da terapeuta: “De chupeta novamente? Não é só bebê quem usa?”; “Isso você já sabe fazer sozinho! Vou ajudar só um pouquinho”, ou ainda “Só porque é difícil, não vale desistir. Vamos tentar de novo e terminar. Você vai ver como consegue fazer sem ajuda”. Neste sentido, foram trabalhadas a tolerância à frustração, a espera pelo reforçamento e os ganhos, obtidos com o desenvolvimento de um novo padrão de comportamento mais independente.

Estas estratégias além de propiciarem avanços no sentido desejado, também aumentaram as verbalizações discriminativas, por parte do cliente, em relação a sua situação familiar. A maior parte das vezes, Roger referiu-se a ambivalência entre ficar morando com a avó ou ir morar com a mãe, por exemplo: “não tem cama para mim na casa de minha mãe”; “Na minha casa (casa da avó) tem um quarto só para mim, com TV e vídeo-game”; “Eu quero morar com minha mãe”; “Meu pai (avô) fica com saudades quando eu vou para a casa da minha mãe”; “Eu gosto da minha mãe (avó)”; “Fico com saudades da minha mãe (avó)”, e assim por diante. Estas verbalizações foram trabalhadas de forma que Roger vivenciasse os seus sentimentos em relação às duas mães, percebesse tais sentimentos como normais e pudesse senti-los sem se culpar por isso. Entretanto, a responsabilidade sobre a decisão quanto a esta questão, nunca foi atribuída á

criança, fazendo parte dos objetivos do trabalho com a família.

As sessões com a mãe foram para investigação dos seus sentimentos para com Roger, compreensão das questões envolvidas na situação de ter deixado seu filho com sua mãe e as atuais possibilidades da mudança desta condição (possibilidade de Roger voltar a morar com a mãe).

As sessões com o avô objetivaram verificar o grau de responsabilidade para com Roger, e se realmente o havia assumido como filho. Com a avó, o objetivo foi orientar quanto às condutas e práticas educativas mais adequadas no sentido promover a autonomia da criança. A avó foi orientada quanto a retirar o reforçamento contingente às condutas inadequadas de Roger e ao mesmo tempo, aumentar o nível de exigência quanto aos comportamentos esperados para uma criança de sua idade, promovendo um ambiente facilitador para que esses comportamentos ocorressem e fossem reforçados.

Concluindo o caso de Roger

Antes de propor qualquer intervenção, o psicoterapeuta precisa identificar as condições que mantém o comportamento inadequado, pois modificando tais condições, aumentam as possibilidades de que modificações no padrão comportamental inadequado também ocorram. Tendo identificado os fatores geradores e mantenedores do comportamento inadequado, estratégias podem ser implementadas no sentido de que uma nova aprendizagem ocorra, tanto por parte da criança, quanto da família, no sentido de que os problemas enfrentados sejam modificados ou seus efeitos minimizados.

No caso aqui relatado, pôde-se perceber que o processo psicoterápico de Roger envolveu uma análise do problema da criança dentro do sistema familiar. Desta forma, as estratégias terapêuticas utilizadas proporciona-

ram à criança situações de aprendizagem em relação à expressão de sentimentos, percepção da incongruência de seu padrão comportamental atual em relação ao esperado para uma criança de sua idade, maior tolerância às situações de frustração, assim como maior repertório de enfrentamento de situações difíceis. Tais progressos foram gradativos, sendo que o fator de maior relevância para o alcance dos objetivos propostos parece realmente ter sido a proposição de uma intervenção direcionada para o sistema familiar e não somente para a modificação do repertório da criança.

Neste sentido, os feedbacks do terapeuta durante as sessões para atitudes mais independentes por parte da criança, parecem ter contribuído para a percepção de que poderia obter carinho e atenção sem ter que comportar-se de forma extremamente infantilizada, e desta forma usufruir das vantagens do comportar-se de forma condizente com sua idade. O contrato de contingências e o retardo do reforço utilizados em sessão, foram procedimentos importantes para o aumento da tolerância à frustração, proporcionando atitudes mais autônomas por parte da criança.

O trabalho com expressão de seus sentimentos, fez com que conseguisse tornar-se mais consciente do afeto que tem pelas "duas mães", sem ter que necessariamente optar por ficar com uma ou outra e nem responsabilizar-se por esta decisão. Considera-se que pela sua pouca idade, Roger ainda não tem condições de decidir com quem quer morar, mas que a conquista da independência o tornará capaz de expressar suas vontades e assim levar a família a rediscutir o assunto.

Como Silves (1995) afirma, a utilização dos pais como mediadores da intervenção psicoterapêutica de seus filhos é uma forma encontrada para contornar dificuldades com a generalização (manutenção de ganhos deri-

vados da atuação psicológica e extensão dos ganhos de um ambiente para outros).

Neste sentido, tornou-se muito importante a participação da avó no processo terapêutico da criança, para que suas mudanças de conduta em relação à criança pudessem proporcionar mudanças no comportamento da mesma. A avó pareceu ter percebido suas responsabilidades em relação à Roger, e o interrelacionamento de seu comportamento com o comportamento da criança, entendendo o quanto seu comprometimento com o processo psicoterapêutico era importante. A orientação pareceu favorecer a compreensão de que disciplinar não significa punir, forçar a submissão ou apontar maus comportamentos; contudo significa ensinar condutas adequadas; preocupar-se com o outro; controlar-se e priorizar os desejos do outro em vez dos próprios, quando a ocasião assim o exigir (Balter e Shreve, 1995).

Como aponta Maldonado (1981), a autonomia da criança provoca nos pais sentimentos duplos, por um lado ficam contentes porque a criança está crescendo, e por outro, sentem que estão perdendo o filho, que não são mais tão importantes para ele e que já não podem controlar tudo. No caso analisado aqui, a avó parecia vivenciar sentimentos muito semelhantes a esse, mas a intervenção terapêutica resultou na compreensão de que a família precisa valorizar os ganhos da criança com a conquista da sua autonomia em detrimento dos seus próprios ganhos com a manutenção de sua dependência e transformar esta compreensão em ação facilitadora deste processo.

Conclui-se desta forma, que a psicoterapia pode ter um papel importante no tratamento de crianças que apresentam comportamentos excessivamente dependentes e outros déficits sociais. A análise do processo psicoterápico com a criança quanto ao tipo de estratégias e procedimentos psicoterápicos mais efetivos

para tal condição, podem proporcionar a outros terapeutas a aprendizagem de como compreender e lidar com a questão do desenvolvimento da autonomia e independência da criança. Por outro lado, o envolvimento dos pais no tratamento para readequação de suas práticas educativas, podem torná-los mais efetivos para que possam também implementar mudanças no comportamento da criança e assim, maximizar os efeitos da intervenção psicoterapêutica.

Referências Bibliográficas

- Balter, L.; Shreve, A. (1995). *Quem Controla Quem? Pais ou Filhos?* 3a. ed. São Paulo: Saraiva.
- Kernberg, P. ; Chazan, S. (1992). *Crianças com Transtornos de Comportamento: Manual de Psicoterapia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lipsitt, L. P. ; Reese, H. W. (1980). *Psicologia do Desenvolvimento da Criança*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Maldonado, M. T. (1981). *Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir*. Petrópolis: Vozes.
- Ross, A. O. (1979). *Distúrbios Psicológicos na Infância: uma abordagem comportamental à teoria, pesquisa e terapêutica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Silvaes, E. F. M. (1995). Intervenção clínica e comportamental com crianças. In: Rangé, B. *Psicoterapia Comportamental e Cognitiva: Pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas: Editorial Psy II, 133-142.
- Wahler, R. G. (1976). Comportamento desviante de crianças dentro da situação familiar: especulações de mudanças comportamentais. In: Leitenberg, H. (Org.) *Handbook of Behavior Modification and Behavior Theory*. New Jersey: Prentice Hall, 516 - 543.

Normas para Publicação

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

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

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

Apreciação pelo Conselho Editorial

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

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

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

Forma de Apresentação dos Manuscritos

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

Os originais devem ser apresentados em 03 (três) vias, datilografadas em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete 3 1/2, gravados em editores de texto similares ou superiores ao Word for Windows, em fonte Times New Roman, CGTimes, Ro Prestige, tamanho 12.

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

Cada página impressa corresponde a mais ou menos três páginas do original incluindo as folhas de rosto, tabelas, figuras e referências bibliográficas. A versão reformulada deve ser encaminhada em três vias no formato em papel e uma via no formato de disquete. Deve ser encaminhada, também, uma autorização para a publicação dos resumos em inglês e português e do trabalho na íntegra para a versão on-line da revista *Estudos de Psicologia*.

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

Apresentação dos originais

Os trabalhos devem ser apresentados na seguinte ordem:

Folha de rosto sem identificação dos autores contendo

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

Folha de rosto com identificação dos autores, contendo

- Título completo em português.
- Sugestão de título abreviado.
- Título completo em inglês.
- Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional.
- Indicação do autor para correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. Se disponível, indicar, também, o endereço eletrônico.
- Indicação de endereço para correspondência com o Editor, para a tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e, se disponível, endereço eletrônico.
- Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.

- Quando pertinente incluir parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho, como por exemplo, se anteriormente foi apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores.

Folha a parte contendo Resumo, em português.

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

Folha a parte contendo Abstract, em inglês.

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

Trabalhos na íntegra

O texto de todo trabalho original submetido à publicação deve ter uma organização clara, usando títulos e subtítulos que facilitem a leitura. Para os relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, metodologia, resultados e discussão. Nota de rodapé só é permitida na primeira lauda, para notificar auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

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

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

Referências Bibliográficas

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

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

Anexos

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

Tabelas, figuras e fotografias

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

Direitos Autorais da Revista *Estudos de Psicologia*

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

Reprodução parcial de outras publicações

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

Endereço para encaminhamento de originais, correspondência e solicitação da revista

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

Editor

Revista Estudos de Psicologia

Rua: Waldemar César da Silveira, 105, Swift

Pós-Graduação em Psicologia - PUC-Campinas

Campinas-SP - CEP 13045-270

Fone/Fax: (019) 230-7180

Endereço Internet: <http://www.epub.org.br/episco>

Taxa de Inscrição

Para receber a Revista Estudos de Psicologia, encaminhe seu pedido:



Estudos de Psicologia

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Tel.: _____

Indique com x á sua escolha:

- Inscrição quadrimestral — R\$11,00
- Inscrição anual — R\$30,00'
- Auxílio manutenção de n. avulsos — R\$6,00

Seu pedido deve ser encaminhado para o endereço acima, juntamente com o preenchimento desta folha e cheque nominal à Sociedade Campineira de Educação e Instrução.

