



# estudos de psicologia

Volume 27  
Número 3  
Julho/Setembro 2010

ISSN 0103 - 166X

FUNDADA EM 1983

## Editora Chefe / Editor-in-Chief

Marilda E. Novaes Lipp - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

## Editores Associados / Associate Editors

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

## Editor Financeiro / Financial Editor

Leopoldo Pereira Fulgencio Júnior - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

## Editor Gerente / Manager Editor

Maria Cristina Matoso - SBI-Pontifícia Universidade Católica de Campinas

## Conselho Editorial / Editorial Board

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

## Conselho Editorial Internacional / International Editorial Board

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

## Equipe Técnica / Technical Group

Normalização / Standardization

Maria Cristina Matoso

Indexação / Indexing

Janete Gonçalves de Oliveira Gama

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

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

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

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

Qualis: A2 - Psicologia

Apoio:



CAPES



Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

## Estudos de Psicologia

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

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

## COLABORAÇÕES / CONTRIBUTIONS

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

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

## ASSINATURAS / SUBSCRIPTIONS

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

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

Anual: Pessoas físicas: R\$90,00 Institucional: R\$200,00

Aceita-se permuta

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

Annual: Individual rate: R\$90,00 Institutional rate: R\$200,00

*Exchange is accepted*

## CORRESPONDÊNCIA / CORRESPONDENCE

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

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

Núcleo de Editoração SBI/CCV

Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama 13060-904 - Campinas, SP, Brasil.

Fone +55-19-3343-6859/6876 Fax +55-19-3343-6875

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

Web: <http://www.puc-campinas.edu.br/ccv>

<http://www.scielo.br/estpsi>

## INDEXAÇÃO / INDEXING

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

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

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

Copyright © Estudos de Psicologia

## FICHA CATALOGráfICA

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

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

v.27 n. 3 jul./set. 2010

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

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

CDD 150

# estudos de psicologia

ISSN 0103-166X

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

Volume 27

Número 3

Julho/Setembro

2010

---

## sumário CONTENTS

---

### ARTIGOS ARTICLES

- 283 Construção de um teste transmodal de memória de reconhecimento**  
*Construction of a cross-modal recognition memory test*  
| Débora Cecílio Fernandes | Gerardo Prieto | Ana Rosa Delgado
- 293 Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças**  
*Perceptions about the quality of family interactions and self-belief in children*  
| Helga Loos | Lígia Fernanda Keske Cassemiro
- 305 Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas**  
*Studies of validity between instruments to evaluate reading and writing abilities*  
| Neide de Brito Cunha | Acácia Aparecida Angeli dos Santos
- 315 Avaliação multi-informe do traço de neuroticismo em escolares**  
*Multi-source assessment of neuroticism trait in school children*  
| Marcela Mansur-Alves | Carmen Flores-Mendoza | Francisco José Abad
- 329 Inclusão social de crianças com paralisia cerebral: óptica dos profissionais de saúde**  
*Inclusion process for children with cerebral palsy: the health professionals perspective*  
| Ticiane Melo de Sá Roriz | Katia de Sousa Amorim | Maria Clotilde Rossetti-Ferreira
- 343 Vulnerabilidade de adolescentes afrodescendentes e brancos em relação ao HIV/Aids**  
*Vulnerability of teenagers African descending and whites to HIV/Aids*  
| Brígido Vizeu Camargo | Andréia Isabel Giacomozzi | João Fernando Rech Wachelke | Adriana de Aguiar
- 355 Programa de monitores para o ensino superior**  
*Monitor program for university education*  
| Elisete Gomes Natário | Acácia Aparecida Angeli dos Santos
- 365 Brincando na creche: atividades com crianças pequenas**  
*Playing in the creche: activities for young children*  
| Carina de Figueiredo Bonome-Pontoglio | Edna Maria Marturano
- 375 Comportamentos de bullying e conflito com a lei**  
*Bullying behavior and conflict with the law*  
| Isabela Zaine | Maria de Jesus Dutra dos Reis | Ricardo da Costa Padovani

- 383 Em busca da “cara-metade”: motivações para a escolha do cônjuge**  
*Looking for “the better half”: motivations for marital choice*  
| Isabela Machado da Silva | Clarissa Corrêa Menezes | Rita de Cássia Sobreira Lopes
- 393 Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas**  
*School psychology in Brazil: appreciation and historical reflections*  
| Rejane Maria Barbosa | Clasy Maria Marinho-Araújo
- 403 A afetividade na relação educativa**  
*Affectivity in the teaching relationship*  
| Marinalva Lopes Ribeiro
- 413 Intencionalidade comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil**  
*Communicative intentionality: theories and implications for infant social cognition*  
| Fabíola de Sousa Braz Aquino | Nádia Maria Ribeiro Salomão
- 421 Instruções aos Autores**  
*Instructions to Authors*

# Construção de um teste transmodal de memória de reconhecimento

## *Construction of a cross-modal recognition memory test*

Déborá Cecílio **FERNANDES**<sup>1</sup>

Gerardo **PRIETO**<sup>2</sup>

Ana Rosa **DELGADO**<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo do estudo foi construir um teste de reconhecimento pelo modelo de Rasch composto por 64 itens de reconhecimento, 32 itens estudados e 32 distratores. Os itens compreendiam pares de palavras escritas ou de figuras, eram modais ou transmodais e metade pertencia a uma mesma categoria semântica e metade a diferentes categorias. Os pares foram agrupados por essas características e hipotetizou-se que esses grupos seguissem uma determinada ordem de dificuldade e que suas médias de dificuldade se diferenciasssem significativamente. O teste foi aplicado coletivamente em 231 estudantes de uma universidade particular. Os resultados indicaram um bom ajuste dos itens em relação ao *infit* e *outfit* e um bom índice de precisão. A ordem de dificuldade esperada foi obtida empiricamente, mas não foram encontradas diferenças significativas entre as médias de todas as categorias dos itens.

**Unitermos:** Memória. Reconhecimento, aprendizagem. Teoria de resposta ao item.

### Abstract

*The aim of this study was to construct a recognition test, using the Rasch model, composed of 64 items to be recognized, 32 items for study and 32 distracters. The pairs of items comprised written words or figures, they were either modal or cross-modal; half of them belonged to the same semantic category and the other half to a variety of other categories. The pairs were grouped according to these features and it was predicted that they would follow a given order of difficulty and that their mean of difficulty would be significantly different. The test was collectively administered to 231 students from a private university. The outcomes indicated a very good item fit as regards *infit* and *outfit* and also a good index of precision. The expected orders of difficulty were obtained empirically, although the means of some groups of items were not significantly different.*

**Uniterms:** Memory. Recognition learning. Item response theory.

Atualmente a memória é considerada um fenômeno biológico e psicológico que implica a associação de alguns sistemas, circuitos *cerebrais* e

subprocessos mnemônicos que trabalham em conjunto para o funcionamento da memória nos vários aspectos e condições da vida (Emilien, Durlach, Antoniadis, van

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Doutoranda, Universidad de Salamanca, Faculdade Psicologia, Departamento de Psicologia Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias Del Comportamiento. Av. de la Merced, nº 109-131, Código Postal 37005, Salamanca, España. Correspondência para/Correspondence to: D.C. FERNANDES. E-mail: <decfernandes@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Universidad de Salamanca, Faculdade Psicologia, Departamento de Psicologia Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Salamanca, Espana.

der Linden & Maloteaux, 2004). Um dos sistemas é a memória declarativa, que compreende a memória episódica, que, de modo geral, se refere à memória para eventos passados pessoais que tiveram lugar em um contexto espacial ou temporal específico. Ela é autobiográfica, porque a informação está ligada às experiências pessoais, além de ser composta por eventos que são sequencialmente ordenados no tempo.

A memória episódica pode ser conceituada como a reatuação mental consciente de eventos passados experimentados pessoalmente, ou ainda como a recuperação ou o reconhecimento de um evento único e o contexto espaço-temporal no qual o evento foi experimentado. Além disso, o termo pode ser interpretado como as representações internas que são acessíveis à lembrança. Finalmente, pode ser também o sistema cerebral que dota o sujeito com a capacidade para realizar essas funções (Dudai, 2004).

A informação episódica armazenada está acessível por meio do processo de recuperação, mediante o ato de lembrar ou de reconhecer. O processo de reconhecimento se refere ao julgamento de uma ocorrência prévia ou ao processo cerebral pelo qual esse julgamento é alcançado (Dudai, 2004). Ademais, o reconhecimento pode requerer a associação entre estímulos apresentados ou mesmo entre estímulos e informações contextuais.

Um teste de reconhecimento é a situação na qual o sujeito julga a familiaridade ou quão recente é um estímulo (Dudai, 2004). Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi construir um teste de reconhecimento, utilizando-se o modelo de Rasch (Rasch, 1960), que se refere a um modelo psicométrico cujas propriedades métricas são muito apropriadas para a construção de testes.

Além disso, uma das características do modelo é a medição conjunta de sujeitos e itens, quer dizer, a estimação conjunta tanto dos valores de dificuldade dos itens como os traços dos sujeitos. Geralmente, os modelos com essa característica propõem estimar as diferenças individuais entre sujeitos mediante um conjunto de itens que variam em relação a um atributo latente, nesse caso, a memória de reconhecimento. O modelo de Rasch estima essa variação dos itens mediante o parâmetro de dificuldade.

A variação hipotética da dificuldade dos itens foi obtida a partir de um modelo cognitivo de memória proposto por Hunt e McDaniel (1993), que prevê a superioridade da lembrança ou reconhecimento das figuras em relação às palavras, uma vez que os traços visuais altamente característicos e únicos das figuras que não são compartilhados por outros estímulos são diferencialmente codificados, o que leva a um reconhecimento futuro mais eficaz. Além disso, os autores (Hunt & McDaniel, 1993) também propuseram que a codificação dos elementos estudados e contextuais não é aleatória, mas primeiramente tem lugar a organização das características comuns entre os itens e sua codificação. Posteriormente, a partir dessa organização, são ressaltadas e codificadas as características únicas dos itens (atributos). Os autores consideram que a codificação simultânea tanto das semelhanças como das diferenças dos itens é a condição ótima para um melhor reconhecimento.

Essas considerações levaram à elaboração tanto de itens mais fáceis como de itens mais difíceis. No caso dos itens fáceis, suas características cumpriam as condições para produzir um reconhecimento mais eficaz e, no caso dos itens mais difíceis, seus atributos não proporcionavam as condições para um melhor reconhecimento. Nesse sentido, as propostas dos autores justificaram a inclusão de estímulos tanto no formato de figuras como de palavras escritas, já que prevêem, assim como vários estudos, que as figuras são mais facilmente reconhecidas que as palavras escritas (Mintzer & Snodgrass, 1999; Stenberg, Radeborg & Hedman, 1995).

O estudo das figuras é necessário devido ao papel delas em algumas estratégias de aprendizagem e de retenção de informação, que são de suma importância para a vida cotidiana, mas, principalmente, porque oferecem formas alternativas para confrontar algumas condições que afetam gravemente a memória. É o caso, por exemplo, do envelhecimento normal ou com deterioro cognitivo relacionado com a idade, assim como de pacientes que apresentam quadros de amnésia. Nesse sentido, o estudo realizado por Campos, Gómez-Juncal e Pérez-Fabello (2008) mostrou que o uso de imagens como estratégia de aprendizagem melhorou o desempenho a longo prazo (após um dia e sete dias) dos participantes em testes de lembrança livre e de

reconhecimento. Além disso, os dados também mostraram que os participantes que possuíam experiência com o uso de imagens mentais como estratégia apresentaram um desempenho superior em comparação com os sujeitos que não tinham esse tipo de experiência. Ademais, essa superioridade foi observada em períodos de um a sete dias após o contato com os itens estudados (Campos et al., 2008).

Outra característica dos itens do teste reconhecimento consiste em que eles são compostos por pares de estímulos, de modo que os itens requerem um processo de reconhecimento associativo, que se trata de uma tarefa mais complexa, porque exige o reconhecimento da associação dos pares de estímulos apresentados e não o reconhecimento de cada item individualmente (Figuras 1 e 2). Os pares de estímulos estudados eram, portanto, apresentados em formato de figura ou palavra escrita e os seus membros podiam pertencer a uma mesma categoria semântica ou a categorias distintas. A semelhança entre pares estudados facilita sua futura recuperação de modo que pares de estímulos que pertencem a uma mesma categoria semântica são mais facilmente recuperados que pares que não guardam nenhuma relação semântica entre si (Hintzman, 1988).

Uma das variáveis manipuladas para variar o nível de dificuldade dos itens foi a modalidade/transmodalidade. Por um lado, a condição de modalidade implica estudar e reconhecer os itens em um mesmo formato, por exemplo, estudar figuras e reconhecer figuras. Por outro lado, a transmodalidade é a situação na qual um sujeito estuda o estímulo em um determinado formato para posteriormente reconhecê-lo em outro formato, como estudar pares de figuras e, na situação de teste, reconhecê-las como palavras.

Nesse contexto, as pesquisas que manipulam as diferentes modalidades sensoriais em tarefas de reconhecimento indicam que a transmodalidade as dificulta (Mintzer & Snodgrass, 1999; Schloerscheidt & Rugg, 2004; Stenberg et al., 1995). Existem evidências que sustentam que quando o formato de codificação dos estímulos são figuras, mas o formato de reconhecimento são palavras correspondentes às figuras (FP), dificulta-se o desempenho da tarefa de reconhecimento. Contudo, essa dificuldade é ainda maior quando se trata de codificar palavras e reconhecê-las como figura (PF),

sendo esta a condição de transmodalidade que mais dificulta o reconhecimento.

Devido ao efeito da superioridade das figuras, considera-se que a codificação é favorecida quando o estímulo a ser codificado é uma figura, mas se essa figura sofre o efeito da transmodalidade (deve ser reconhecida como palavra, FP), a sua dificuldade se vê um pouco aumentada. Por isso, a condição FP, devido à transmodalidade, deveria apresentar igual dificuldade que a condição modal de codificação de uma palavra e futuro reconhecimento como palavra (PP), já que essa condição, apesar de não se favorecer de uma codificação diferenciada, também não se prejudica pela transmodalidade (Mintzer & Snodgrass, 1999; Schloerscheidt & Rugg, 2004; Stenberg et al., 1995).

Então, a variação dos níveis de dificuldade dos itens se baseou nessas três variáveis: formato de codificação (figuras ou palavras), presença/ausência de categoria semântica e modalidade/transmodalidade. Do mesmo modo, outras variáveis foram mantidas constantes com o intuito de evitar suas influências no reconhecimento. Por isso, foram selecionadas somente palavras bissílabas e figuras cujas palavras correspondentes eram bissílabas. Tanto as palavras como as figuras escolhidas eram de uso frequente ou muito frequente, já que, ao contrário da livre lembrança, o reconhecimento é facilitado por palavras de pouca frequência de uso (Anderson & Bower, 1972). Ademais, foi controlada a concreção das palavras, optando-se por palavras concretas em vez de palavras abstratas, pois o uso de palavras abstratas não permitiria a utilização de figuras correspondentes. Por tanto, as variáveis frequência de uso, tamanho e concreção das palavras foram controladas para exercer o mínimo de influência possível no reconhecimento, para tentar garantir que o desempenho fosse afetado unicamente pelas variáveis modalidade/transmodalidade, associação/não associação semântica e formato de codificação dos estímulos.

Além desses itens de estudo, foram construídos, também, itens distratores cujo objetivo era aumentar a dificuldade geral do teste. A sua configuração se baseou em estudos de falso reconhecimento, apesar de não se terem dado as condições ideais para produzir esse efeito. Uma das maneiras de gerar falsos reconhecimentos é por meio da apresentação de uma lista de estudo alta-

mente estruturada com pares de itens muito semelhantes durante a fase de estudo e, durante o teste de reconhecimento, trocar alguns membros dos pares por outros estímulos diferentes ao membro original, mas caracterizados pelas mesmas semelhanças. Contudo, a lista desse teste de reconhecimento se caracterizava por ser mista, ou seja, não era altamente estruturada, mas composta por alguns itens de uma mesma categoria semântica e outros itens sem nenhuma semelhança aparente. Portanto, os membros de alguns pares foram trocados por outros relacionados semanticamente, mas não se levantaram hipóteses sobre eles devido ao tipo de lista de estudo desse teste. Unicamente se esperou que os distratores aumentassem a dificuldade geral do teste pelo aumento da quantidade de itens no teste de reconhecimento.

Não obstante, para os itens estudados foram levantadas hipóteses acerca de seus níveis de dificuldade, considerando as possibilidades de interação entre as três variáveis manipuladas. Esperou-se que a média de dificuldade de cada categoria de itens se diferenciasse significativamente das demais e que seguissem uma determinada ordem de dificuldade de acordo com a interação das variáveis dos itens de cada categoria. Nesse contexto, as categorias e a ordem crescente de dificuldade dos itens foram: categoria A (pares de figura-figura associados), categoria B (pares de figura-figura não associados), categoria C (pares de figura-palavra associados e palavra-palavra associados), categoria D (pares de figura-palavra não associados e palavra-palavra não associados), categoria E (pares de palavra-figura associados) e categoria F (pares de palavra-figura não associados). Além disso, esperou-se que o conjunto de itens elaborados gerasse diferenças individuais entre os sujeitos, ou seja, que ao entrar em contato com eles os sujeitos manifestariam suas habilidades de reconhecimento e que, por isso, os itens seriam úteis para medir o constructo da memória de reconhecimento.

## Método

### Modelo de Rasch

O modelo de Rasch (Rasch, 1960) é um modelo probabilístico de um parâmetro que parte da premissa fundamental de que o comportamento de um indivíduo

ao enfrentar um item pode ser explicado em função da sua habilidade latente. Apesar de que essa habilidade não é diretamente observável, pode ser medida pelas situações de testes que propiciam sua manifestação (Bond & Fox, 2001).

O modelo de Rasch calcula a probabilidade de acerto de cada sujeito para cada item e, a partir desses valores, estima conjuntamente os parâmetros de dificuldade dos itens e de habilidade dos sujeitos. A fórmula da probabilidade de acerto é:

$$P(\chi=1, \beta, \delta) = \frac{e^{(\beta, \delta)}}{1 + e^{(\beta, \delta)}}$$

sendo  $\beta$  corresponde à dificuldade dos itens e  $\delta$  ao parâmetro de habilidade dos sujeitos. É possível observar que a probabilidade de acerto de um item depende somente dessas variáveis e a diferença entre o nível do traço de um sujeito e a dificuldade do item tem um significado direto em relação a essa probabilidade (Embretson & Reise, 2000).

Do mesmo modo, esses dois parâmetros estão completamente separados, o que possibilita que a estimação de um deles não dependa do valor do outro, mas sim de seus atributos. Por isso, a estimação da dificuldade de um item depende exclusivamente dos atributos do item e não das características dos sujeitos (Wright & Mok, 2004), o que implica que os valores estimados sejam invariáveis.

O modelo de Rasch estima simultaneamente ambos os parâmetros, por meio de métodos de máxima verossimilhança. A medição conjunta independe da amostra de sujeitos que responderam aos itens, e, por isso, os valores dos parâmetros podem ser extrapolados e podem gerar expectativas de respostas futuras.

As inferências, generalizações e propriedades fornecidas pelo modelo são possíveis apenas quando os dados obtidos se ajustam às expectativas do modelo (Bond & Fox, 2001). Nesse sentido, o modelo de Rasch utiliza o *infit* e o *outfit* como estatísticos de ajuste que diferem entre si com respeito às técnicas de medição do ajuste. No caso do *infit*, ele considera mais o desempenho dos sujeitos cuja habilidade está próxima à dificuldade do item, enquanto o *outfit* é mais sensível às influências das pontuações anômalas e às respostas de sujeitos aos itens distantes de seu nível de habilidade (Wright & Mok, 2004).



## Participantes

Participaram da pesquisa 231 sujeitos, a maioria dos quais era estudante de psicologia ( $n=168$ ) de uma universidade particular do interior paulista. O restante do grupo abarcava professores, estudantes de matemática, pedagogia, arquitetura, economia e de mestrado e de doutorado. A idade média dos sujeitos foi de 25 anos Desvio-padrão (DP)=7 e a porcentagem de mulheres foi de 81%. O estudo faz parte do projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco, protocolo número 209/02, em 2002; todos os participantes leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido antes de sua inclusão na amostra.

## Instrumentos

O teste construído consiste em duas partes fundamentais. A primeira se refere à apresentação em *Power Point* de todas as instruções do teste e dos itens da lista de estudo. As instruções dadas ensinam como responder os itens do teste, incluindo exemplos dos tipos de estímulos presentes (pares de palavras ou de figuras), exemplos de estudo dos estímulos e a subsequente resolução dos itens, reproduzindo exatamente a situação do teste. Além disso, nessa parte do teste, a lista de estudo, composta por 32 pares de estímulos, é apresentada duas vezes seguidas, mas na segunda exibição, a apresentação tem início a partir do item 17 e segue a mesma ordem até o último item, que é correspondente ao 16 da primeira apresentação.

Já a segunda parte do teste corresponde ao caderno de respostas. Na primeira página os sujeitos devem preencher os seus dados pessoais; na página seguinte está o exemplo de resolução do teste, constituído por seis pares de estímulos. A terceira página contém as respostas corretas dos exemplos marcadas com um X.

Nas páginas posteriores se encontra o teste de reconhecimento, constituído por 64 itens; cada um deles contém sete opções de respostas formadas por palavras, figuras e a opção "o par não está presente". Os 32 pares estudados podem estar presentes no teste segundo as condições de modalidade e transmodalidade e os demais 32 itens são distratores, contêm somente um dos membros dos pares estudados, podendo esse

membro estar sozinho ou acompanhado de outro estímulo da mesma categoria semântica. Também contém sete opções de respostas. Segue abaixo um exemplo de um dos possíveis itens (Figuras 1 e 2).

Todas as palavras incluídas no teste são concretas, dissílabas e de uso frequente ou muito frequente. No caso das figuras usadas, suas palavras correspondentes também possuem essas mesmas características.

## Procedimentos

A aplicação foi feita coletivamente, nas salas de aula e durou 20 minutos. As instruções e a lista de estudo foram apresentadas com o *Data Show*. Em primeiro lugar, os aplicadores expuseram a pesquisa e foi explicado o caráter voluntário da participação; foi entregue e lido pelo aplicador o termo de consentimento livre e esclarecido, e os alunos que se dispuseram a responder ao instrumento assinaram as duas vias do termo. Os alunos que participariam da pesquisa receberam o material e preencheram a página com os dados pessoais. A seguir, foi iniciada a apresentação do *Power Point* com as instruções, exemplos e a lista de estudo.

A análise dos dados foi dividida em duas fases, nas quais foram realizadas as mesmas análises. Na primeira fase foram considerados os 64 pares de itens, enquanto na segunda fase foram excluídos os 32 itens distratores. Em ambas as fases foram utilizados para as análises os programas *Winsteps* (Linacre, 2002) e *SPSS*.

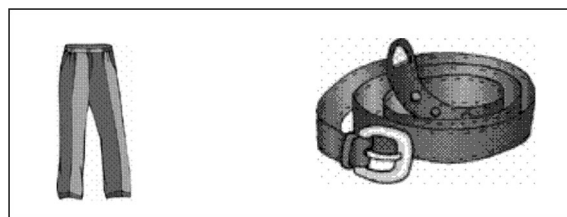


Figura 1. Par de estímulos da lista de estudo.



Figura 2. Item do teste de reconhecimento.

## Resultados

### Fase 1

Nessa fase, o índice de precisão foi bastante adequado tanto para os sujeitos (0,92) como para os itens (0,97); com relação ao valor do erro de medida dos sujeitos, sua média foi de 0,36 (DP=0,9) e dos itens foi de 0,18 (DP=0,03). Além disso, a média da habilidade dos sujeitos foi de 1,15.

Para os itens, a média do *infit* foi de 0,98 (DP=0,24) e a média do *outfit* foi de 1,06 (DP=0,39). Com respeito aos sujeitos, a média do *infit* obtida foi de 0,99 (DP=0,22), enquanto a do *outfit* foi de 1,06 (DP=0,53). Uma análise mais detalhada dos itens possibilitou verificar quais itens são úteis para a medição do construto, pois estão dentro do intervalo de 0,5 e 1,5 (Linacre, 2002). Por isso, em relação ao *infit* deve ser excluído o item A26, e com respeito ao *outfit*, devem ser eliminados seis itens: A26, C3, B15, A12, B25, C56.

Em relação à adequação dos sujeitos, três deles apresentaram valores de *infit* desajustados. Ao lado disso, 31 pessoas obtiveram valores de *outfit* considerados por Linacre (2002) como padrões de resposta com excessivo desajuste.

Em último lugar, os valores mínimos e máximos de dificuldade dos itens indicaram que o intervalo de distribuição ao longo da escala *logit* variou de -2,56 a +3,56, tendo a maioria se agrupado entre os valores de -1 a +1. Na Figura 3 é possível visualizar a distribuição dos itens e dos sujeitos ao longo da escala *logit*.

Com relação à análise das seis categorias de dificuldade, a Tabela 1 fornece seus valores descritivos. A categoria A foi a mais fácil de todas, com valor médio de dificuldade de -1,78, seguida da categoria B; as categorias C e D foram consideradas de dificuldade medianas e as E e F, as mais difíceis.

A Análise de Variância (ANOVA) dos valores de dificuldade das categorias indicou [ $F(5,231)=22,95$ ,  $p=0,000$ ], o que sugere que as diferenças encontradas entre as médias das categorias não podem ser atribuídas ao acaso, isto é, são estatisticamente significativas. A prova *a posteriori* de Bonferroni revelou que não foram encontradas diferenças significativas entre todas as seis categorias. A categoria F foi a única significativamente diferente de todas as categorias.

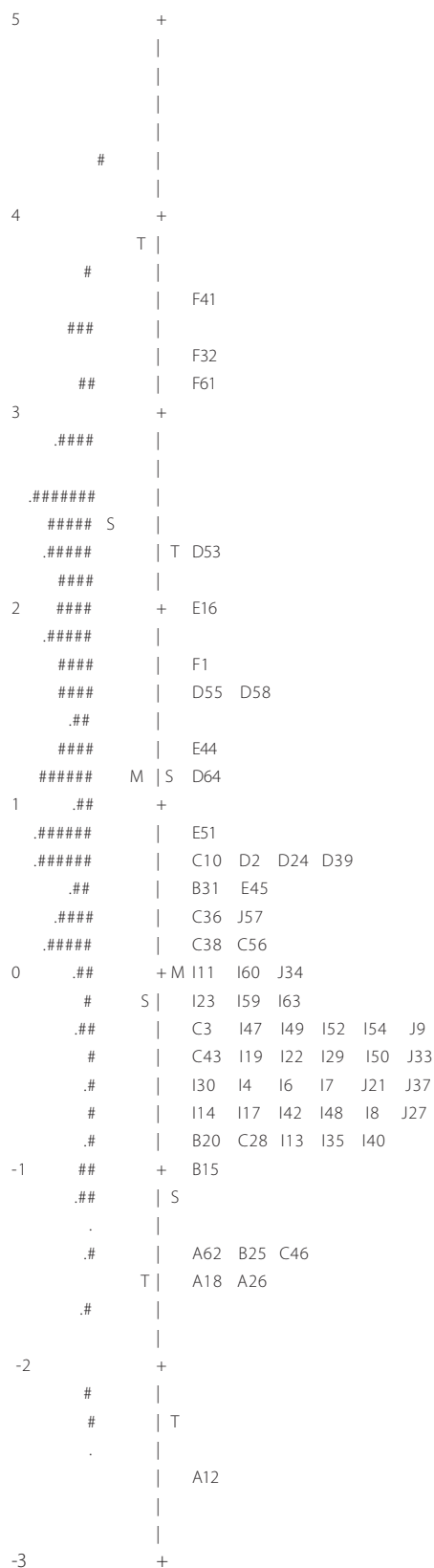


Figura 3. Mapa dos sujeitos e itens.

Nota: cada '#' são 2 sujeitos.

**Tabela 1.** Média e desvio-padrão das categorias de dificuldade da Fase 1.

Categorias	Média	Desvio-Padrão
A	-1,78	0,53
B	-0,73	0,87
C	-0,15	0,74
D	1,12	0,67
E	1,21	0,60
F	2,89	0,82
<b>Total</b>	0,44	1,51

Finalmente, a correlação ordinal de Spearman mostrou uma correlação perfeita entre a ordem de dificuldade esperada das categorias dos itens e a ordem obtida empiricamente. Essa análise indica, portanto, que a ordem crescente de dificuldade das categorias foi A, B, C, D, E e F.

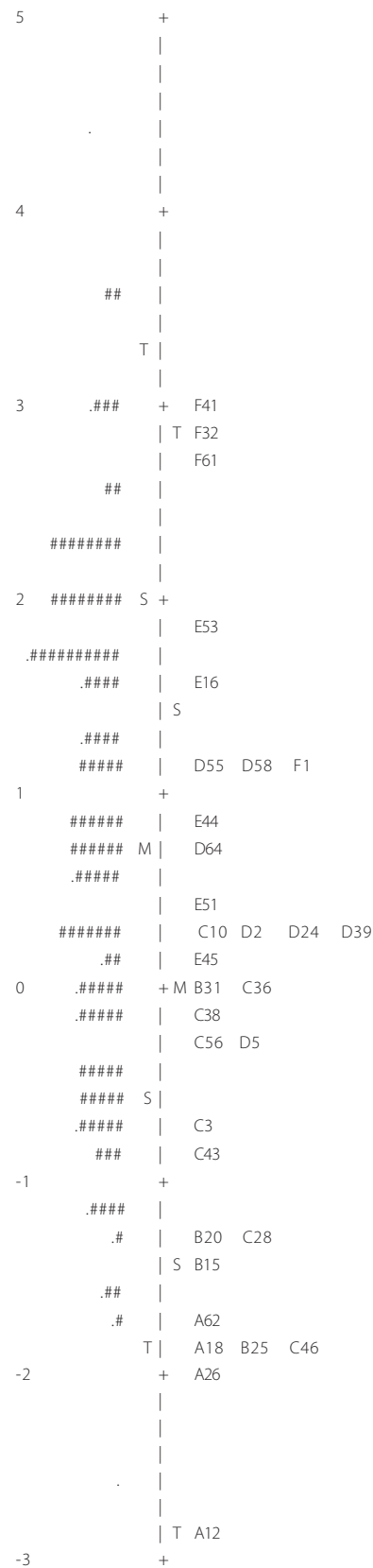
## Fase 2

Após a eliminação dos itens distratores, a média da habilidade dos sujeitos foi de 0,72, menor que a anterior, o que indica que os distratores facilitaram o desempenho dos sujeitos no teste de reconhecimento. Outra variação interessante é que, por um lado, ao diminuir pela metade o número de itens para a estimação das habilidades dos sujeitos, a precisão dos sujeitos também foi reduzida, passando de 0,92 a 0,84; por outro lado, a precisão dos itens aumentou para 0,98.

Com relação ao ajuste dos itens e dos sujeitos, houve pouca mudança nos seus valores: a média do *infit* dos sujeitos foi de 1,00 (DP=0,25), ao passo que a média obtida do *outfit* foi 1,09 (DP=0,83). No que se refere aos itens, a média do *infit* foi 1,00 (DP=0,11) e a do *outfit* foi de 1,09 (DP=0,35).

De acordo com o critério de Linacre (2002), nenhum item deve ser excluído ao considerar os valores de *infit*, mas quatro itens apresentaram desajuste em relação ao *outfit*: A26, C3, B15 e A18. Já os valores de ajuste dos sujeitos indicaram que seis sujeitos não se ajustaram devido aos valores de *infit* e 26 devido ao *outfit*.

Apesar da exclusão dos 32 distratores, os itens estudados se distribuem consideravelmente ao longo da escala *logit*, e esse conjunto de itens é adequado para essa amostra de sujeitos (Figura 4).



**Figura 4.** Mapa dos sujeitos e itens.

Nota: cada '#' são 2 sujeitos

Em relação à análise da dificuldade das categorias, cujos valores podem ser observados na Tabela 2, a categoria A, considerada a mais fácil, teve uma média de -2,11, seguida da categoria B. As categorias C e D obtiveram médias de dificuldade de -0,60 e 0,64, respectivamente, o que as coloca como de mediana dificuldade. Finalmente, as duas categorias difíceis foram a categoria E, com uma média de 0,73, e F que obteve uma média de 2,43 (Tabela 2).

A análise de variância indicou [ $F(5,231)=23,00$ ,  $p=0,000$ ], o que significa que as diferenças encontradas entre as médias não podem ser atribuídas ao acaso. A prova *a posteriori* de Bonferroni revelou que também não houve diferença significativa entre as médias de todas as categorias, isto é, que não foram encontrados seis níveis de dificuldade bem definidos. Aqui, as diferenças significativas entre as médias das categorias de itens foram as mesmas que na fase anterior. Finalmente, a correlação ordinal de Spearman uma vez mais indicou a existência de uma correlação perfeita entre a ordem esperada de dificuldade das categorias e sua ordem obtida empiricamente.

## Discussão

De modo geral, os valores dos indicadores de precisão e adequação dos itens foram bastante bons para ambas as fases de análise, o que sugere que os itens se adequaram às expectativas do modelo de Rasch e que por isso é possível aceitar as inferências, generalizações e propriedades do modelo acerca dos dados obtidos. A maioria dos itens favorece a medição da memória de reconhecimento, segundo os critérios de Linacre (2002) e de acordo com os indicadores de pre-

cisão, que foram bastante adequados: a replicabilidade dos parâmetros estimados está assegurada.

O mapa dos itens e sujeitos da Fase 1 mostra claramente um excesso de itens dentro do intervalo de -1 a 1. Apesar dessa aglomeração, existe uma distribuição de itens considerável ao longo da escala *logit*, de modo que essa variabilidade no nível de dificuldade dos itens mede com certa precisão os diferentes níveis de habilidade dos sujeitos. Essa capacidade para produzir diferenças individuais é uma condição necessária para considerar que a escala tem boas qualidades psicométricas e é útil para a medição do constructo.

A Fase 2, cujas análises excluíam os 32 distratores, mostrou que o aumento esperado da dificuldade geral do teste proporcionado por esses itens não foi atingido, já que o desempenho dos sujeitos aumentou em comparação com a fase anterior. Além disso, a sua eliminação provocou uma pequena melhora dos índices de ajuste e precisão dos itens estudados, o que sugere que os 32 itens estudados medem de forma mais precisa o constructo memória de reconhecimento, em comparação com análise dos 64 itens.

A correlação ordinal de Spearman mostrou que a ordem esperada de dificuldade das categorias foi obtida empiricamente, de modo que a interação entre as variáveis formato de codificação, modalidade/transmodalidade e presença/ausência de categoria semântica teve como resultado a variação da dificuldade dos itens de acordo com as hipóteses levantadas. Nesse sentido, os pares de figuras (modais) foram mais facilmente reconhecidos que os de palavras (modais), assim como os pares associados semanticamente foram mais fáceis que os pares sem associação semântica e, finalmente, os pares modais foram mais fáceis que os pares transmodais. Apesar disso, as diferenças entre as categorias de itens não formaram seis grupos claramente definidos, já que não houve diferença significativa entre as médias de todas elas.

O reconhecimento é uma habilidade mais fácil que outros tipos de memória ( Craik, 1986; Dudai, 2004) e essa facilidade muitas vezes pode produzir o efeito teto, que consiste em que a maioria dos sujeitos alcance a pontuação máxima do teste. Nesse sentido, o presente teste evitou esse efeito e possibilitou observar as diferenças individuais ao responder os itens e contemplar como cada categoria de itens se localizou em diferentes

**Tabela 2.** Média e desvio-padrão das categorias de dificuldade da Fase 2.

Categorias	Média	Desvio-Padrão
A	-2,11	0,49
B	-1,14	0,88
C	-0,60	0,69
D	0,64	0,67
E	0,73	0,60
F	0,84	0,84
<b>Total</b>	0,00	1,47

pontos da escala *logit* de acordo com suas características.

Um ponto interessante dos itens desse teste é a presença da transmodalidade, que aumentou a dificuldade dos itens em comparação com os itens modais, corroborando os estudos de Mintzer e Snodgrass (1999), Schloerscheidt e Rugg (2004) e Stenberg et al. (1995). Os três experimentos apresentaram o mesmo padrão de respostas, caracterizado por uma maior quantidade de erros, um tempo de reação mais lento e uma menor precisão no desempenho de itens transmodais ao ser comparado com o desempenho em itens modais.

## Considerações Finais

Cabe comentar que esse teste de reconhecimento ainda necessita mais estudos, uma revisão ou eliminação dos distratores e dos itens que não se ajustaram ao modelo de Rasch. Ademais, seria interessante incluir itens que avaliassem melhor os sujeitos que mostram uma habilidade superior, e, em estudos futuros, averiguar se os diferentes padrões de respostas de populações clínicas se veem refletidas nesse teste, assim como comparar os resultados das aplicações desse instrumento com outros instrumentos de memória com o fim de observar as possíveis relações entre eles. Finalmente, após as modificações necessárias, esse teste deverá ser informatizado.

## Referências

- Anderson, J. R., & Bower, G. H. (1972). Recognition and retrieval processes in free recall. *Psychological Review*, 79 (2), 97-123.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2001). *Applying the Rasch model: fundamental measurement in the human sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Campos, A., Gómez-Juncal, R., & Pérez-Fabello, M. J. (2008). Experiencia en la mnemotecnica y aprendizaje incidental con imágenes normales y raras. *Estudios de Psicología*, 25 (3), 321-331.
- Craik, F. I. M. (1986). A functional account of age differences in memory. In F. Klix & H. Hagendorf (Eds.), *Human memory and cognitive capabilities* (pp.409-422). Amsterdam: Elsevier.
- Dudai, Y. (2004). *Memory from A to Z: keywords, concepts and beyond*. New York: Oxford University Press.
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). The trait level measurement scale: meaning, interpretations, and measurement-scale properties. In S.E. Embretson & S.P. Reise. *Item response theory for psychologists* (pp.125-157). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Emilien, G., Durlach, C., Antoniadis, E., van der Linden, M., & Maloteaux, J. M. (2004). *Memory: neuropsychological, imaging, and psychopharmacological perspectives*. New York: Psychology Press.
- Hintzman, D. L. (1988). Judgments of frequency and recognition memory in a multiple-trace memory model. *Psychological Review*, 95 (5), 528-551.
- Hunt, R. R., & McDaniel, M. A. (1993). The enigma of organization and distinctiveness. *Journal of Memory and Language*, 32 (4), 421-445.
- Linacre J. M. (2002). What do Infit and Outfit, Mean-Squared and Standardized mean? *Rasch Measurement Transactions*, 16 (2), 878. Recuperado em julho 10, 2006, disponível em: <http://209.238.26.90/rmt/rmt82a.htm>
- Mintzer, M. Z., & Snodgrass, J. G. (1999). The picture superiority effect: support for the distinctiveness model. *American Journal of Psychology*, 112 (1), 113-146.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danmarks Paedagogiske Institut.
- Schloerscheidt, A. M., & Rugg, M. D. (2004). The impact of change in stimulus format on the electrophysiological indices of recognition. *Neuropsychologia*, 42 (4), 451-466.
- Stenberg, G., Radeborg, K., & Hedman, L. R. (1995). The picture superiority effect in a cross-format recognition task. *Memory and Cognition*, 23 (4), 425-441.
- Wright, B. D., & Mok, M. M. C. (2004). An overview of the family of Rasch measurement models. In: E. V. Jr. Smith & R. M. Smith. *Introduction to Rasch measurement: Theory, models and applications* (pp.1-24). Maple Grove: JAM Press.

Recebido em: 4/10/2007

Versão final reapresentada em: 23/3/2010

Aprovado em: 20/5/2010

# Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças<sup>1</sup>

## *Perceptions about the quality of family interactions and self-belief in children*

Helga LOOS<sup>2</sup>

Ligia Fernanda Keske CASSEMIRO<sup>2</sup>

### Resumo

Este estudo explora as relações entre as crenças autorreferenciadas - autoconceito, autoestima e crenças de controle - e as percepções sobre a qualidade da interação familiar de 46 estudantes, na faixa etária de 9 a 12 anos, da quarta série do ensino fundamental de uma escola pública de Curitiba. Foram aplicados o Inventário de Crenças de Controle, Agência e Competência - domínio acadêmico, a Escala Pier-Harris de Autoconceito, a Escala Rosenberg de Autoestima e a Escala de Qualidade da Interação Familiar. As mães obtiveram melhores escores em relação aos pais. Relação conjugal negativa, punições inadequadas e comunicação negativa, principalmente por parte das mães, correlacionaram-se inversamente e significativamente ao autoconceito, à autoestima e a algumas dimensões das crenças de controle. Contrariamente, relacionamento conjugal harmonioso, comunicação e reforçamento positivos, demonstrações de afeto e regras/monitoria ligaram-se às dimensões do autoconceito e à autoestima. Os resultados sugerem que envolvimento e práticas parentais positivas podem ajudar a predizer sentimentos de competência, bom aproveitamento escolar e bem-estar geral.

**Unitermos:** Atitudes parentais. Autoconceito. Autoestima. Relação familiares.

### Abstract

*This study explores the relationship between self-beliefs and perceptions about the quality of family interaction, in 46 students (aged 9-12) attending a public elementary school in Curitiba/Brazil. Self-belief data were collected using three scales: Control, Agency and Means-Ends Beliefs Interview; Pier-Harris Self-Concept Scale and the Rosenberg Self-Esteem Scale. The Quality of Family Interaction Scale was used to assess children's perceptions, in which the mothers obtained better scores than the fathers. Negative conjugal relationships, inappropriate punishments and negative communication, mainly, although not exclusively, on the part of the mothers, were inversely and significantly related to several dimensions: self-concept, self-esteem and some dimensions of control beliefs. On the other hand, positive conjugal relationships, positive communication and reinforcement, demonstrations of affection and rules/monitoring, were directly and significantly linked to the dimensions of self-concept and self-esteem. Taken together, results suggest that positive parental practices, along with positive attitudes and involvement with children are strongly related and might predict feelings of competence, good academic accomplishment and general well-being.*

**Uniterms:** Parental attitudes. Self-concept. Self-esteem. Family relations.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir do projeto intitulado "Crenças autorreferenciadas e sua relação com estratégias de coping, estilo parental de educação e características do contexto escolar". (Banpesq/Thales 2004014419).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná, Pós-Graduação em Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. R. Gal Carneiro, 460, 5º andar, 80060-150, Curitiba, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: H. LOOS. E-mail: <helgaloos@yahoo.com.br>.

Parte-se do pressuposto de que as crenças e os afetos que permeiam as relações - sejam elas do sujeito com os demais, do sujeito consigo mesmo, ou do sujeito com os objetos do mundo - determinam as motivações e, por consequência, os esforços despendidos em qualquer atividade, incluindo-se as de aprendizagem: não somente a aprendizagem escolar, mas toda e qualquer aprendizagem.

Alimentada por essas relações, cada pessoa desenvolve vários recursos psicológicos para o enfrentamento das situações cotidianas. Entre eles podem ser mencionados as percepções e os julgamentos que cada um constrói acerca de si próprio, bem como a confiança que possui em si mesmo: elementos que fazem parte da identidade das pessoas e que agem como parâmetros para as lidas do dia a dia. Assim, as crenças autorreferenciadas - formadas pelo autoconceito, pela autoestima e pelas crenças de controle (ou senso de autoeficácia) - interferem nos mecanismos autorreguladores que articulam as motivações e as atuações das pessoas; ou seja, influenciam no quanto elas se sentem motivadas a realizar determinada tarefa e como organizarão seu comportamento, mobilizando recursos de maneira a obter mais ou menos sucesso no empreendimento. Dessa forma, a construção de crenças autorreferenciadas positivas em um indivíduo é essencial para que ele se desenvolva tanto social quanto academicamente.

Assim sendo, a família e a instituição escolar - formadores e fomentadores de aprendizagem por excelência - necessitam compreender a importância que os afetos, os valores, as ideias e as atitudes que veiculam têm para o desenvolvimento das crianças.

Busca-se, no presente trabalho, estabelecer conexões entre elementos presentes na formação identitária de crianças - focando-se, especificamente, o conjunto de crenças que possuem sobre si mesmas -, e a qualidade das relações interpessoais existentes em suas famílias (da forma como esta é percebida por elas). Para tanto, serão esclarecidos alguns conceitos-chave utilizados no trabalho e será apresentado algum suporte para a premissa inicial de que há estreitas relações entre as características do contexto familiar, bem como do quanto este é percebido pelas crianças como um ambiente suportivo, e o desenvolvimento saudável de suas crenças autorreferenciadas. O estudo empírico, baseado na aplicação de escalas que exploram as

variáveis em questão, apresenta resultados que também apoiam a existência dessas interrelações, como se verá mais adiante.

### As crenças autorreferenciadas

Segundo Loos (2003), as *crenças autorreferenciadas* constituem parte importante da identidade dos indivíduos e têm sido reconhecidas como variáveis moderadoras nos processos que regulam os comportamentos nos mais diversos contextos. Envolvem o conjunto de crenças relacionadas à percepção que um indivíduo tem acerca de si mesmo e à avaliação que faz de suas características e habilidades. Referem-se, ainda, à percepção dessas características como recursos pessoais na interação com o ambiente. As crenças autorreferenciadas compreendem três conjuntos de crenças: o autoconceito, a autoestima e as crenças de controle.

O autoconceito refere-se à percepção que uma pessoa tem sobre o *self*, isto é, aquilo que cada indivíduo sabe sobre si através da experiência, reflexão e *feedback* do ambiente social. Trata-se de uma instância estruturada cognitivamente, compreendendo crenças que cruzam todas as facetas da experiência e da ação e que participam da organização de uma série de hábitos, habilidades, perspectivas, ideias e sentimentos que a pessoa apresenta (McDavid, 1990).

Estudos apontaram a multifatorialidade desse conceito (Marsh, 1990; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) de forma a ajudar em sua progressiva compreensão, tanto no sentido intra, como interconstructos. Como exemplo, considere-se uma pessoa que tem um autoconceito acadêmico bastante positivo, todavia, um autoconceito negativo em aparência física. A variável desempenho e a variável autoconceito seriam bem diferentes, dependendo da dimensão do autoconceito que está sendo medida. Pode-se esperar, também, que o sucesso ou o fracasso acadêmico influencie o autoconceito de alguém mais em sua dimensão acadêmica do que na dimensão relacionada à sua aparência física.

Resultados de estudos realizados por outros autores têm mostrado, também, uma relação direta entre autoconceito e características desejáveis no ambiente escolar (Hay, Ashman & van Kraayenoord, 1998). Quando comparados aos estudantes com

autoconceito negativo, aqueles que apresentavam autoconceito positivo foram caracterizados como mais cooperativos, mais persistentes nas tarefas, com maior liderança, com menor nível de ansiedade e pertencentes a famílias mais suportivas; eles alcançavam, entre seus professores, melhores expectativas de sucesso no futuro.

A autoestima, por sua vez, engloba aqueles aspectos da autopercepção que se referem ao grau com que alguém aprecia os conteúdos que percebe em si próprio. Possui um caráter essencialmente avaliativo e grande carga afetiva. Alguns autores, como Blascovich e Tomaka (1991), consideram-na relativamente estável e consistente. Já Beane e Lipka (1980), consideram a autoestima vulnerável a influências situacionais.

Pode-se dizer que o autoconceito caracteriza-se basicamente pelo seu aspecto descritivo (por exemplo: “eu sou bom em matemática”), distinguindo-se da autoestima por esta expressar julgamento pessoal de valor em relação àquilo que é percebido (por exemplo: “às vezes eu acho que não sou tão capaz quanto deveria ser”). Isso vem ao encontro da posição de Bandura (1986), para quem autoestima significa “autovalor”, ou seja, representa quão bem, na visão de uma pessoa, o seu comportamento atinge padrões pessoais de valor ou mérito. Esses padrões são oriundos de um sistema adotado pelo próprio indivíduo e compartilhado pelo grupo ao qual pertence.

Já a percepção de controle consiste no grau em que uma pessoa acredita possuir (ou ser capaz de conseguir) os recursos necessários para dominar as situações que a ela se apresentam. Para Skinner (1995), trata-se de um conjunto flexível de crenças inter-relacionadas que se organizam em torno de interpretações das experiências prévias em determinados campos da vida dos indivíduos, sendo responsáveis por gerar expectativas sobre a extensão em que o *self* é capaz de produzir os efeitos desejados (ou impedir os indesejados) dentro de um determinado contexto. Crenças de controle são, assim, representações subjetivas da própria capacidade para exercer controle sobre o ambiente e o próprio comportamento, e permitem planejar, iniciar e orientar ações dirigidas a metas. Estão ligadas ao autoconceito e ajudam a determinar os sentimentos de autoestima.

De acordo com Skinner (1995), as crenças de controle podem ser de dois tipos: de *contingência* (crenças sobre a probabilidade com que certas ações

conduzirão a certos resultados, ou seja, crenças sobre a relação entre meios e fins), ou de *competência, agência ou autoeficácia* (crenças sobre a própria competência para produzir essas ações).

Deci e Ryan (2002) argumentam que essas crenças são extremamente poderosas, especialmente porque refletem a necessidade humana fundamental para a competência. Conforme esses autores, as pessoas procuram se engajar em atividades que apresentam desafios e julgam tais atividades intrinsecamente motivadoras porque procuram satisfazer uma necessidade básica: a necessidade de competência.

Skinner (1995) explica, nesse sentido, que as crenças de controle são parte de um sistema maior, denominado *sistema de competência*, que tem a função de regular e interpretar as interações com o ambiente, especialmente as ações dirigidas a metas. Nesse caso, as crenças de controle possuem duas funções na seqüência de ação, tanto antes e durante o engajamento do indivíduo na ação, regulando a qualidade dessa ação, quanto após a ação, na interpretação do desempenho obtido, sendo também, por sua vez, realimentadas nesse ciclo.

## A família como suporte para o desenvolvimento

Estudos sobre a influência da família no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes também têm se tornado mais frequentes nos últimos anos, apontando que, por meio dos valores e sistemas de crenças dos pais, de suas expectativas e de seus padrões de comportamento - incluindo nisso o estilo parental de educação e o “clima” instalado no lar -, os pais produzem, por vezes, contextos adversos, avessos a um desenvolvimento psicológico saudável, promovendo comportamentos indesejáveis em seus filhos.

Fatores como o nível de responsividade materna, a presença de violência física ou psicológica, as práticas educativas parentais - que incluem as técnicas de controle -, entre outros, têm sido avaliados, bem como suas repercussões no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, algumas práticas parentais podem ser classificadas como *fatores de risco* - comunicação negativa, punição física, atmosfera conjugal negativa, regras inconsistentes e ausência de monitoria -, enquanto outras se constituem *fatores de*



*proteção* - envolvimento, comunicação positiva, relacionamento afetuosos, atmosfera conjugal harmoniosa, modelos adequados, regras e monitoria -, pois concorrem para criar sentimentos positivos por parte das crianças, tanto em relação aos pais como em relação a si mesmas.

Estudos que relacionam tais fatores de risco e de proteção a características desejáveis e indesejáveis que se desenvolvem nas crianças têm apontado relações entre altos níveis de estresse infantil e baixos níveis de envolvimento, poucas demonstrações de afeto por parte dos pais, poucos reforços positivos, predominância de comunicação negativa, bem como a existência de uma atmosfera conjugal negativa (Weber, Pavei, Biscaia & Brandenburg, 2003). Porém, correlações significativas foram encontradas entre altos escores em habilidades pró-sociais de crianças e práticas educativas suportivas e a manutenção de uma atmosfera conjugal positiva (Flor, Weber, Viezzer & Gusso, 2004). Na mesma direção, associaram-se, também, tais dimensões positivas a altos níveis de autoestima e de autoeficácia (Izidoro, Dubba, Lopes & Weber, 2004; Weber, Brandenburg & Stasiack, 2003).

Broecker e Jou (2007), pesquisando adolescentes, também encontraram que práticas educativas parentais desejáveis - definidas, neste estudo, a partir de oito critérios (aceitação da criança/adolescente como pessoa, atenção centrada na criança/adolescente, sensibilidade para os sentimentos da criança/adolescente, envolvimento positivo com a criança/adolescente, aceitação da autonomia da criança/adolescente, divisão da tomada de decisões com a criança/adolescente, manutenção da disciplina de forma consistente e controle positivo da disciplina) - estavam mais associadas aos participantes sem diagnóstico de dependência química. Já as práticas socialmente indesejáveis (desapego, intromissão, relaxamento do controle da disciplina, manutenção inconsistente da disciplina, controle através da ansiedade, controle através da culpa, controle através da autoridade, evitação da relação) estavam mais associadas aos participantes com diagnóstico de dependência química.

O suporte familiar relaciona-se com características comportamentais positivas de crianças, como também apontado por Baptista (2007), referindo-se às pesquisas de Kashani, Canfield, Borduin, Soltys e Reid (1994), e de Franco e Levitt (1998). Tais pesquisadores, ao

estudarem crianças que realizavam tratamento psiquiátrico ambulatorial, concluíram que aquelas que tinham baixa percepção de suporte familiar e social tinham maiores dificuldades atencionais, eram mais violentas com os pares, destruíam mais os bens materiais, além de serem menos cooperativas em diversas atividades e terem maiores níveis de desesperança. A adequada percepção de suporte familiar e a qualidade das relações com os pares também influenciam a autoestima de adolescentes, tendo sido o suporte familiar apontado como preditivo na qualidade das relações sociais. Ainda, como demonstra Loos (2006), percepções e expectativas positivas dos pais em relação aos filhos também parecem estar associadas à atitude em relação à escola e às disciplinas acadêmicas, bem como ao aproveitamento escolar.

## Método

Com o objetivo de investigar em que medida o desenvolvimento das crenças autorreferenciadas pode ser influenciado pelo estilo parental de educação e pela qualidade da interação familiar, realizou-se, inicialmente, um levantamento das crenças autorreferenciadas que caracterizam um grupo de 52 crianças de 9 a 12 anos, da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública do município de Curitiba (PR), situada em um bairro de classe média/baixa.

Nessa primeira etapa do estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos:

1) Pier-Harris (PH) Escala de autoconceito (versão em português da *Pier-Harris Children's Self-Concept Scale*, Piers e Harris (1984); traduzida por Jacob e Loureiro, 1999): 80 itens que exploram as seguintes dimensões: comportamento, *status* intelectual e acadêmico, ansiedade, aparência física e atributos, popularidade, felicidade e satisfação; 2) Rosenberg (ROS) Escala de autoestima (*Self-Esteem Scale*, Rosenberg, 1965): 10 itens, unidimensional; 3) Inventário de Crenças de Controle (ICCAC), Agência e Competência (Domínio Acadêmico) - (Skinner, Chapman & Baltes, 1983; traduzida por Neri & Pelloni, 1996; modificada por Loos & Neri, 2000): 60 itens que exploram a expectativa de controle, as crenças de agência (esforço, capacidade, professor, sorte) e as crenças sobre as relações meios-fins (esforço, capacidade, professor, sorte e agentes desconhecidos).

Em seguida, ao mesmo grupo foi aplicada a Escala de Qualidade da Interação Familiar (EQIF) (Weber, Viezzer & Brandenburg, 2003), 54 itens agrupados em 12 dimensões - relacionamento afetivo, envolvimento, regras e monitoria, reforçamento, punição inadequada, comunicação positiva dos pais, comunicação positiva dos filhos, comunicação negativa, clima conjugal positivo, clima conjugal negativo, modelo, sentimento dos filhos.

As sessões de aplicação foram realizadas nas dependências da escola, na própria classe dos alunos participantes, em horário letivo normal. A aplicação se deu de forma coletiva, porém dada a pouca idade dos participantes, as questões foram lidas em voz alta com o intuito de dirimir eventuais dúvidas. Após a leitura e as eventuais explicações, pedia-se que as crianças respondessem, silenciosamente, à questão em sua folha de trabalho. Cada sessão teve a duração aproximada de 40 minutos, tendo sido solicitado que a professora não permanecesse na classe.

É importante mencionar que os alunos participantes dessa etapa da pesquisa pareciam sentir-se, de maneira geral, bastante à vontade com a pesquisadora, provavelmente devido ao fato de a maioria deles já terem participado de outras atividades realizadas em conjunto com a pesquisadora em anos anteriores. Interpreta-se esse dado como sendo positivo, já que, possivelmente, colaborou para minimizar eventuais constrangimentos. Além disso, destaca-se que os procedimentos adotados no estudo respeitaram os princípios éticos necessários à atividade de pesquisa em psicologia e educação.

Para efeitos de tratamento das informações obtidas, seis participantes foram eliminados por não terem completado toda a bateria de instrumentos. Assim sendo, a análise deu-se com os dados de 46 crianças, e foi realizada com auxílio do SPSS (*Statistical Packet for Social Sciences*), envolvendo a avaliação das propriedades psicométricas das escalas, análises correlacionais e a busca de eventuais diferenças entre gêneros.

## Resultados

### Escala Pier-Harris de autoconceito

Para a avaliação da fidedignidade do instrumento, procedeu-se ao cálculo do  $\alpha$  de Cronbach. Em-

bora se saiba que esse indicador seja um tanto susceptível ao tamanho da amostra (tende a ser rebaixado em amostras pequenas), obteve-se um valor de 0,88 para essa escala, o que permite supor um bom grau de confiabilidade.

Para a avaliação da consistência interna do instrumento, procedeu-se às correlações (Pearson) entre as subescalas, que variaram entre 0,320 e 0,628, sendo todas significativas (com exceção de duas, que se mostraram significativas ao nível de 0,05; as demais todas ao nível de 0,01). A dimensão *comportamento* mostrou-se expressivamente relacionada às dimensões *felicidade e satisfação* (0,628) e *status intelectual e acadêmico* (0,524), e a dimensão *aparência física e atributos* tanto à *popularidade* (0,581) quanto ao *status intelectual e acadêmico* (0,604). Destaca-se ainda que a *ansiedade* foi prioritariamente ligada à *popularidade* (0,593) e à *felicidade e satisfação* (0,554). O fato de as várias dimensões que compõem a escala estarem bem correlacionadas entre si pode ser tomado como um indicador de boa consistência interna.

Na Escala Pier-Harris de Autoconceito é possível se obter um escore que varia de 0 a 80. Quanto mais perto de 80, mais positivo é o autoconceito do indivíduo. Os participantes escolhem entre duas alternativas de resposta (*sim* ou *não*) para cada afirmativa dada (por exemplo: "eu sou esperto" ou "meus colegas fazem gozações de mim"); as frases que apresentam sentido negativo (para propósitos de um autoconceito saudável) recebem pontuação invertida.

Considerando-se a média obtida (57,5 - o que equivale a 71,8%), classifica-se como bom o nível de autoconceito obtido pelo grupo, pois, a partir da análise do histograma, observou-se que boa parte dos escores se encontra próxima da média, e a distribuição tem o seu maior ponto no escore 65,0. Uma relevante parcela dos participantes localizou-se, entretanto, abaixo da Média (M), tendo sido observado um Desvio-Padrão (DP) de 11,48; isto é, existe um número razoável de alunos que apresenta um autoconceito geral negativo nesse grupo.

Uma vez que se trata de um instrumento multidimensional, faz-se necessário também mencionar de que forma o grupo se distribuiu, considerando-se as dimensões da escala. A quantidade de itens que completam cada uma das dimensões é variável, portanto a leitura das médias deve ser relativizada, levando-se em

conta esse referencial. Assim, foram obtidos os seguintes resultados: *comportamento* (16 itens) -  $M=12,4$  (77,5%); *status intelectual e acadêmico* (17 itens) -  $M=12,8$  (75,2%); *aparência física e atributos* (13 itens) -  $M=9,5$  (73,0%); *ansiedade* (14 itens) -  $M=9,2$  (65,7%); *popularidade* (12 itens) -  $M=8,5$  (70,8%); *felicidade e satisfação* (10 itens) -  $M=7,8$  pontos (78,0%). Quinze questões da escala não se enquadram em nenhuma das seis subescalas citadas, dizendo respeito a aspectos mais gerais da vida, contribuindo, assim, exclusivamente para o escore geral. Porém, alguns dos itens são contados em mais de uma dimensão, representando aspectos de interface entre duas ou mais dimensões.

Tais dados informam que o grupo, de maneira global, se percebe positivamente nas dimensões avaliadas, sendo o aspecto de maior fragilidade detectado a *ansiedade*. Os cuidados relativos à conversão dos resultados, no caso dessa dimensão, foram tomados de forma a garantir que quanto maior fosse o escore nessa escala, menor seria nível de ansiedade, afirmando o caráter de positividade da crença.

### Escala Rosenberg de autoestima

Obeve-se, para esse instrumento, um coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de 0,62, que pode ser explicado pelo efeito do pequeno número de itens da escala e pelo tamanho da amostra.

O escore a ser obtido pelo participante, nessa escala, pode variar de 0 a 10, conforme suas respostas às afirmativas apresentadas (por exemplo: "eu acho que tenho várias boas qualidades"). As categorias de resposta do instrumento original foram modificadas para essa aplicação uma vez que se optou por oferecer somente duas alternativas de resposta (*discordo* e *concordo*), tendo em vista a pouca idade e o nível de escolaridade das crianças desse grupo. De forma a igualar a direção da crença, os itens negativos tiveram sua pontuação invertida.

De acordo com o instrumento proposto, o grupo apresentou autoestima que pode ser classificada como de mediana a boa (7,0 pontos -70%), alcançando a distribuição o seu pico mais alto no escore 8,0 ( $DP=2,05$ ). Verificou-se um número relativamente pequeno de alunos com baixo nível de autoestima.

Procedeu-se, também, à análise das correlações entre a escala de autoestima e a de autoconceito. Focando-se os escores totais de ambos os instrumentos, verificou-se uma correlação de 0,517, e, considerando-se as dimensões do autoconceito abordadas, encontraram-se ligações importantes entre a autoestima e as dimensões *comportamento* (0,418) e *felicidade e satisfação* (0,532), ambas ao nível de significância de 0,01.

### Inventário de crenças de controle, agência e competência

A análise psicométrica desse inventário apontou um  $\alpha$  de Cronbach de 0,69, possivelmente determinado por fatores já citados anteriormente, o que pode ter se somado ao fato de que algumas crianças demonstraram dificuldades na interpretação de algumas questões (várias delas possuem duplas negativas). Assim mesmo, da planilha de correlações entre as subescalas, emergiram algumas relações dignas de nota, que variaram em termos de seus níveis de significância (algumas ao nível de 0,05 e outras de 0,01). Observou-se, por exemplo, a dimensão *expectativa geral de controle* ligada à *agência esforço* (0,415) e a *meios-fins esforço* (0,342), e esta última também relacionada à dimensão *meios-fins capacidade* (0,426). Verificou-se, ainda, a subescala *meios-fins professor* inversamente correlacionada à *agência esforço* (-0,323) e à *agência capacidade* (-0,293), porém diretamente correlacionada a *meios-fins sorte* (0,354), que, por sua vez, correlacionou-se fortemente a *meios-fins fatores desconhecidos* (0,557) - o que delinea a contraposição entre os *locus* de causalidade interno e externo.

As possibilidades de resposta às questões englobam a percepção de frequência com que determinados eventos são ou não controlados pelo indivíduo (*nunca*, *quase nunca*, *às vezes* e *sempre*). A essa escala não é atribuído um escore geral, sendo as 10 diferentes dimensões avaliadas separadamente. As médias variam, assim, entre 1 e 4 (limite mínimo e máximo das alternativas de resposta).

Observou-se, com base nas respostas obtidas e na análise do diagrama de *box-plot*, que as crianças da presente amostra acreditam no esforço como um meio válido para que os resultados esperados sejam atingidos, já que a maioria das respostas dos participantes con-

centra-se entre os valores 3 e 4 nessa subescala. Verificou-se, também, que as dimensões *meios-fins sorte* e *professor* foram consideradas as menos importantes para a obtenção de bons resultados acadêmicos.

Pode-se analisar, ainda, que as dimensões relativas às crenças de agência e à expectativa geral de controle mostraram-se não muito altas (os escores mantiveram-se entre 2,5 e 3,4) no que diz respeito à percepção da competência dos alunos para produzir ações; no entanto, mostraram-se equilibradas, isto é, todos os fatores considerados apresentaram, aproximadamente, o mesmo grau de importância.

### Escala de qualidade da interação familiar

Como nos instrumentos para avaliação das crenças autorreferenciadas, procedeu-se aqui, também, à análise das correlações entre as subescalas da EQIF, que variaram de moderadas a altas (entre 0,303 e 0,881) e foram, em sua maioria, significativas ( $p=0,01$ ), indicando a probabilidade de não ocorrerem ao acaso. Verificou-se, ainda, que as dimensões que envolvem eventos negativos referentes ao estilo parental e à interação familiar, tais como clima conjugal negativo, punições inadequadas, comunicação negativa, foram, conforme esperado, inversamente correlacionadas àquelas que representam eventos familiares positivos. A fidedignidade do instrumento foi indicada pelo  $\alpha$  de Cronbach, que se apresentou elevado (0,91) mesmo tratando-se de uma amostra pequena.

A EQIF atribui notas para o pai e para a mãe de acordo com as percepções do filho em relação a eles. A nota atribuída varia de 1 a 5, variando o escore total a ser atingido de 54 a 270. As notas baseiam-se na percepção de frequência da ocorrência de um dado evento, representando as seguintes alternativas de resposta: *nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre e sempre*. Por exemplo, à afirmação “meus pais mostram alegria quando eu faço alguma coisa legal” é atribuída uma nota ao pai e outra à mãe, baseada na percepção de frequência da ocorrência desse evento. As frases que se

referem a situações negativas (por exemplo, “meus pais costumam xingar um ao outro”) têm sua pontuação invertida.

Observou-se que as mães obtiveram escores mais altos do que os pais, uma vez que a média de seus pontos foi de 179,3 (o que equivale a 66%), enquanto a média dos escores das mães foi de 200,7 (74%). O teste T revelou ser essa uma diferença significativa ( $p<0,001$ ). A análise dos histogramas e dos desvios-padrão revelou que a distribuição no caso das mães (DP=19,27) mostrou-se mais próxima da normalidade do que a dos pais (DP=37,67), uma vez que uma parcela dos pais obteve escores bastante baixos (concentrados entre os valores 90 e 150). Já entre as mães o escore mínimo verificado foi de 155.

Análises quanto ao gênero foram realizadas, utilizando-se o teste T, e uma diferença significativa foi encontrada na dimensão *regras e monitoria* ( $p=0,03$ ;  $f=4,683^3$ ), pois as garotas julgaram serem suas mães mais severas com elas do que seus pais. Uma diferença tendencial foi encontrada também na dimensão *punições inadequadas* ( $p=0,08$ ;  $f=3,153$ ), já que os meninos demonstraram perceber que são mais punidos fisicamente pelos seus pais do que por suas mães.

### Percepção de qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas

Procedeu-se, em seguida, à análise das correlações entre as dimensões da EQIF e as dimensões das escalas de autoconceito, autoestima e crenças de controle, com o objetivo de detectar relações entre as percepções das crianças sobre a qualidade das interações em suas famílias e suas crenças autorreferenciadas. Nas Tabelas 1 e 2 podem ser visualizados os valores das correlações entre as dimensões da EQIF (tanto no que se refere à mãe como ao pai, já que ambos foram avaliados em separado). Entre os aspectos das crenças autorreferenciadas de maior destaque, foram selecionados somente os valores que expressavam correlações significativas (\*ao nível de 0,05; \*\* ao nível de 0,01):

▼▼▼▼▼

<sup>3</sup> O valor “f” refere-se ao teste de Levine para a igualdade de variâncias e está relacionado ao valor “p”. Um p menor que 0,05 (quanto menor o p, maior tende a ser o f) indica que há diferenças significativas entre os grupos analisados, e que essas diferenças se devem à variável que está sendo manipulada, e não ao acaso.

**Tabela 1.** Correlações entre as dimensões da EQIF relacionadas à mãe e às crenças autorreferenciadas de crianças participantes do estudo (9 a 12 anos, frequentando escola pública). Curitiba (PR), 2006.

Dimensões EQIF (mãe)	PH Autoconceito geral	PH Comportamento	PH Status intelectual e acadêmico	PH Aparência física e atributos	PH Ansiedade	PH Popularidade	PH Felicidade e satisfação	ROS autoestima	ICCAC Agência capacidade
Relacionamento afetivo	395 **	351 *	381 **	322 *			451 **	343 *	
Envolvimento	380 **	310 *						372 *	
Regras e monitoria	314 *		315 *			295 *		352 *	
Comunicação positiva dos pais	355 *		380 *	301 *					
Comunicação positiva dos filhos	325 *		312 *					503 **	
Clima conjugal positivo							321 *		
Modelo			380 **						
Sentimento dos filhos	477 **	468 **	390 **				528 **	482 **	324 *
Punições inadequadas	-493 **	-320 *	-512 **	-387 **			-452 **	-500 **	
Comunicação negativa	-476 **	-307 *	-412 **	-303 *	-331 *	-371 *	-449 **	-429 **	
Clima conjugal negativo	-493 **	-437 **	-340 *		-410 **	-300 *	-454 **	-443 **	

PH: Pier-Harris; EQIF: escala de qualidade da interação familiar; ROS: Rosenberg; ICCAC: inventário de crenças de controle.

**Tabela 2.** Correlações entre as dimensões da EQIF relacionadas ao pai e às crenças autorreferenciadas de crianças participantes do estudo (9 a 12 anos, frequentando escola pública). Curitiba, 2006.

Dimensões EQIF (Pai)	PH Autoconceito geral	PH Status intelectual e acadêmico	PH Aparência física e atributos	PH Popularidade	PH Felicidade e satisfação	ROS autoestima	ICCAC Expectativa de controle	ICCAC Agência esforço
Comunicação positiva dos filhos							317 *	
Clima conjugal positivo					357 *			
Modelo							339 *	
Punições inadequadas	-305 *	-332 *	-440 **		-546 **	-342 *		
Comunicação negativa	-378 *	-420 **	-425 **	-320 **	-499 **			-319 *
Clima conjugal negativo	-303 *						-323 *	-331 *

Sabe-se que, ao serem cruzados dados oriundos de instrumentos diferentes, as correlações podem ter seus valores reduzidos. De todo modo, considera-se um procedimento útil para fornecer indícios que possibilitam a realização de aproximações tanto empíricas quanto teóricas.

Comunicações negativas por parte dos pais foram correlacionadas inversamente com o autoconceito geral como também com todas as suas dimensões e, no caso da mãe, também com a autoestima das crianças. Ou seja, conforme as percepções desse grupo, quanto mais expostos estão os filhos a críticas negativas,

xingamentos, ameaças ou gritos dirigidos a eles, mais negativamente tendem a se desenvolver seu autoconceito (em suas várias dimensões, gerando, inclusive, ansiedade) e sua autoestima. A prática da punição, normalmente usada para controlar o comportamento dos filhos e, por vezes, para forçá-los a estudar, parece exercer efeitos contrários aos esperados (especialmente quando inadequada), já que, conforme se pode observar, correlaciona-se negativamente com as dimensões *comportamento* e *status intelectual e acadêmico*, além de contribuir para a percepção negativa de seus atributos tanto físicos quanto emocionais e ligar-se a uma sensação diminuída de felicidade e satisfação.

Verifica-se que a existência de uma relação perturbada entre os pais - clima conjugal negativo - foi também inversa e significativamente correlacionada, no caso da mãe, com todas as dimensões do autoconceito (com exceção de aparência física e atributos) e com a autoestima, e, no caso do pai, com as crenças de controle (nas dimensões *agência esforço* e *expectativa geral de controle*). Entende-se, dessa forma, conforme indicadores da presente amostra, que quando os pais não se relacionam de maneira razoavelmente saudável (falam mal um do outro, xingam e brigam entre si, costumam estar bravos um com o outro), a autoestima e o autoconceito dos filhos parecem ser afetados, como, também, a confiança em si, sentindo-se os filhos menos capazes de exercer controle sobre o ambiente e de se esforçarem para atingir os fins desejados.

Evidenciou-se, por outro lado, que os aspectos ligados a dimensões positivas, tanto na relação entre os pais como na relação destes com os filhos, obtiveram valores positivos na análise de correlações com as crenças autorreferenciadas.

Um clima conjugal positivo (pais que se abraçam, se acarinham, tecem elogios e falam bem um do outro), tanto na referência ao pai, como à mãe, correlacionou-se à dimensão *felicidade e satisfação* do autoconceito dos participantes.

Mães afetuosas e envolvidas, que costumam dizer o quanto os filhos são importantes para elas, que demonstram ficar felizes quando em sua companhia, que acarinham seus filhos, que lhes dão apoio mesmo quando eles não se saem bem em alguma coisa, que procuram saber o que eles estão sentindo, mas que também monitoram e estabelecem regras, foram

percebidas mais positivamente e suas ações relacionaram-se direta e significativamente ao autoconceito (geral e em várias de suas dimensões) e à autoestima das crianças. Sobretudo, e interessantemente, tais aspectos correlacionaram-se significativamente à subescala *status intelectual e acadêmico*, que também apareceu associada à dimensão *modelo* da EQIF. Assim, supõe-se que a manutenção de um autoconceito positivo e de uma percepção de eficácia no contexto acadêmico desses estudantes está, em parte, ligada à maneira como a família, em particular as mães, demonstram afeto e envolvimento na sua relação com os filhos, e ao quanto são consistentes em seus ensinamentos, fazendo aquilo que cobram de seus filhos, aspecto que também apareceu na avaliação do pai, relacionado à dimensão *expectativa de controle*.

Faz-se importante destacar, ainda, a dimensão *sentimentos dos filhos*, que explora o nível de afeto, orgulho e bem estar em relação aos pais. Esse aspecto também se mostrou significativamente correlacionado com o autoconceito geral e com várias de suas subescalas, podendo-se enfatizar a forte ligação com a dimensão *felicidade e satisfação* e, ainda, com a autoestima. Adicionalmente, a correlação com a subescala *agência capacidade* do ICCAC permite supor que, sentindo-se afetivamente próximas de seus pais, as crianças parecem sentir-se mais capazes intelectualmente, algo que se aproxima e complementa a questão abordada anteriormente em relação ao *status intelectual e acadêmico*.

## Discussão e Conclusão

O presente estudo, de tipo correlacional, aponta resultados que são apoiados pelos dados encontrados na literatura. Conforme se descreveu, todas as dimensões do autoconceito, a autoestima e algumas das dimensões das crenças de controle mostraram-se significativamente correlacionadas com as subescalas da EQIF. As práticas consideradas positivas se correlacionaram diretamente e as práticas consideradas negativas se correlacionaram inversamente. Tais resultados corroboram aqueles descritos na literatura e sumarizados na primeira parte deste trabalho, pois os fatores considerados de risco parecem concorrer para a diminuição da positividade das crenças relacionadas ao *self*,

enquanto os fatores de proteção parecem contribuir para o desenvolvimento de crenças e afetos mais saudáveis em relação a si próprio. Dentro desse panorama, poder-se-ia supor a existência de alguma correspondência entre os escores mais baixos nas crenças autorreferenciadas encontrados no grupo e as notas mais baixas atribuídas aos pais e à dinâmica familiar, tal como percebida pela criança. Isso mereceria uma investigação mais aprofundada, buscando-se identificar se as práticas parentais negativas seriam, de certa forma, "responsáveis" por crianças com autoimagem, autoapreço e autoconfiança mais frágeis.

Analisando-se as dimensões do ICCAC, constata-se que aquelas que expressam crenças ligadas a um *locus* interno de controle (como *agência esforço* e *agência capacidade*) foram inversamente correlacionadas àquelas que atribuem os resultados acadêmicos a fatores externos (como *meios-fins professor*, *meios-fins sorte* e *meios-fins fatores desconhecidos*). Tendo em vista esses dados, juntamente com os escores obtidos em cada dimensão, percebeu-se que os participantes da presente amostra creem, predominantemente, no papel do esforço como meio para atingir sucesso nesse âmbito, considerando os demais fatores como menos relevantes.

Tal resultado parece ser positivo uma vez que se considera importante que os estudantes cultivem a crença de que o sucesso na escola é algo possível e desejável, e que adquiram uma confiança maior na sua própria capacidade de controle dos eventos no contexto escolar. No entanto, como lembra Skinner (1995), um certo equilíbrio entre o *locus* interno e externo é fundamental, de forma a não aumentar demasiadamente o nível de ansiedade e de culpa quando algo, a despeito de todos os esforços, não vai bem. A autora sugere, por exemplo, não ser produtivo acreditar na sorte como um meio privilegiado de obter sucesso; apesar disso, considerar-se "sortudo" é, em certa medida, saudável.

Tomando-se em consideração o comportamento geral do grupo, os escores de autoconceito (obtidos por meio da Escala Pier-Harris) e de autoestima (obtidos por meio do instrumento proposto por Rosenberg) tenderam de moderado a bom, existindo, porém, um número razoável de alunos que apresentaram um autoconceito geral negativo. Analisando-se

as subescalas, observou-se que várias das crianças avaliadas consideram-se ansiosas. Já as correlações desses instrumentos com a EQIF sugeriram implicações importantes entre as crenças autorreferenciadas das crianças e a maneira como percebem as práticas educativas dos pais e seu ambiente familiar.

Assim, se a maneira como educadores, educandos e familiares percebem-se mutuamente influencia diretamente a construção psicológica de cada indivíduo, definindo o potencial de suas atuações, aponta-se a necessidade de investimentos no sentido de buscar compreender, cada vez melhor, a dinâmica dessas relações, bem como da conscientização dos membros das instituições envolvidas - família e escola - de que cada um de seus comportamentos é parte de uma cadeia que, quer se deseje ou não, interferirá diretamente na vida dos demais. No caso das crianças ou dos adolescentes em formação, a responsabilidade é ainda maior.

O presente estudo apresenta bons indicadores da estreita relação existente entre os aspectos explorados, justificando-se, assim, sua reprodução em uma amostra de maiores proporções, que possibilitaria uma análise por meio do modelo de equações estruturais, no intuito não somente de correlacionar, mas de buscar precisar, com maiores detalhes, o valor preditivo de certas variáveis em relação às outras.

## Referências

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice Hall.
- Baptista, M. N. (2007). Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudo componencial em duas configurações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27 (3), 496-509.
- Beane A., & Lipka, R. P. (1980). Self concept and self esteem: a construct differentiation. *Child Study Journal*, 10 (1), 1-6.
- Blascovich J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. Robinson, P. Shaver & L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitude* (Vol.1). California: Academic Press.
- Broecker, C. Z., & Jou, G. I. (2007). Práticas educativas parentais: a percepção de adolescentes com e sem dependência química. *Psico-USF*, 12 (2), 269-279.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Flor, M., Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Gusso, H. (2004). Interação familiar e as habilidades sociais do adolescente. *Anais da Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto, SP.

- Franco, N., & Levitt, M. J. (1998). The social ecology of middle childhood: family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations*, 47 (4), 315-321.
- Hay, I., Ashman, A. F., & van Kraayenoord, C. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35 (4), 391-400.
- Izidoro, C.; Dubba, L.; Lopes, R., & Weber, L. N. D. (2004). Relação entre qualidade de interação familiar e percepção de auto-eficácia. *Anais do 13º Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, Campinas, SP.
- Jacob, A. V. & Loureiro, S.R. (1999). Auto-conceito e desempenho escolar. *Anais da 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Campinas, SP.
- Kashani, J. H.; Canfield, L. A.; Borduin, C. M.; Soltys, S. M., & Reid, J. C. (1994). Perceived family and social support: impact on children. *Journal of American and Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 33 (6), 819-823.
- Loos, H. (2003). Atitude e desempenho em matemática, crenças auto-referenciadas e família: uma *path-analysis*. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Loos, H. (2006). O suporte familiar promovendo o sucesso escolar: percepções e expectativas. In T. Stoltz & M. A. Schmidt (Orgs.), *Educação, cidadania e inclusão social* (pp.114-122). Curitiba: Aos Quatro Ventos.
- Loos, H. & Neri, A. L. (2000). O que é preciso para ir bem na escola? Concepções de controle em crianças da escola elementar. *Anais da 30ª Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Brasília, DF.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarquical model of self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 77-172.
- McDavid, J. W. (1990). The self in the environment. In M. Thomas (Ed.), *The encyclopedia of human development and education (theory, research and studies)*. London: Pergamon Press.
- Neri, A. L. & Pelloni, A. C. (1996). Estudo exploratório das concepções de controle sobre o desempenho acadêmico em crianças bem e mal sucedidas na escola. Relatório Científico UNICAMP/CNPq. Manuscrito não-publicado.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1984). Pier-Harris children's self-concept scale. In J. Robinson, P. Shaver & L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. I). California: Academic Press.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg Self-Esteem Scale. In J. Robinson, P. Shaver & L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. I). California: Academic Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). *Validation of construct interpretations. Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, E. A.; Chapman, M., & Baltes, P. B. (1983). The Control, agency and means-ends interview (CAMI) (English and German versions) Technical Report. Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Stasiack, G. R. (2003). Percepção da interação familiar e auto-estima de adolescentes. *Aletheia*, 17/18, 95-105.
- Weber, L. N. D., Pavei, C., Biscaia, P., & Brandenburg, O. J. (2003). Relações entre práticas parentais e incidência de estresse em crianças. *Anais Eletrônicos do 12º Encontro Anual da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental* (pp.290-291), Londrina, PR.
- Weber, L. N. D.; Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J. (2003). Validação do Instrumento EQIF (Escala de Qualidade da Interação Familiar). *Anais Eletrônicos do 12º Encontro Anual da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental* (pp.276-277), Londrina, PR.

Recebido em: 13/8/2008

Versão final reapresentada em: 7/10/2009

Aprovado em: 1/2/2010



# Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas

## *Studies of validity between instruments to evaluate reading and writing abilities*

Neide de Brito **CUNHA**<sup>1</sup>

Acácia Aparecida Angeli dos **SANTOS**<sup>2</sup>

### Resumo

Medidas de construtos psicológicos tornam-se mais eficazes à medida que acumulam mais evidências de validade. Nessa perspectiva, este estudo teve por objetivo buscar evidências de validade convergente entre a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita, a Escala de Reconhecimento de Palavras e o Teste de Cloze. Foram averiguadas as habilidades linguísticas e investigada a variável série para buscar derivar evidências de validade de critério. Participaram 266 crianças, entre 8 e 13 anos de idade, de ambos os sexos, de terceiras e quartas séries do ensino fundamental de escolas públicas, particulares e do Sesi, do interior de São Paulo. Os resultados permitiram encontrar evidência de validade de critério pela série somente no Reconhecimento de Palavras. A análise da correlação entre as médias do Reconhecimento de Palavras e o Cloze, pelas categorias da Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita, também indicou índices altamente significativos, permitindo encontrar evidência de validade convergente entre os instrumentos.

**Unitermos:** Compreensão da leitura. Escrita. Distúrbios de aprendizagem. Psicometria. Teste de Cloze.

### Abstract

*The aim of this study was to search for evidence of convergent validity between Evaluation Scale of Difficulties in Learning to Write, the Word Recognition Scale and the Cloze Test. Linguistic abilities were assessed using these specific instruments and other variables were also investigated, from the school grade to the recognition of evidence of criterion validity. In addition, the quality of children's mistakes with regard to the Cloze test was analyzed according to the Evaluation Scale of Difficulties in Learning to Write, which classified the children into groups with and without learning difficulties. The sample was composed of 266 elementary school children in public, private and Social Service for Industry schools in São Paulo. The results only permitted us to find evidence of criterion validity with Word Recognition at the grade level. The analysis of correlation between the means of Word Recognition and the Cloze test, using the Evaluation Scale of Difficulties in Learning to Write categories, also indicated significant differences, suggesting convergent validity amongst the instruments.*

**Uniterms:** Reading comprehension. Handwriting. Learning disabilities. Psychometrics. Cloze Testing.

Um teste é um procedimento sistemático para comparar o comportamento de duas ou mais pessoas. A invenção dos testes psicológicos ocorreu no meio do

século XIX, quando a ênfase dos psicólogos era dada ao estudo exaustivo dos fenômenos mentais em poucos participantes. Posteriormente, houve um avanço dos

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade São Francisco, Curso de Psicologia. Itatiba, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. R. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, 13251-040, Itatiba, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.A.A. SANTOS. E-mail: <acacia.santos@saofrancisco.edu.br>.

conceitos estatísticos, que começaram a sustentar que os erros de mensuração poderiam ser cancelados com o efeito massivo de grandes amostras. A tecnologia também avançou na aplicação dos testes com o advento do computador. A psicometria passou a ser um ramo da ciência estatística e a administração, a contagem e a interpretação dos testes foram objetivamente incrementadas e automatizadas (Cronbach, 1960; Goldstein & Hersen, 2000).

De acordo com Ramsay e Reynolds (2000), o desenvolvimento de um teste científico demanda perseverança e rigor, visto que ele tem que emergir da literatura científica da área de interesse e estar apoiado em sólida fundamentação teórica. Além disso, ele tem que ser submetido a um processo exaustivo de desenvolvimento e validação para assegurar que pode alcançar o objetivo a que se destina. Os usuários dos testes devem compará-los com outras medidas existentes para determinar seu mérito relativo.

Os psicólogos e outros profissionais recolhem amostras de conduta porque a partir delas podem fazer inferências fundadas sobre a conduta e funcionamento cognitivo das pessoas avaliadas. A primeira condição para que um teste sirva de base para realizar inferências de interesse é que a amostra de conduta recolhida seja precisa, ou seja, que os erros cometidos na medição sejam aceitáveis, já que nenhuma medição está totalmente isenta de erro (Muñiz, 2004).

A testagem psicológica vive um momento de mudanças rápidas no mundo todo. Existem orientações novas, um constante fluxo de testes novos, formas revisadas de testes antigos e dados adicionais que podem aperfeiçoar ou alterar a interpretação dos escores de testes existentes. Uma cobertura mais extensa de instrumentos de testagem e problemas em áreas especiais pode ser encontrada em livros que tratam do uso dos testes em campos como aconselhamento, prática clínica, seleção de pessoal e educação. Para acompanhar os desenvolvimentos atuais, as pessoas que trabalham com testes precisam estar familiarizadas com fontes mais diretas de informações sobre eles, sendo uma das mais importantes delas o *Mental Measurements Yearbook* (Anastasi & Urbina, 2000; Spies & Plake, 2005).

A psicometria teve grandes avanços em todos os ramos, inclusive na determinação do conceito de validade, desde que foram publicados os padrões da

American Educational Research Association (AERA) (1985), *American Psychological Association* (APA) e *National Council on Measurement in Education* (NCME). Porém, as três vias clássicas para a coleta de dados, a validade de conteúdo, de critério e de construto ainda são férteis (Muñiz, 2004).

Sisto, Codenotti, Costa e Nascimento (1979) verificaram nos catálogos de testes disponíveis a quase inexistência de testes brasileiros. Embora seja recente a preocupação em utilizar instrumentos de avaliação cujas propriedades psicométricas tenham sido estabelecidas para populações específicas, os autores já constataram que essa carência era suprida com a utilização de instrumentos estrangeiros. Foi levantado por eles o problema de que muitos dos testes aqui utilizados tinham sido apenas adaptados, sem que houvesse uma análise da conservação ou não das propriedades psicométricas obtidas na construção do instrumento em seu país de origem.

Estudos realizados posteriormente continuam a apontar a precariedade dos instrumentos psicológicos utilizados no Brasil (Noronha, 2002; Noronha, Freitas & Ottati, 2001; Noronha, Freitas, Baldo, Barbini & Almeida, 2004; Noronha, Oliveira & Beraldo, 2003; Vendramini & Noronha, 2002). Essas constatações associadas à maior consciência social dos profissionais da psicologia mobilizaram alguns segmentos da comunidade científica e profissional, levando à criação do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP) e de um programa de pós-graduação *Stricto Sensu* com área de concentração em avaliação psicológica, recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2001.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), refletindo toda a mobilização em torno da questão, estabeleceu através da Resolução nº 002/2003, a regulamentação do uso, elaboração e comercialização de testes psicológicos no Brasil. Para o caso específico de instrumentos de avaliação psicológica que utilizam questões de múltipla escolha ou similares, como inventários e escalas, a resolução indica como requisitos mínimos e obrigatórios: 1) fundamentação teórica com ênfase na definição do construto; 2) apresentação de evidências empíricas de validade e precisão das interpretações propostas para os escores do teste; 3) apresentação de dados empíricos sobre as propriedades psicométricas

dos itens do instrumento; 4) apresentação do sistema de correção e interpretação dos escores; 5) apresentação clara dos procedimentos de aplicação e correção, bem como as condições nas quais o teste deve ser aplicado; e 6) compilação das informações acima e de outras que forem importantes num manual (Conselho Federal de Psicologia, 2001, 2003).

A validade pode ser verificada sob diferentes perspectivas, enfocando-se o construto, o conteúdo e/ou o critério. Recorre-se às evidências de validade de critério quando se procura avaliar o grau com que o instrumento discrimina, de acordo com um critério padrão, pessoas que diferem em determinadas características. Quando o instrumento e o critério são aplicados simultaneamente, fala-se de validade concorrente; quando o critério é avaliado no futuro, fala-se de validade preditiva. Os resultados obtidos serão expressos em graus de concordância - identidade entre o teste e a outra forma -, denominada de relação entre eles. Ela é concebida como o grau de eficácia para predizer um determinado desempenho do sujeito, que deve ser medido por meio de técnicas independentes do próprio teste (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 1998).

Baseado na filosofia de que uma das medidas mais eficazes para melhorar a utilização dos testes é proporcionar uma boa informação e formação aos usuários, em 1995, o Colégio Oficial de Psicólogos da Espanha criou uma comissão de testes com o intuito de analisar os problemas envolvidos no seu uso. Em linhas gerais, o procedimento de avaliação proposto consiste em revisar os testes de forma sistemática por parte dos pesquisadores, utilizando um questionário inspirado nos modelos holandês e inglês atualmente em funcionamento. Um dos itens desse questionário diz respeito ao tamanho das amostras na validação do construto, que são consideradas: pequena ( $N < 200$ ); moderada ( $200 \leq N < 500$ ); grande ( $N \geq 500$ ). Especificado o tamanho da amostra, o item subsequente define a mediana das correlações do teste com outros testes similares de acordo com os seguintes critérios: inadequada ( $r < 0,25$ ); inadequada mas com algumas carências ( $0,25 \leq r < 0,40$ ); adequada ( $0,40 \leq r < 0,50$ ); boa ( $0,50 \leq r < 0,60$ ) e excelente ( $r \geq 0,60$ ) (Prieto & Muñiz, 2000).

Alguns pressupostos teóricos foram levados em consideração quanto ao uso dos instrumentos explorados neste trabalho. Em primeiro lugar, estão as contri-

buições da psicologia cognitiva e seus modelos explicativos sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e escrita, tomando por base a teoria do processamento humano da informação. Esses modelos pressupõem a existência de objetos reais que podem ser medidos e modelados. Quando aplicada ao letramento, essa perspectiva sugere que os processos de leitura e escrita sejam subdivididos em subprocessos, cada um deles com uma função diferente (Irwin & Doyle, 1992). Em segundo lugar, está a tendência dos estudiosos a uma visão integradora da leitura e da escrita, entendidas como processos inter-relacionados, que não podem mais ser abordados separadamente (Kopke Filho, 2001; Pugh & Pawan, 1991; Santos, 1997). Considerou-se também que a leitura é uma atividade que constitui, ao mesmo tempo, forma de instrução e instrumento para o manejo de outras fases do currículo. Assim, a eficiência na leitura se relaciona de forma estreita com o êxito escolar (Alliende & Condemarín, 1987; Condemarín & Milicic, 1994).

Há que se ponderar, também, que a linguagem oral, a leitura e a escrita são consideradas instrumentais para a vida social e acadêmica e são o centro da maior parte das pesquisas em dificuldades de aprendizagem. A identificação dessas diferentes dificuldades tem ocorrido tardiamente, após vários fracassos, o que pode provocar desvios no comportamento da criança. No entanto, há como adquirir informações e desbloqueá-las, modificando todo o potencial dinâmico de aprendizagem, quando são recebidas intervenções psicopedagógicas adequadas. Para tanto é necessário que tais dificuldades sejam identificadas o mais precocemente possível, permitindo sua eventual superação (Jardim, 2001; Sisto, 2001; 2002).

Desse modo, instrumentos têm sido desenvolvidos para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem referentes à linguagem. Duas das escalas aqui utilizadas - a de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE) e a de Reconhecimento de Palavras - foram elaboradas por Sisto, respectivamente em 2001 e 2004. Ambas identificam a fase de alfabetização em que os alunos se encontram e conseguem detectar eventuais dificuldades de aprendizagem. O teste de Cloze (Santos, 2005) foi escolhido para avaliar a compreensão em leitura, podendo-se, por meio dele, acessar as inter-relações estabelecidas entre o leitor e o

texto escrito. Com esse instrumento também é possível identificar eventuais dificuldades de leitura (Kintsch & van Dijk, 1978; Condemarín & Milicic, 1994; Kintsch, 1994; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002).

Tomando por base as questões psicométricas mencionadas, o foco principal do presente trabalho será explorar evidências de validade convergente entre três instrumentos desenvolvidos para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem de escrita e leitura em crianças. Para tanto, será considerada a análise da validação de construto de Campbell (1960), que salientou que, a fim de demonstrar a validade do construto, é necessário mostrar que um teste apresenta correlação alta com outras variáveis com as quais ele deve teoricamente correlacionar-se.

A literatura consultada não evidenciou a existência de estudos de validade convergente entre esses instrumentos, que supostamente avaliam construtos similares e envolvem as habilidades de leitura e de escrita. Para esse objetivo, serão consideradas as afirmações de Anastasi e Urbina (2000): a interpretação dos resultados obtidos pelos instrumentos, para que seja válida, depende de verificação para se avaliar se estão medindo aquilo que se propõem a medir. Outros tipos de validade também serão buscados. Primeiramente, serão averiguadas as habilidades linguísticas tal como mensuradas pelos três instrumentos, por série, para derivar evidências de validade de critério. Em seguida, será verificada a diferença entre as médias dos testes de Reconhecimento de Palavras e de Cloze pelas categorias do ADAPE também para derivar validade de critério. Finalmente serão correlacionados os escores dos instrumentos para buscar evidências de validade convergente.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 266 crianças do ensino fundamental, entre 8 e 13 anos de idade ( $M=9,42$ ;  $DP=0,808$ ), de ambos os sexos: 140 (52,6%) do sexo masculino e 126 (47,4%) do feminino. Do total da amostra, 118 (44,4%) frequentavam a 3ª série e 148 (55,6%) a 4ª, sendo 66 (24,8%) de escolas particulares, 189 (71,1%) de públicas, quatro do SESI (1,5%) e sete não informaram (2,6%). Todas as escolas eram do interior do Estado de São Paulo.

## Instrumentos

*Questões de identificação:* os sujeitos informaram, na mesma folha do Reconhecimento de Palavras, os seguintes dados: nome, idade, sexo, série e instituição de ensino à qual pertenciam.

*Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita:* é composta por 114 palavras; 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade, classificada como encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta e sílaba complexa. Esse conjunto de palavras engloba as dificuldades mais comuns na escrita entre crianças de primeiras e segundas séries, identificadas por um levantamento das palavras comuns utilizadas no material didático dessas séries, segundo o autor Sisto (2001). Vale ressaltar que esse instrumento apresenta evidências de validade de critério e índices de precisão satisfatórios.

Os critérios de correção seguiram a escala de pontuação dos erros estabelecida pelo autor. Como não há critérios para a 4ª série, neste trabalho foram empregados os mesmos da 3ª série, a saber: até 10 erros - sem indícios de Dificuldade de Aprendizagem (DA); de 11 a 19 erros - DA leve; de 20 a 49 erros - DA média; 50 erros ou mais - DA acentuada.

*Reconhecimento de palavras:* contém 55 palavras organizadas em ordem alfabética. Para cada uma delas foram criadas outras duas com erros gramaticais. É um teste de múltipla escolha, com itens que têm três alternativas de resposta, das quais somente uma é correta. No estudo realizado por Sisto (2004), a análise da variância entre as médias dos participantes indicou uma diferença estatisticamente significativa entre as séries ( $p<0,001$ ), verificada pelo teste de Tukey, que separou os escores nos grupos correspondentes às séries frequentadas, atribuindo a validade de critério ao instrumento.

*Teste de Cloze:* foi utilizado um texto estruturado na forma do Cloze tradicional com os quintos vocábulos omitidos, substituindo-os por um traço proporcional ao tamanho da palavra omitida, que deveria ser recuperada pelo leitor para restituir o sentido completo à seleção, tal como preconizado por Taylor (1953). Esse texto foi especialmente montado para ser utilizado com crianças da faixa etária do ensino fundamental. Elaborado por Santos (2005), também apresenta evidências de validade.

## Critérios de correção

Foram utilizados os critérios estabelecidos pelos autores dos instrumentos. Para o ADAPE foi atribuído um ponto para cada palavra grafada erradamente pela criança, pelas ausências de palavras, acentuação errada e uso indevido de maiúsculas e minúsculas. A pontuação de cada criança corresponde à soma dos erros cometidos, sendo o escore máximo de 114 pontos.

No Reconhecimento de Palavras, a cada acerto foi atribuído um ponto, sendo possível atingir o escore máximo de 55 pontos. Também no Teste de Cloze foi atribuído um ponto para cada acerto, sendo consideradas corretas as palavras que coincidirem com as usadas pelo autor do texto. Essa forma de correção é denominada literal ou *verbatim* e é recomendada por evitar o subjetivismo na avaliação. Assim, o número de acertos máximos é 15, correspondentes ao número de omissões.

## Procedimentos

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade São Francisco (protocolo 209/02). A coleta de dados ocorreu em instituições cujas diretoras autorizaram sua realização e com aqueles alunos cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido, que permite a participação na pesquisa.

Os instrumentos foram aplicados nos alunos, pela professora, em situação de sala de aula. Para evitar o efeito de fadiga, cada instrumento foi aplicado em diferentes momentos de um dia normal de atividades escolares, entre outras atividades previstas no planejamento da aula, na seguinte sequência: ADAPE, Re-

conhecimento de Palavras e Teste de Cloze. Também foi fornecido um roteiro às professoras com instruções para aplicação de cada instrumento.

## Resultados

Buscou-se explorar eventuais diferenças nos escores dos instrumentos em razão da série frequentada. As estatísticas descritivas e o resultado do teste *t* de Student para a comparação entre as séries estão apresentados na Tabela 1.

Verificou-se, na comparação entre as séries, que os escores dos três instrumentos foram melhores para a 4ª série ( $n=148$ ) em relação aos da 3ª série ( $n=118$ ). As diferenças entre as médias por série revelaram um índice estatisticamente significativo somente para o Reconhecimento de Palavras ( $t=-2,050$ ;  $p=0,041$ ), conferindo-lhe a validade de critério. No teste de Cloze a diferença foi marginalmente significativa ( $t=-1,924$ ;  $p=0,055$ ).

Para averiguar se havia diferença significativa entre as médias do Reconhecimento de Palavras e Cloze pelas categorias do ADAPE, procedeu-se à análise de variância, que indicou, respectivamente, as seguintes diferenças estatisticamente significativas:  $[F(3,262) = 105,942$ ;  $p < 0,001]$  e  $[F(3,262) = 49,734$ ;  $p < 0,001]$ .

Para verificar quais categorias justificavam as diferenças encontradas, utilizou-se o teste *post-hoc* de Tukey, das categorias do ADAPE em relação aos escores do Cloze. Os quatro agrupamentos resultantes aparecem na Tabela 2.

O teste de Tukey separou os escores do Reconhecimento de Palavras nas quatro categorias do ADAPE, constatando a diferença estatisticamente significativa entre os escores dos instrumentos. Pode-se inferir, a partir

**Tabela 1.** Estatísticas descritivas e teste *t* de Student para comparação entre as séries. Bragança Paulista (SP), 2005.

Escolaridade		n	Média	Desvio-padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
ADAPE	3	118	31,34	23,62	0,695	0,487
	4	148	29,39	22,06		
Reconhecimento de palavras	3	118	38,48	10,85	-2,050	0,041
	4	148	41,09	9,83		
CLOZE	3	118	9,41	3,86	-1,924	0,055
	4	148	10,30	3,70		

ADAPE: escala de avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita.

desses resultados, que o Reconhecimento de Palavras é sensível para captar diferenças tal como separadas pelas categorias do ADAPE, concedendo-lhe também essa validade de critério.

Realizou-se também o teste de *post-hoc* Tukey para identificar quais categorias do ADAPE se diferenciaram estatisticamente em relação aos escores do teste de Cloze. Os agrupamentos dos resultados do teste de Cloze são mostrados na Tabela 3.

Foram formados três grupos de categorias do ADAPE de acordo com os escores do Cloze. O teste de Tukey agrupou as categorias "DA leve" e "Sem indícios de DA", cujas médias foram muito parecidas, respecti-

**Tabela 2.** Distribuição das categorias do ADAPE em relação aos escores do Reconhecimento de Palavras. Bragança Paulista (SP), 2005.

ADAPE por categorias	n	Média no reconhecimento de palavras			
		1	2	3	4
DA acentuada	42	26,38			
DA média	128		37,94		
DA leve	61			47,21	
Sem indícios de DA	35				50,80

ADAPE: escala de avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita; DA: dificuldade de aprendizagem.

**Tabela 3.** Distribuição das categorias do ADAPE em relação aos escores do teste de Cloze. Bragança Paulista (SP), 2005.

ADAPE por categorias	n	Média no Cloze		
		1	2	3
DA acentuada	42	5,48		
DA média	128		9,60	
DA leve	61			12,02
Sem indícios de DA	35			12,69

ADAPE: escala de avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita; DA: dificuldade de aprendizagem.

**Tabela 4.** Índices de correlações (*r*) e níveis de significâncias (*p*) entre os escores dos instrumentos. Bragança Paulista (SP), 2005.

		Reconhecimento de palavras	Cloze
Cloze	<i>r</i>	0,651	-
	<i>p</i>	<0,001	-
ADAPE	<i>r</i>	-0,760	-0,605
	<i>p</i>	<0,001	<0,001

ADAPE: escala de avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita.

vamente 12,02 e 12,69. Esses resultados concedem ao teste de Cloze validade de critério por diferenciar de maneira similar três das quatro categorias do ADAPE.

Em conformidade com o objetivo principal deste estudo, buscou-se a validade convergente entre os instrumentos. Para tanto, foram realizadas provas de correlação de *Pearson* com os escores alcançados no ADAPE, no Cloze, e no Reconhecimento de Palavras (Tabela 4).

Entre os acertos do Cloze e do Reconhecimento de Palavras obteve-se um índice de correlação positivo e significativo ( $p < 0,001$ ). Entre os erros do ADAPE e os acertos do Reconhecimento de Palavras, o índice de correlação foi negativo e significativo ( $p < 0,001$ ), assim como entre os erros do ADAPE e os acertos do Cloze ( $p < 0,001$ ). Dessa maneira, ficou mais uma vez evidenciada a correlação entre os escores médios dos três instrumentos analisados.

## Discussão

Com a preocupação de utilizar instrumentos de avaliação cujas propriedades psicométricas sejam estabelecidas para populações específicas, foram exploradas, neste estudo, evidências de validade convergente entre três instrumentos desenvolvidos para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem de escrita e leitura em crianças. Para esse objetivo, foi considerado que a interpretação dos resultados obtidos pelos instrumentos, para que seja válida, depende de verificação para avaliar se os instrumentos estão medindo aquilo que se propõem a medir.

Desse modo, primeiramente, foram averiguadas, por série, as habilidades linguísticas tal como mensuradas pelos três instrumentos para derivar evidências de validade de critério. Em segundo lugar, foi verificada a diferença entre as médias dos testes de Reconhecimento de Palavras e de Cloze pelas categorias do ADAPE também para derivar validade de critério. Finalmente foram correlacionados os escores dos instrumentos para buscar a validade convergente.

Na comparação entre as séries, os escores dos três instrumentos foram melhores para a 4ª série ( $n=148$ ) do que para a 3ª série ( $n=118$ ). Esse resultado era esperado, pois a automatização de processos permite que

quanto mais os subprocessos vão se tornando automáticos, mais os leitores e escritores vão se tornando hábeis para atender à demanda de atividades cognitivas (Irwin & Doyle, 1992). Verificou-se com esses resultados que há evidências de validade de critério concorrente em relação à sensibilidade dos instrumentos para captar a evolução do desenvolvimento das crianças na progressão das séries (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 1998). No entanto, as diferenças entre as médias revelaram um índice estatisticamente significativo somente para o Reconhecimento de Palavras.

Na análise da variância entre as médias do Reconhecimento de Palavras e Cloze, pelas categorias do ADAPE, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para ambos os instrumentos, indicando que eles avaliam construtos similares. Para identificar quais categorias se diferenciaram estatisticamente, foi realizado o teste de Tukey tanto para o Reconhecimento de Palavras como para o Cloze.

O teste de Tukey separou os escores do Reconhecimento de Palavras nas quatro categorias do ADAPE, confirmando a diferença estatisticamente significativa entre os escores dos instrumentos. Pode-se inferir, assim, que com o Reconhecimento de Palavras se obtém a mesma classificação quanto às habilidades de compreensão de leitura que o ADAPE nas habilidades de escrita das crianças.

Esse resultado confere ao Reconhecimento de Palavras a mesma validade de critério do ADAPE, visto que ele consegue obter as diferenças na compreensão de leitura nos mesmos níveis de alfabetização. Ficou demonstrado, dessa maneira, que o Reconhecimento de Palavras discriminou características que diferem as crianças de acordo com um critério padrão, que foi aplicado simultaneamente com o instrumento, atribuindo-se assim a validade de critério concorrente (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 1998).

De acordo com os escores do Cloze, o teste de Tukey formou três grupos de categorias do ADAPE, porque as categorias "DA leve" e "Sem indícios de DA" se agruparam. É importante destacar que o que pode ter influenciado esse agrupamento foi o fato de o número de alunos dessas categorias ser bastante desigual, respectivamente 61 e 35. Mas, mesmo assim, os instru-

mentos conseguiram medir as habilidades em faixas muito próximas. Infere-se daí que também se pode atribuir a validade de critério ao Cloze pelos níveis de alfabetização do ADAPE, pois ficou demonstrado que houve discriminação de características que diferem as crianças de acordo com um critério padrão. Como o critério foi aplicado junto com o instrumento, atribuiu-se a validade de critério concorrente (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 1998).

Esses últimos resultados, que classificaram as crianças em faixas muito próximas nos três instrumentos, confirmam a relação entre as habilidades de leitura e escrita, pois, atualmente, há uma visão integradora da leitura e da escrita como processos inter-relacionados que não podem mais ser abordados separadamente e são vistos como resultantes da ação do pensamento integrado, simultaneamente dinâmico e complexo. Assim sendo, os escores obtidos por meio dos instrumentos utilizados demonstraram que o desempenho em leitura pode estar relacionado à facilidade para o reconhecimento de palavras, à melhor utilização da informação gráfica - com uso dos conhecimentos fonológico, ortográfico e do vocabulário visual, adquiridos com a prática de leitura - e à utilização eficiente das informações contextuais (Irwin & Doyle, 1992; Kopke Filho, 2001; Pugh & Pawan, 1991; Santos, 1997).

Foram então realizadas provas de correlação de *Pearson* com os resultados obtidos nos três instrumentos. Obteve-se um índice de correlação positivo e significativo ( $r=0,651$ ) entre os acertos do Cloze e do Reconhecimento de Palavras. Esse índice é classificado como excelente ( $r\geq 0,60$ ) de acordo com o critério "Mediana das correlações do teste com outros testes similares", do *Cuestionario para evaluación de los tests* de Prieto e Muñiz (2000).

De maneira similar, os erros do ADAPE e os acertos do Reconhecimento de Palavras tiveram um índice de correlação significativo ( $r=-0,760$ ), porém negativo, também considerado excelente ( $r\geq 0,60$ ) pelos critérios expostos anteriormente. Pode-se inferir, então, que os problemas na escrita independeram do tipo de estímulo utilizado: o auditivo no caso do ADAPE e o auditivo e visual no caso do Reconhecimento de Palavras. Deduz-se, então, que esses construtos são similares e dependem de processos cognitivos imbricados entre si.

Entre os erros no ADAPE e os acertos no Cloze houve um índice negativo e significativo ( $r=-0,605$ ), que é considerado excelente de acordo com os parâmetros de Prieto e Muñiz (2000). Mais uma vez ficou demonstrado que quanto mais as crianças erraram na escrita, menos compreensão tiveram na leitura.

Em resumo, foi demonstrado pelo levantamento bibliográfico que o desenvolvimento dos testes ADAPE, Reconhecimento de Palavras e Cloze emergiu da literatura científica, ficando definido o construto e avaliada sua correta representação nos testes. Além disso, os instrumentos foram submetidos a processos de desenvolvimento e validação para assegurar que realizam o objetivo a que se destinam. Assim, ficaram esclarecidas as naturezas dos traços sob consideração e as condições que afetam seu desenvolvimento e suas manifestações, conforme preconizaram os autores levantados na revisão bibliográfica. Unindo os resultados alcançados a esses preceitos psicométricos, conclui-se que os três instrumentos avaliam construtos semelhantes e apresentam correlação alta com as variáveis com as quais eles devem se correlacionar. Dessa maneira, infere-se que esses instrumentos medem o que se propõem a medir e que há evidências de validade convergente entre eles (Anastasi & Urbina, 2000; Campbell, 1960; Conselho Federal de Psicologia, 2001, 2003; Cronbach & Meehl, 1955; Muñiz, 2004; Pasquali, 2003; Ramsay & Reynolds, 2000).

Faz-se necessário, contudo, dar continuidade à construção e à busca de evidências de validade dos instrumentos psicológicos no Brasil a fim de solucionar sua precariedade e seu suprimento com a utilização de instrumentos estrangeiros (Noronha, 2002; Noronha et al., 2001; Noronha et al., 2003; Noronha et al., 2004; Sisto, Codenotti, Costa & Nascimento, 1979; Vendramini & Noronha, 2002).

## Conclusão

Para entender as razões que levam uma criança a executar uma tarefa cognitiva de forma pior que a criança normal é necessário saber como seria a resolução correta da tarefa e utilizar esse conhecimento para analisar onde residem os problemas para a criança com dificuldade de aprendizagem. Na escola, as dificuldades

que interessam são aquelas que impedem o êxito acadêmico e, nesse sentido, os instrumentos de medida das habilidades de escrita e de leitura desempenham um papel importante no diagnóstico, pois a identificação das dificuldades possibilita analisar melhor a intervenção a ser proposta. Há que se levar em conta, principalmente, que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem modificar seu potencial de aprendizagem ao adquirirem informações que as desbloqueiem.

Como foi sinalizado, o Brasil carece de instrumentos para medir os níveis de alfabetização, de forma a expressar a qualidade do ensino no país. As políticas públicas preocupam-se com as estatísticas; no caso da educação, com os números de ingressantes e egressos. Em relação a esse assunto, há uma vigorosa discussão sobre os efeitos da progressão continuada para o favorecimento dessas estatísticas.

Conforme apresentado neste trabalho, a psicologia cognitiva vem permitindo avanços significativos tanto no conhecimento da aquisição da linguagem, como no das dificuldades de aprendizagem. Porém, constata-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais não levam em conta, ignoram, ou minimizam a literatura científica.

As implicações dessa atitude se refletem nos indicadores do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), programa de avaliação implementado pelo governo brasileiro. Ainda que esse programa seja pautado por uma dimensão humana com uma longa tradição de pesquisa na psicologia, a das habilidades cognitivas, seus métodos de mensuração têm sido muito criticados, de acordo com os argumentos já expostos.

Considerando a importância dos aspectos apresentados em relação às dificuldades de aprendizagem e a necessidade de avaliação precoce das crianças em fase escolar, de forma a prevenir, e não apenas remediar o surgimento de dificuldades de aprendizagem associadas ao processo de escolarização, compreende-se que os testes são ferramentas úteis e necessárias. No entanto, no Brasil, eles caíram no descrédito por parte dos usuários por um longo tempo. Essa situação foi gerada pela inexistência de testes nacionais, o que levou



ao uso dos estrangeiros, adaptados ou não, mas mesmo assim sem supervisão de um órgão oficial, o que é, atualmente, inconcebível, visto que, para serem considerados válidos, os testes passam por rigoroso tratamento científico, como visto neste trabalho. Cabe retomar que, mesmo que os testes contribuam de forma valiosa, oferecendo informações detalhadas a respeito do desempenho da criança, o seu uso merece cautela, pois eles não podem ser usados como única medida: deve-se considerar a existência de vieses culturais e o contexto em que os instrumentos são aplicados.

Vale destacar, entretanto, que embora esses instrumentos sejam propostas inovadoras e promissoras de avaliação, é preciso pesquisar mais evidências de validade para propiciar a ampliação do conhecimento sobre suas características psicométricas. Espera-se ainda a realização de outras pesquisas que superem as limitações deste estudo, principalmente no que se refere ao tamanho da amostra, e que possam contribuir para a ampliação dos conhecimentos na área e para aprimorar os procedimentos técnicos empregados na avaliação psicológica e os próprios instrumentos.

## Referências

- Alliende, F., & Condemarín, M. (1987). *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- American Educational Research Association. (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campbell, D. T. (1960). Recommendations for APA test standards regarding construct, trait, and discriminant validity. *American Psychologist*, 15 (4), 546-553.
- Condemarín, M., & Milicic, N. (1994). *Test de Cloze: procedimiento par el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Conselho Federal de Psicologia. (2001). *Resolução nº 025/2001*. Recuperado em agosto 21, 2006, disponível em <http://www.pol.org.br>
- Conselho Federal de Psicologia. (2003). *Resolução nº 002/2003*. Recuperado em agosto 21, 2006, disponível em <http://www.pol.org.br>
- Cronbach, L. J. (1960). *Essentials of psychological testing* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Harper & Brothers.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52 (2), 281-302.
- Goldstein, G., & Hersen, M. (2000). Historical perspectives. In G. Goldstein & M. Hersen (Orgs.), *Handbook of psychological assessment* (pp.3-17). Kidlington, Oxford: Pergamon.
- Irwin, J.W., & Doyle, M. A. (1992). *Reading/writing connections: learning from research*. Newark: IRA.
- Jardim, W. R. S. (2001). *Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental: manual de identificação e intervenção*. São Paulo: Edições Loyola.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49 (4), 294-303.
- Kopke Filho, H. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de doutorado não-publicado, Universidade de São Paulo.
- Muñiz, J. (2004). La validación de los testes. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 5 (2), 121-141.
- Noronha, A. P. P. (2002). Problemas mais graves e mais frequentes no uso dos testes psicológicos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (1), 135-142.
- Noronha, A. P. P., Freitas, F. A., & Ottati, F. (2001). Informações contidas nos manuais de testes de inteligência. *Psicologia em Estudo*, 6 (2), 101-106.
- Noronha, A. P. P., Freitas, J. V., Baldo, C. R., Barbini, P. F., & Almeida, M. C. (2004). Conhecimento de estudantes a respeito de conceitos de avaliação psicológica. *Psicologia em Estudo*, 9 (2), 263-269.
- Noronha, A. P. P., Oliveira, K. L., & Beraldo, F. N. M. (2003). Instrumentos psicológicos mais conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais de Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (1), 47-56.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25 (5), 206-213.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Prieto, G., & Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77 (1), 65-75.
- Pugh, S. L., & Pawan, F. (1991). Reading, Writing and Academic Literacy. In R. F. Flippo & D. C. Caverly (Eds.), *College reading and study strategy programs*. Newark, Delaware: IRA.
- Ramsay, M. C., & Reynolds, C. R. (2000). Development of a scientific test: a practical guide. In G. Goldstein & M. Hersen (Orgs.), *Handbook of psychological assessment* (pp.21-42). Kidlington, Oxford: Pergamon.
- Santos, A. A. A. (1997). Programas de remediação: uma alternativa para o desenvolvimento da compreensão em leitores adultos. *Pro-posições*, 5 (1), p.115.
- Santos, A. A. A. (2005). Evidências de validade de critério para o teste de Cloze. Manuscrito não-publicado, Pro-

- grama de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F., & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 549-560.
- Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In F. F. Sisto, E. Boruchovitch & L. D. T. Fini (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp.190-213). Petrópolis: Vozes.
- Sisto, F. F. (2002). Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. In F. F. Sisto, E. A. Dobránszky & A. Monteiro (Orgs.), *Cotidiano escolar: questões de leitura, matemática e aprendizagem* (pp.121-141). Petrópolis: Vozes.
- Sisto, F. F. (2004). Evidências de validade de critério para a escala de reconhecimento de palavras. Manuscrito não-publicado, Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Sisto, F. F., Codenotti, N., Costa, C. A. J., & Nascimento, T. C. N. (1979). Testes psicológicos no Brasil: o que medem realmente. *Educação e Sociedade*, 2 (2), 152-165.
- Spies, R. A., & Plake, B. S. (2005). *The Sixteenth mental measurements yearbook*. Nebraska: Harbound.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30 (3), 415-433.
- Vendramini, C. M. M., & Noronha, A. P. P. (2002). Estudo comparativo entre testes de inteligência e de personalidade. *Psico*, 33 (2), 413-426.

Recebido em: 14/4/2008

Versão final reapresentada em: 26/2/2010

Aprovado em: 4/3/2010

# Avaliação multi-informe do traço de neuroticismo em escolares

## *Multi-source assessment of neuroticism trait in school children*

Marcela **MANSUR-ALVES**<sup>1</sup>  
Carmen **FLORES-MENDOZA**<sup>1</sup>  
Francisco José **ABAD**<sup>2</sup>

### Resumo

A presente investigação avalia o traço de neuroticismo em escolares por meio de metodologia multi-informe que inclui autorrelato, heterorrelato, entrevista semiestruturada e observação comportamental. Especificamente, objetiva identificar o grau de concordância na avaliação de neuroticismo entre as várias fontes de informação utilizadas. A amostra [N=368] constitui parte do "Estudo Longitudinal de Avaliação das Competências Psicológicas das Crianças do Centro Pedagógico/Universidade Federal de Minas Gerais". Na seleção de crianças com alto e baixo neuroticismo, utilizaram-se os resultados em duas escalas de autorrelato - *Big Five Questionnaire for Children* e o *Eysenck Personality Questionnaire - Junior*. Logo, uma subamostra de 68 crianças foi submetida à avaliação multi-informe. Os resultados mostraram correlação moderada entre as escalas neuroticismo dos instrumentos de autorrelato. Não houve associação significativa entre o relato de pais e o de professores quando avaliaram neuroticismo, mas sim associações positivas entre o autorrelato e as avaliações multi-informes. As observações comportamentais não se mostraram úteis na mensuração dos traços e as razões para tais resultados são discutidas. Conclui-se que o presente estudo trouxe importantes contribuições para a literatura da área no que se refere à avaliação multi-informe do neuroticismo em crianças brasileiras.

**Unitermos:** Avaliação. Escolares do ensino fundamental. Neuroticismo.

### Abstract

*The present research evaluates the dimension of Neuroticism in school children using a multi-source design that includes self-report, parents' and teachers' reports, semi-structured interview and behavior observation. Specifically, the study intended to verify the agreement level in evaluation of Neuroticism from different sources of information. The sample [N= 368] "Estudo Longitudinal de Avaliação das Competências Psicológicas das Crianças do Centro Pedagógico/Universidade Federal de Minas Gerais". Two self-report scales were used to select children with high and low Neuroticism - *Big Five Questionnaire for Children* and *Eysenck Personality Questionnaire - Junior*. A sub sample of 68 children was submitted to a multi-source assessment. The results demonstrated moderate correlations between both Neuroticism scales used. There was not any significant association among parents' and teachers' reports when they evaluated Neuroticism, but were found positive associations between self-report and multi-source assessment. Behavioral observations were not useful in the measurement of traits. The reasons of these results are discussed. To sum-up, this research brought up important contributions to the personality literature, regarding the Neuroticism multi-source assessment in Brazilian children.*

**Uniterms:** Evaluation. Elementary students school. Neuroticism.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Psicologia, Laboratório de Avaliação das Diferenças Individuais. Av. Antonio Carlos, 6627, sala 4006, *Campus Pampulha*, 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M. MANSUR-ALVES. E-mail: <marcelamansuralves@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Madrid, España.

Os pesquisadores do desenvolvimento têm explorado a possibilidade de que a estrutura da personalidade na infância possa compartilhar significativas similaridades com a estrutura dos traços na idade adulta (Caspi, Roberts & Shiner, 2005). Em alguns estudos, os cinco fatores de personalidade (neuroticismo, extroversão, cordialidade, responsabilidade e abertura a experiências) têm sido obtidos da pré-escola à adolescência, em análises fatoriais de instrumentos de autorrelato, lista de adjetivos e de relatos de pais e professores (Barbaranelli, Caprara & Rabasca, 1998; Halverson et al., 2003; Measelle, John, Ablow, Cowan & Cowan, 2005; Mervielde, Buyst & De Fruyt, 1995; Muris, Meesters & Diederer, 2005; Shiner, 1998). De todos os fatores, o neuroticismo é o mais ubíquo (Caspi et al., 2005; Matthews, Deary & Whiteman, 2003).

O traço de neuroticismo se caracteriza pela susceptibilidade do indivíduo às emoções negativas, tais como tristeza, raiva, ansiedade, frustração, insegurança e medo (Costa & McCrae, 1992). As pessoas com altos escores na dimensão de neuroticismo tendem à hipersensibilidade emotiva. São, geralmente, ansiosas, preocupadas, sensíveis ao ridículo, incapazes de lidar com a pressão, entram facilmente em pânico em situações de emergência. Muitas vezes, quando frustradas, podem reagir de forma agressiva e hostil. De acordo com Eysenck (1959), o neuroticismo é o fator da personalidade que pode ser mensurado com a mesma validade e confiabilidade que a inteligência. Além da recorrência como dimensão universal da personalidade nos diversos sistemas psicométricos e psicobiológicos (Matthews et al., 2003), o neuroticismo parece ter importância fundamental no funcionamento adaptativo das pessoas, em qualquer fase do ciclo vital em que elas se encontrem. Measelle et al. (2005) mostram que avaliações do neuroticismo de crianças de cinco anos de idade, feitas pelos pais ou por meio de autorrelatos, associam-se com medidas laboratoriais de ansiedade após dois anos. De forma semelhante, Shiner e Caspi (2003) afirmam que a tendência a experienciar emoções negativas na infância torna-se um fator de vulnerabilidade para o desenvolvimento de vários tipos de patologias adultas, tais como os transtornos de humor e de ansiedade. Os mesmos autores afirmam, ainda, que altos níveis de ansiedade na infância podem levar as crianças a se afastarem do contato com pares por enxergar a si mesmas como socialmente inadequadas.

Sisto, Bueno e Rueda (2003) verificaram se a aceitação-rejeição de pares está relacionada a traços de personalidade em crianças brasileiras de sete a nove anos de idade. Os principais resultados evidenciam que quanto maior a pontuação em neuroticismo, maior o índice de rejeição entre meninos nas atividades lúdicas. Barbaranelli, Caprara, Rabasca, e Pastorelli (2003) mostraram que o neuroticismo apresenta alta relação com transtornos internalizantes, por exemplo, ansiedade e fobias, e com comportamento agressivo em crianças de 8 a 10 anos. Já no estudo de Romero, Luengo, Gómez-Fraguela e Sobral (2002), extroversão apresenta maior associação com medidas de afeto positivo, enquanto o neuroticismo é o fator mais relacionado ao afeto negativo e a uma pouca satisfação com a vida.

O neuroticismo é, também, constantemente associado a diversas variáveis sociais, como divórcio, instabilidade no casamento, perda salarial, suicídio e consumo de álcool (Nyhus & Pons, 2005; van Dam, Janssens & De Bruyn, 2005; White, S. Hendrick & C. Hendrick, 2004). No que se refere à saúde física, o neuroticismo é frequentemente associado a transtornos nutricionais, especialmente sobrepeso e obesidade (Faith, Flint, Faiburn, Goodwin & Allison, 2001; Miller, Schmidt, Vailancourt, McDougall & Lalibert, 2006; Nederkoorn, Braet, van Eijs, Tanghe & Cansen, 2006). A World Health Organization (2005) afirma que crianças obesas são mais propensas a sentirem solidão, tristeza, desesperança e nervosismo, características essas presentes em indivíduos com alto neuroticismo.

No que concerne à educação, diversas investigações encontraram associação negativa entre o neuroticismo e o desempenho escolar (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003). Chamorro-Premuzic, Furnham e Petrides (2006) argumentam que a associação negativa existente entre o neuroticismo e o desempenho escolar se deve ao fato de que indivíduos altamente neuróticos tendem a experimentar grande ansiedade em situações de testagem, prejudicando seu desempenho em exames e testes escolares. Contudo, Brakto, Chamorro-Premuzic e Saks (2006) acreditam que em universitários os altos níveis de preocupação e de perfeccionismo que caracterizam o indivíduo neurótico podem levá-lo a uma melhor preparação para os exames e, portanto, melhor desempenho. A discrepância entre universitários e crianças pode ser devido ao fato de que os primeiros

tenham maior habilidade em controlar o seu traço para se adaptar funcionalmente ao ambiente. Chamorro-Premuzic, Furnham, Dissou e Heaven (2005) acreditam, ainda, que o desempenho dos indivíduos em exames escolares pode estar mediado pela relação existente entre as características de personalidade e o tipo de avaliação utilizado em sala de aula. Em específico, eles apontam que indivíduos com elevado neuroticismo se saem pior em exames orais ou em avaliações contínuas.

No Brasil, Sisto et al. (2004) verificaram relação entre traços de personalidade e desenvolvimento visomotor, avaliada pelo teste gestáltico visomotor de Bender, em crianças de seis a doze anos. Um dos resultados principais aponta para a diminuição da integração visomotora com o aumento do neuroticismo.

Deve-se destacar, contudo, que a maioria dos estudos sobre a personalidade na infância que utilizam o modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF) é marcada pela utilização unicamente das descrições que as crianças fazem de si mesmas. Poucos são os estudos que utilizam avaliações multi-informes, provavelmente devido ao alto custo financeiro e temporal que tal procedimento acarreta aos investigadores. No entanto, esta é a clássica orientação do psicometrista e diferencialista Raymond Cattell: dados Q (questionários), T (testes laboratoriais) e L (*Life*-dados do cotidiano) devem ser integrados para obter maior consistência na interpretação da personalidade (Olea & Abad, 2006). O presente estudo pretende atender justamente essa orientação por meio de medidas de autorrelato, de heterorrelato - feito mediante o relato de pais e de professores -, de entrevista semiestruturada e de observação do comportamento em situação real para a investigação da personalidade em crianças brasileiras.

## Método

### Participantes

A amostra foi composta de 368 sujeitos matriculados da 3ª a 8ª série e provenientes de uma escola pública federal de ensino fundamental, localizada na cidade de Belo Horizonte (MG). O sexo masculino representou 52,2% (n=192) da amostra, idade Média (M) de 11,46 anos e Desvio-Padrão (DP) de 1,78.

## Instrumentos

- *Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C)* versão de autoavaliação (Barbaranelli et al., 1998): visa a mensurar as cinco dimensões da personalidade - Extroversão, Neuroticismo, Cordialidade, Responsabilidade, Abertura a Experiências - em crianças e adolescentes. O instrumento utilizado no presente estudo está em processo de adaptação para o contexto brasileiro pelo Laboratório de Avaliação das Diferenças Individuais (LADI) ([www.fafich.ufmg.br/~ladi](http://www.fafich.ufmg.br/~ladi)) e consta de uma versão única para crianças de nove a quinze anos, composta de 75 itens. As respostas são dadas em uma escala do tipo Likert de cinco pontos para todas as faixas etárias.

- *Big Five Questionnaire for Children* - versão de heteroavaliação adaptada: versão também em processo de validação pelo LADI, constando de 75 itens semelhantes aos da versão autoavaliação; os itens são constituídos de frases construídas na terceira pessoa (ex. Ele fica nervoso....) e respondidos com base numa escala do tipo Likert de cinco pontos. Para a presente investigação, a versão aplicada a pais e a professores incluiu apenas itens do fator neuroticismo (N), uma vez que os objetivos do estudo estão centrados na avaliação desse fator.

- *Eysenck Personality Questionnaire Junior (EPQ-J)*: medida de autoavaliação da personalidade baseada no Modelo dos Três Fatores de Hans Eysenck (H.J. Eysenck & S.G. Eysenck, 1998) e que também está em processo de adaptação brasileira pelo LADI. O instrumento, destinado a crianças e adolescentes de 8 a 15 anos de idade, é composto por quatro escalas: Neuroticismo, Extroversão, Psicoticismo e Escala de Sinceridade, perfazendo um total de 81 itens.

- Roteiro de Entrevista Semiestruturada: o objetivo da criação da entrevista semiestruturada foi desenvolver uma abordagem flexível de relato das características de personalidade das crianças, mantendo, contudo, certo grau de estruturação para pontuar as respostas. Nesse sentido, o roteiro de entrevista avalia as principais características comportamentais da dimensão Neuroticismo: Hostilidade, Impulsividade, Ansiedade, Depressão, Constrangimento e Vulnerabilidade. Cada uma dessas características é representada figurativamente para a criança com dois ou mais personagens de desenhos animados ou personalidades que são consideradas representantes extremos de cada um dos

polos das características. O examinador pontua a resposta dada pela criança com base numa escala do tipo Likert de cinco pontos: de 1 (baixa intensidade do traço) a 5 (elevada intensidade do traço).

- Roteiro de Observação do Comportamento em Grupo: criado com o objetivo de verificar como as crianças manifestam comportamentalmente os traços de personalidade, em especial o de Neuroticismo. Partiu-se do pressuposto de que, na escola, as crianças lidam com demandas e conflitos sociais variados, sendo, portanto, ambiente privilegiado para a observação dos traços de personalidade. O roteiro criado pretendeu avaliar as seguintes características do Neuroticismo: Hostilidade, Impulsividade, Ansiedade, Depressão, Constrangimento e Vulnerabilidade. O examinador pontuava cada uma das características com base numa escala do tipo Likert de cinco pontos: de 1 (baixa intensidade do traço) a 5 (elevada intensidade do traço).

## Procedimentos

A presente investigação constou de duas fases<sup>3</sup>: na primeira, as crianças responderam, em sala de aula, aos questionários de autorrelato da personalidade; na segunda fase, uma amostra-alvo foi submetida à entrevista semiestruturada e às observações comportamentais no ambiente escolar.

A segunda fase da pesquisa se dividiu em três etapas: 1) construção e aplicação da entrevista semiestruturada; 2) envio e solicitação de preenchimento do questionário de heteroavaliação da personalidade a pais e professores, e 3) observação do comportamento das crianças em contexto escolar.

Para a construção do roteiro da entrevista semiestruturada, o primeiro passo foi fazer uma busca por personagens e personalidades que representassem estímulos familiares para as crianças brasileiras e que tivessem, ao mesmo tempo, as principais características do Neuroticismo de forma bastante explícita para facilitar o reconhecimento. Foram escolhidos dez pares de personagens e personalidades, sendo cada membro do par representante de um dos extremos das características de personalidade. Somente foram escolhidas

personagens e personalidades que são, de forma geral, igualmente importantes e centrais em suas atividades cotidianas e em seus papéis nos desenhos animados. Esse cuidado foi tomado na tentativa de minimizar a desejabilidade social. Em seguida, foi realizado um estudo sobre a familiaridade dos estímulos escolhidos com um grupo de 20 crianças, de ambos os sexos, de oito anos de idade, provenientes de uma escola da rede pública estadual da periferia de Belo Horizonte.

A opção por crianças de baixa renda se deu pelo fato de elas terem um acesso mais restrito à internet, ao cinema e à televisão. Dessa forma, pensou-se que se ocorresse uma elevada familiaridade dos estímulos para essas crianças, então seria possível generalizar para outras mais abastadas. Foi solicitado às crianças que indicassem se conheciam ou não aquela figura, de onde a conheciam e suas principais características. A figura era tida como sendo altamente familiar quando 80% ou mais das crianças a reconheciam e a descreviam corretamente. Sete pares apresentados atingiram o critério estabelecido. No caso de pares formados por seres humanos ou personagens representando seres humanos, optou-se por colocar um representante do sexo masculino e um do sexo feminino para cada extremo da característica (por exemplo: Popeye e Velma X Olívia Palito e Salsicha como representantes da característica Vulnerabilidade), minimizando possíveis efeitos de gênero. Após modificações e ajustes, o instrumento final ficou composto de sete pares, distribuídos ao longo dos seis itens do instrumento.

Após a criação do texto descritivo para cada um dos membros dos pares de figuras de personalidades e personagens de desenhos animados, do exemplo e do texto de *rapport*, o roteiro da Entrevista Semiestruturada, em sua versão final, foi aplicado para cada criança individualmente, em sessões de uma hora de duração. As entrevistas foram realizadas em horário extraclasse nas dependências do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da UFMG. Simultaneamente às avaliações das crianças pela entrevista semiestruturada, o *Big Five Questionnaire for Children* - versão de heterorrelato - foi distribuído aos professores das 3<sup>as</sup>, 4<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> séries, ou seja, apenas aos professores das séries dos alunos que fizeram a

entrevista semiestruturada. De maneira semelhante, foi solicitado aos pais das crianças avaliadas pelos professores que respondessem também à versão adaptada da heteroavaliação do BFQ-C. O instrumento foi enviado aos pais em um envelope lacrado juntamente com uma carta que explica sua finalidade.

Para a observação do comportamento na escola, os professores foram avisados para não alterarem seus comportamentos naturais devido à presença do examinador. Às crianças foi dito que estagiários de psicologia acompanhariam as aulas no período supracitado. Os examinadores foram treinados quanto aos tipos de comportamento a serem observados como características da dimensão-alvo, tais como expressar raiva e frustração ao perder para o colega em disputa desportiva ou em sala de aula (hostilidade); interromper a conversa de dois colegas ou a explicação do professor para pedir alguma coisa ou emitir uma opinião, furar a fila da merenda (impulsividade); não mostrar iniciativa em tarefas em grupos ou percepção das brincadeiras ou tarefas em classe (engraçadas, chatas, legais), sendo dependente da avaliação do grupo (vulnerabilidade); mostrar vergonha ao ser repreendido pelo professor ou ao ser solicitado a realizar um exercício na frente de toda classe (constrangimento); entrar para a sala de aula logo após o sinal por medo de que a professora entre na sala antes ou apreensão quando diante de uma avaliação, prova ou outras atividades (ansiedade). Para tanto, utilizaram-se vídeos de filmes ou documentários para realização de avaliações independentes e posterior análise de concordância.

Todos os examinadores já tinham experiência prévia com crianças por meio da realização de estágios curriculares ou extracurriculares em clínicas e escolas e da participação em projetos de pesquisas cujos participantes eram, em sua maioria, crianças. Cada criança foi observada três vezes em dias diferenciados e em aulas diferentes. A observação do comportamento em três momentos distintos foi importante para minimizar os efeitos da presença do avaliador, visto como estímulo novo. Cada examinador observou no máximo cinco crianças por dia. Em virtude da dificuldade em conciliar os horários disponibilizados pela escola para observação do comportamento das crianças com o horário dos examinadores, a mesma criança não pôde ser observada pelo mesmo examinador nos três diferentes dias de observação.

## Resultados

A fim de obter informação sobre as relações existentes entre os itens e, portanto, explorar a estrutura subjacente (latente) às escalas empregadas, realizou-se uma análise fatorial exploratória para cada um dos instrumentos separadamente. Para tanto, utilizou-se uma extração de fatores por meio da técnica *Maximum Likelihood* (ML) para um fator, isto é, os itens de cada fator teórico tanto do EPQ-J quanto do BFQ-C. Essa técnica foi utilizada para verificar a unidimensionalidade de cada um dos fatores de ambos os instrumentos. Eliminaram-se os itens cujo peso fatorial foi menor do que 20 em seu fator teórico, o qual reduziu para 48 itens no caso do EPQ-J e para 70 itens no caso do BFC.

Em seguida, o conjunto de itens válidos (aqueles que após a análise fatorial mantiveram sua principal carga no fator teórico esperado) de todo o instrumento foi submetido a uma técnica conhecida como *Comprehensive Exploratory Factor Analysis* com rotação *target* ou chamada também de rotação *procrustean* (Browne, Cudeck, Tateneni & Mels, 2004). Essa técnica é especial para estruturas fatoriais complexas, em que fatores podem ter cargas secundárias em outros fatores. Essa situação é muito comum em testes de personalidade, cujos fatores dificilmente são totalmente ortogonais e, por tanto, suas correlações dificilmente são iguais a zero. No caso do EPQ-J, os parâmetros de ajuste foram adequados:  $Chi-square=3195,49$ ;  $df=2.012$ ;  $Chi/Dif=1.588$ ;  $RMSEA=0.038$ , e, no caso do BFC-Q, os parâmetros de ajuste do modelo também se mostraram adequados:  $Chi-square=3475,92$ ;  $df=2075$ ;  $Chi/Dif=1,675$ ;  $RMSEA=0,041$ . Os índices de consistência interna para as escalas do EPQ-J foram 0,780 para Neuroticismo (N), 0,647 para Extroversão (E), 0,718 para Psicoticismo (P) e 0,787 para Sinceridade (S). No caso do BFC-Q, os índices alfas foram 0,792 para Abertura a Experiências (A), 0,827 para Cordialidade (C), 0,743 para Extroversão, 0,816 para Neuroticismo e 0,859 para Responsabilidade (R).

Para verificar a existência de validade de construto do Neuroticismo avaliado pelo BFQ-C e pelo EPQ-J, os itens de N fatorialmente válidos e transformados a z de ambas as escalas foram correlacionados. A correlação entre o N medido pelos dois instrumentos foi moderada e significativa ( $r=0,521$ ;  $p=0,000$ ). O valor de "r" encontrado indica que embora haja uma clara

correspondência entre o N das duas escalas, não se pode afirmar que elas estejam medindo construtos idênticos.

Com o intuito de selecionar de maneira mais precisa um grupo de crianças com alto e baixo escore em N e que pudesse ser avaliado mediante outras fontes, a matriz de dados dos dois instrumentos de autoavaliação da personalidade foi submetida a uma nova análise fatorial, utilizando o método de extração ML e rotação *Oblimin* com Kaiser. Seria possível, assim, extrair os itens de N fatorialmente válidos para os dois instrumentos. Os índices de ajuste da saída fatorial mostraram-se adequados:  $Chi-square=8.825,8$ ;  $df=6.323$ ;  $Chi/Diff=1.395$ ;  $RMSEA=0.04$ . Esse último parâmetro foi calculado com base na fórmula:  $RMSEA = \sqrt{[\chi^2/df-1]/(n-1)}$ , sendo "n" o tamanho da amostra e *df* os graus de liberdade (*degrees of freedom*) do modelo.

No Anexo 1, observa-se a solução de cinco fatores: Abertura Mental (Componente 1), Neuroticismo (Componente 2), Extroversão (Componente 3), Cordialidade/negativo + Psicoticismo/positivo (Componente 4) e Responsabilidade (Componente 5). Dos 30 itens de Neuroticismo dos dois instrumentos, 23 foram fatorialmente válidos. Dessa forma, os 23 itens de N dos dois instrumentos que se apresentaram válidos fatorialmente passaram a compor o referencial para selecionar as crianças de baixos e altos N. Para tal, somaram-se os itens e transformou-se o resultado em escore-Z e logo a quartil. Obtiveram-se 50 crianças do quartil 1 ( $M=34,39$ ,  $DP=2,99$ ) e 42 crianças do quartil 4 ( $M=57,63$ ,  $DP=4,88$ ). Apenas as crianças de 3ª a 5ª séries foram selecionadas para compor os quartis 1 e 4.

As 92 crianças com alto e baixo N foram selecionadas para participarem da entrevista semiestruturada, observação do comportamento em contexto escolar e avaliação da personalidade feita por pais e professores. Contudo, apenas 76,4% (68) dos pais autorizaram a participação do filho nas atividades citadas acima. Assim sendo, os resultados descritos a seguir estão baseados numa amostra de 68 crianças.

Com o intuito de verificar a associação existente entre o N calculado com base na solução fatorial conjunta do BFQ-C e EPQ-J e o N resultado do somatório dos itens da entrevista semiestruturada, empregou-se a análise de correlação de *Spearman*, haja vista o tamanho amostral ( $n=68$ ). Os resultados encontrados apontam para a existência de associação positiva e significativa ( $r=0,266$ ;  $p<0,05$ ), embora moderada, entre o N avaliado

por duas formas distintas, o autorrelato e a entrevista semiestruturada.

O coeficiente de correlação de *Spearman* também foi utilizado para verificar o grau de associação entre o Neuroticismo (BFQ-C + EPQ-J), avaliado pelo autorrelato, o Neuroticismo avaliado pelos pais e o Neuroticismo avaliado pelos professores. A amostra considerada para essa análise foi de 66 crianças avaliadas por meio de todas as medidas consideradas. Os resultados encontrados apontam que o autorrelato de N correlacionou-se moderada e positivamente com o relato de N feito pelos pais ( $r=0,400$ ;  $p<0,01$ ) e também com o relato de N feito pelos professores ( $r=0,396$ ;  $p<0,01$ ). Contudo, não foi encontrada associação significativa entre o relato de N feito por pais e por professores.

Para verificar a existência de associação entre as diversas fontes de informação de N (autorrelato das crianças, relato de pais e relato dos professores) e a observação comportamental, realizou-se uma correlação de *Spearman* dado o tamanho amostral ( $n=66$ ). A pontuação em cada uma das seis características de N consideradas (ver Procedimento) foi somada para obtenção de um escore bruto total na observação. A pontuação bruta para cada um dos três dias da observação foi somada e calculou-se a média para os três dias de observação. Os resultados das correlações realizadas mostraram não haver associação entre a pontuação de N obtida pela observação comportamental e o autorrelato ( $p=0,703$ ), o relato dos pais ( $p=0,603$ ) e o relato dos professores ( $p=0,867$ ).

Por outro lado, para verificar se as médias da pontuação na observação comportamental foram diferentes para os dois grupos extremos de N (Q1 e Q4), realizou-se a prova U de Mann-Whitney para amostras independentes, haja vista que a variável dependente (pontuação na observação) não possui normalidade. De forma semelhante, o teste de Mann-Whitney não mostrou diferenças significativas das pontuações de N na observação para os dois quartis ( $U=0,524$ ;  $p=0,922$ ), indicando que a observação não conseguiu discriminar entre as crianças com alto N e aquelas com baixo N.

## Discussão

O primeiro passo adotado foi examinar as propriedades psicométricas dos instrumentos de



autorrelatos da personalidade utilizados no estudo: o BFQ-C e o EPQ-J. O número de fatores encontrados em cada instrumento foi o teoricamente esperado.

De especial interesse para os objetivos do presente trabalho, os parâmetros psicométricos para a dimensão de Neuroticismo nos dois instrumentos de autorrelato foram satisfatórios. Esse resultado indica que o Neuroticismo evidencia-se claramente, confirmando o resultado de outros estudos de que esse fator parece representar uma dimensão estável da personalidade e que possui robustez entre instrumentos e idades.

Devido ao fato de ambos os instrumentos de autorrelato mensurarem o Neuroticismo adequadamente, o passo seguinte foi verificar a validade convergente de N, ou seja, o grau de semelhança de N nas duas escalas de personalidade. A correlação entre o N dos dois instrumentos foi moderada, apontando para uma considerável similaridade entre as escalas, conforme se observa em estudos com população infantil que utilizam os instrumentos (Barbaranelli et al., 2003; Muris et al., 2005). A similaridade não é maior possivelmente pelo fato de os dois instrumentos operacionalizarem modelos teóricos que divergem levemente quanto à conceitualização de cada um dos fatores (Scholte & De Bruyn, 2004). Muito embora algumas características de N, tais como labilidade emocional, vulnerabilidade e tendência a experimentar emoções negativas, sejam comuns aos dois modelos, outras não o são. Por exemplo, no modelo CGF, fazem parte da dimensão de Neuroticismo características como a hostilidade (raiva decorrente de frustração) e a impulsividade (incapacidade de inibir respostas comportamentais), que no modelo de Eysenck são definidas de forma diferente, migrando para outras dimensões (Garcia, 2006).

De qualquer modo, aspectos de N comuns às duas escalas permitiram a seleção de crianças com alto e baixo N de forma a comparar seus autorrelatos com as demais avaliações. Os resultados encontrados indicam a existência de associação positiva e significativa entre o N, medido pelo autorrelato, e o N, medido pela entrevista. Embora a correlação encontrada entre as medidas tenha sido significativa, a magnitude de tal associação foi pequena. Resultados semelhantes têm sido encontrados em outros estudos que buscam verificar a equivalência de diferentes métodos de avaliação de características da personalidade (P. M. Markey, C. N.

Markey, & Tinsley, 2004; Reynolds, Ortengren, Richards & de Wit, 2006).

Embora autorrelato e entrevista não estejam avaliando exatamente os mesmos comportamentos relacionados a N, a entrevista semiestruturada é capaz de capturar a variabilidade existente em N e discriminar adequadamente crianças com altos e baixos N nos extremos. Assim sendo, a estratégia de entrevista proposta no presente estudo pode ser considerada um instrumento útil para complementar a avaliação da personalidade em crianças, embora outros estudos com amostras maiores sejam necessários.

No que se refere à heteroavaliação, o relato de adultos acerca das tendências comportamentais das crianças tem sido utilizado extensivamente tanto na literatura clínica quanto na desenvolvimental. Contudo, os resultados revelam a quase impossibilidade de se encontrar alta concordância entre pais e professores na avaliação comportamental de uma criança (De Fruyt & Völlrath, 2003; Grietens et al. 2004).

No presente estudo, os resultados indicam a existência de associação positiva e significativa, embora moderada, entre o autorrelato e a avaliação dos pais e dos professores. Resultados similares foram encontrados por Laidra, Allik, M. Harro, Merenäk e J. Harro (2006) e Barbaranelli et al. (2003). Contudo, a presente investigação não encontrou associação significativa entre o relato dos pais e dos professores para N, indicando que pais e professores possuem dificuldades para concordar com relação aos comportamentos apresentados pela criança. De forma geral, a maior parte dos estudos aponta para a existência de baixos coeficientes de associação, os quais praticamente nunca ultrapassam a barreira de 0,20 entre o relato de pais e professores. Laak, De Goede e Brugman (2001) e Barbaranelli et al. (2003) sugerem que os professores podem não ter acurácia ao estimar traços de personalidade que não sejam diretamente relevantes para o comportamento em sala de aula e para o desempenho escolar ou que sejam difíceis de serem observados no contexto escolar. Já De Fruyt e Völlrath (2003) afirmam que os pais são mais lenientes ao avaliar as características negativas de seus filhos, podendo, com isso, diminuir a acurácia dos relatos dados por eles.

Grande parte dos pesquisadores concorda que as diferenças entre os informantes não devem ser inter-

pretadas como reflexo da não confiabilidade dos procedimentos de medida ou como havendo um tipo de informante melhor do que o outro. Zucker, M. Morris, Ingram, R.D. Morris e Bakeman (2002) asseveram que a discordância refletiria atitudes, julgamentos e interpretações divergentes dos itens de uma dada escala e do comportamento em si, além dos possíveis vieses do adulto em relação ao sujeito avaliado. Já Mitsis, McKay, Schultz, Newcorn e Halperin (2000) acreditam que a informação sobre o comportamento é única e específica a cada ambiente, seja em casa, seja na escola. Os resultados do presente estudo corroboram essas ideias na medida em que se pode observar associação entre o autorrelato e o relato dado por pais e professores, indicando que diferentes tipos de informantes veem a criança a partir de diferentes perspectivas que não são mutuamente excludentes. A inexistência de associação significativa entre o relato de pais e professores para N, entretanto, indica que novos estudos são necessários com amostras maiores e com maior variabilidade comportamental para verificar a generalidade dos achados.

Finalmente, a observação comportamental de N em contexto escolar não apresentou associação com o autorrelato nem com o relato de pais e professores. Várias podem ter sido as razões pelas quais as observações não se mostraram indicadores satisfatórios das diferenças individuais em Neuroticismo. As observações na escola, por exemplo, foram realizadas em ambientes diversos (sala de aula, recreio, educação física, aulas fora do ambiente convencional) que facilitam a expressão de certas características comportamentais em detrimento de outras. Não obstante, conforme asseveram Reynolds et al. (2006), a observação, quer em situação real, quer em ambiente estruturado, restringe-se a um pequeno número de comportamentos, o que, muitas vezes, diminui ou anula sua associação com os questionários de personalidade.

Com relação à ausência de associação entre as observações e o relato de pais e professores, pode-se especular, ainda, que ela se deva à variação situacional das manifestações do comportamento (Mitsis et al., 2000). No caso dos pais, tem-se que as observações se deram em contexto escolar, sendo, portanto, um ambiente do qual eles têm poucas informações acerca do comportamento de seus filhos. Com respeito aos professores,

os aspectos internos de N são difíceis de serem avaliados na escola, sendo esse um dos motivos pelos quais professores e observadores avaliam o traço com menos acurácia.

A presente investigação buscou responder alguns questionamentos recorrentes, nos últimos anos, na literatura sobre as diferenças individuais em personalidade na infância, principalmente em relação à universalidade e à força da dimensão de Neuroticismo na descrição da personalidade infantil. Buscou-se verificar também a possibilidade de aplicação de outros instrumentos, além dos questionários, para mensuração das diferenças individuais e a concordância entre várias fontes de avaliação.

Uma das limitações, contudo, foi o número amostral pequeno de crianças com altos e baixos N, impossibilitando a utilização de análises estatísticas mais poderosas. Futuras pesquisas que utilizem entrevistas e observações na avaliação da personalidade devem incluir a avaliação da mesma criança por diferentes examinadores com o intuito de verificar o grau de concordância entre eles. As observações e as entrevistas ainda deverão ser filmadas com o intuito de corrigir possíveis erros na avaliação.

Apesar das limitações, a presente investigação fornece evidências de que é possível delinear estudos que incluam fontes diversas de mensuração da personalidade e que essas são, por sua vez, complementares. Ademais, esse estudo traz contribuições importantes para o estudo das diferenças individuais em personalidade infantil, no Brasil, uma vez que apresenta dados até então restritos a populações adultas.

## Referências

- Barbaranelli, C., Caprara, G., & Rabasca, A. (1998). *BFQ-C Big Five Questionnaire for Children*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Barbaranelli, C., Caprara, G., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34 (4), 645-664.
- Bratko, D., Camorro-Prezumic, T., & Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41 (1), 131-142.

- Browne, M. W., Cudeck, R., Tateneni, K., & Mels G. (2004). CEFA: Comprehensive Exploratory Factor Analysis, Version 2.00 [Computer software and manual]. Retrieved January 30, 2007, available from <http://quantrm2.psy.ohio-state.edu/>
- Caspi, A., Roberts, B.W. & Shiner, R.L. (2005). Personality Development: Stability and Change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal studies on British University students. *Journal of Research in Personality*, 37 (4), 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G., & Heaven, P. (2005). Personality and preference for academic assessment: a study with Australian University students. *Learning and Individual Differences*, 15 (4), 247-256.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Petrides, K. (2006). Personality and Intelligence: The relationship of Eysenck's Giant Three with Verbal and Numerical Ability. *Journal of Individual Differences*, 27 (3), 147-150.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R.R. (1992). *NEO-PI-R: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- De Fruyt, F., & Vollrath, M. (2003). Inter-parent agreement on higher and lower level traits in two countries: effects of parent and child gender. *Personality and Individual Differences*, 35 (2), 289-301.
- Eysenck, H.J. (1959). *Estudio científico de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Eysenck, H.J., & Eysenck, S.G. (1998). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (Junior & Adult)*. Adaptado por Nicolas Seisedos e Agustin Cordero. Madrid: TEA Ediciones.
- Faith, M.S., Flint, J., Fairburn, C.G., Goodwin, G.M., & Allison, D.B. (2001). Gender differences in the relationship between personality dimensions and relative body weight. *Obesity Research*, 9 (10), 647- 650.
- Garcia, L.F. (2006). Teorias psicométricas da personalidade. In: C. Flores-Mendoza & R. Colom (Orgs.), *Introdução à psicologia das diferenças individuais* (pp.219-242). Porto Alegre: Artmed.
- Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Van Assche, V., Ghesquière, P. et al. (2004). Comparison of mothers', fathers', and teachers' reports on problem behavior in 5- to 6-year old children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2 (2), 137-146.
- Halverson, C.F., Havill, V.L., Deal, J., Baker, S.R., Victor, J.B., Pavlopoulos, V., et al. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: the inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71 (6), 995-1026.
- Laak, J. J. F., De Goede, M, P. M., & Brugman, G. M. (2001). Teacher's judgment of pupils: agreement and accuracy. *Social Behavior and Personality*, 29 (3), 257-270.
- Laidra, K., Allik, J., Harro, M., Merenäkk, L. & Harro, J. (2006). Agreement among adolescents, parents, and teachers on adolescent personality. *Assessment*, 13 (2), 187-196.
- Markey, P. M., Markey, C. N., & Tinsley, B. J. (2004). Children's behavioral manifestations of the five-factor model of personality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (4), 423-432.
- Matthews, G., Deary, I.J. & Whiteman, M.C. (2003). *Personality traits* (2<sup>nd</sup> ed.) London: Cambridge University Press.
- Measelle, J.R., John, O.P., Ablow, J.C., Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (2005). Can children provide coherent, stable, and valid self-reports on the big five dimensions? A longitudinal study from ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (1), 90-106.
- Mervielde, I., Buyst, V., & De Fruyt, F. (1995). The Validity of the big-five as a model for Teachers' ratings of Individual differences among children aged 4-12 years. *Personality and Individual Differences*, 18 (4), 525-534.
- Miller, J. L., Schmidt, L. A., Vailancourt, T., McDougall, P., & Lalibert, M. (2006). Neuroticism and Introversion: a risky combination for disordered among a non-clinical sample of undergraduate women. *Eating Behaviors*, 7 (1), 69-78.
- Mitsis, E.M., McKay, K.E., Schultz, K.P., Newcorn, J.H., & Halperin, J.M. (2000). Parent-teacher concordance for DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder in a clinic-referred sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychology*, 39 (3), 308-313.
- Muris, P., Meesters, C., & Diederens, R. (2005). Psychometric Properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38 (8), 1757- 176 9.
- Nederkoorn, C., Braet, C., Van Eijs, W., Tanghe, A., & Cansen, A. (2006). Why obese children cannot resist the food? The role of impulsivity. *Eating Behaviors*, 7 (4), 315-322.
- Nyhus, E. K., & Pons, E. (2005). The effect of personality on earnings. *Journal of Economic Psychology*, 26 (3), 363-384.
- Olea, J. & Abad, F.J. (2006). A medição das diferenças individuais. In C. Flores-Mendoza & R. Colom (Orgs.), *Introdução à psicologia das diferenças individuais* (pp.325-354). Porto Alegre: Artmed.
- Reynolds, B., Ortengren, A., Richards, J.B., & de Wit, H. (2006). Dimensions of impulsive behavior: personality and behavioral measures. *Personality and Individual Differences*, 40 (2), 305-315.
- Romero, E., Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, J.A., & Sobral, J. (2002). La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: el modelo de cinco factores y los cinco alternativos. *Psicothema*, 14 (1), 134-143.
- Scholte, R.H.J., & De Bruyn, E.E.J. (2004). Comparison of the giant three and the big five in early adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36 (6), 1353-1357.
- Shiner, R. L. (1998). How shall we speak of children's personalities in middle childhood? A preliminary taxonomy. *Psychological Bulletin*, 124 (3), 308-332.
- Shiner, R. L., & Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: measurement, development,

- and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (1), 2-32.
- Sisto, F. F., Bueno, J. M. H. & Rueda, F. J. M. (2003). Traços de personalidade na infância e distorção e integração de formas: um estudo de validade. *Psicologia em Estudos*, 8 (1), 77-84.
- Sisto, F. F., Oliveira, S. M. S.S., Oliveira, K. L., Bartholomeu, D., Oliveira, J. C. S., & Costa, O. R. S. (2004). Escala de traços de personalidade para crianças e aceitação social entre pares. *Interação em Psicologia*, 8 (1), 15-24.
- van Dam, C., Janssens, J.M.A.M., & De Bruyn, E.E.J. (2005). PEN, Big Five, juvenile delinquency and criminal recidivism. *Personality and Individual Differences*, 39 (1), 7-15.
- White, J. K., Hendrick, S.S, & Hendrick, C. (2004). Big five personality variables and relationship constructs. *Personality and Individual Differences*, 37 (7), 1519-1530.
- World Health Organization. (2005). *Childhood Obesity*. Retrieved January 30, 2007, available from <http://www.paho.org/english/cfni/home.htm>
- Zucker, M., Morris, M. Ingram, S.M., Morris, R.D., & Bakeman, R. (2002). Concordance of self- and informant ratings of adults' current and childhood attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms. *Psychological Assessment*, 14 (4), 379-389.

Received on: 3/4/2008

Final version resubmitted on: 24/4/2009

Approved on: 26/5/2009

## ANEXO 1

## SOLUÇÃO FATORIAL CONJUNTA DO BFQ-C + EPQ-J

Itens	A	N	E	-C/+P	R
bfc_5_a1	<b>0,42</b>	0,03	0,07	0,01	0,09
bfc_10_a2	<b>0,37</b>	-0,04	0,15	0,02	0,17
bfc_12_a3	<b>0,61</b>	-0,13	-0,16	0,14	0,15
bfc_18_a4	<b>0,64</b>	-0,05	-0,09	-0,01	0,00
bfc_24_a5	0,10	0,03	0,09	-0,15	0,42
bfc_30_a6	<b>0,58</b>	-0,10	-0,12	0,09	0,16
bfc_33_a7	0,15	-0,03	0,15	-0,07	0,19
bfc_36_a8	0,13	-0,05	0,15	0,07	0,27
bfc_43_a9	<b>0,28</b>	-0,03	0,18	0,16	0,17
bfc_46_a10	<b>0,27</b>	-0,09	-0,04	0,12	0,21
bfc_52_a11	0,18	-0,02	0,25	-0,12	0,22
bfc_59_a12	0,04	-0,05	0,26	-0,06	0,25
bfc_62_a13	<b>0,65</b>	-0,11	-0,07	0,06	0,09
bfc_67_a14	0,18	0,06	0,41	-0,07	0,10
bfc_2_c1	0,21	0,03	0,20	-0,12	0,04
bfc_11_c2	0,38	0,03	-0,02	-0,37	0,04
bfc_13_c3	0,43	0,08	0,12	-0,10	-0,07
bfc_16_c4	0,10	0,19	0,20	-0,18	0,21
bfc_21_c5	0,19	0,02	0,18	-0,28	-0,03
bfc_27_c6	0,19	0,01	0,17	-0,43	0,02
bfc_32_c7	0,20	-0,01	0,11	-0,42	0,02
bfc_38_c8	0,15	-0,19	-0,04	-0,26	0,02
bfc_45_c9	0,32	0,01	0,22	-0,14	0,17
bfc_47_c10	0,14	0,03	0,37	-0,07	0,01
bfc_51_c11	0,20	0,09	0,05	-0,27	0,19
bfc_60_c12	0,04	0,04	0,25	-0,05	0,26
bfc_64_c13	0,37	-0,06	0,28	-0,11	-0,17
bfc_69_c14	0,16	-0,01	0,40	0,05	0,28
bfc_70_c15	0,23	0,10	0,27	-0,20	0,07
bfc_1_e1	0,20	0,16	0,29	-0,12	-0,17
bfc_14_e3	0,10	-0,05	0,42	0,10	0,11
bfc_19_e4	0,21	0,13	0,46	-0,14	-0,07
bfc_23_e5	0,46	0,09	0,06	0,03	-0,02
bfc_40_e7	0,20	0,03	0,46	0,01	-0,13
bfc_42_e8	0,45	-0,02	0,07	0,09	-0,06
bfc_50_e9	0,47	-0,02	0,09	-0,09	0,00
bfc_55_e10	-0,02	-0,05	0,46	0,11	0,02
bfc_57_e11	0,27	-0,07	0,41	-0,03	-0,05
bfc_63_e12	0,20	-0,01	0,41	0,16	0,20
bfc_71_e13	0,03	0,09	0,45	0,03	0,01
bfc_72_e14	-0,01	-0,01	0,27	0,09	0,05
bfc_73_e15	0,29	0,07	0,25	-0,04	0,08
epq_1_e	-0,05	0,01	0,37	-0,12	-0,02
epq9_e	0,04	-0,05	0,29	-0,02	0,00
epq_13_e	-0,06	-0,05	0,29	-0,09	0,13
epq_17_e	0,13	-0,15	0,28	0,02	-0,06
epq_28_e	-0,01	0,05	0,24	-0,10	0,20
epq_33_e	0,02	-0,01	0,22	-0,12	0,02
epq_37_e	0,04	-0,08	0,20	0,04	0,16
epq_41_e	-0,05	-0,08	<b>0,30</b>	-0,04	0,19
epq_44_e	0,02	-0,05	<b>0,30</b>	-0,09	0,03
epq48_e	-0,03	-0,13	<b>0,26</b>	-0,16	-0,13

## ANEXO 1

## SOLUÇÃO FATORIAL CONJUNTA DO BFQ-C + EPQ-J

Continuação

Itens	A	N	E	-C/+P	R
epq_56_e	-0,18	-0,12	0,16	-0,14	-0,04
epq_61_e	-0,03	-0,24	0,20	0,11	0,09
epq_67_e	-0,03	0,01	0,18	0,04	0,00
epq_70_e	0,11	0,04	<b>0,33</b>	-0,01	-0,01
epq_74_e	-0,16	-0,07	<b>0,34</b>	-0,01	0,13
epq76_e	-0,02	-0,13	<b>0,26</b>	-0,17	-0,24
epq_79_e	0,01	-0,17	0,19	0,04	0,14
bfc_4_n1	0,09	<b>0,53</b>	0,01	0,17	-0,12
bfc_6_n2	0,05	<b>0,44</b>	0,01	0,10	-0,20
bfc_8_n3	-0,05	<b>0,39</b>	0,10	0,22	-0,05
bfc_15_n4	0,04	<b>0,59</b>	-0,03	0,18	-0,13
bfc_17_n5	-0,04	0,36	0,10	0,31	-0,07
bfc_29_n7	-0,06	<b>0,44</b>	0,04	0,06	0,17
bfc_31_n8	-0,04	<b>0,54</b>	-0,14	-0,09	0,08
bfc_39_n9	0,06	0,22	0,18	0,24	0,06
bfc_41_n10	0,05	<b>0,47</b>	0,11	0,21	-0,01
bfc_49_n11	0,04	<b>0,62</b>	0,01	0,20	0,02
bfc_54_n12	-0,02	0,20	0,33	0,33	-0,18
bfc_58_n13	0,05	<b>0,60</b>	0,03	-0,23	-0,15
bfc_61_n14	0,17	<b>0,38</b>	0,13	-0,10	0,12
epq_2_n	0,05	<b>0,43</b>	-0,10	0,13	0,00
epq_6_n	-0,15	0,24	-0,09	0,07	-0,07
epq_10_n	-0,04	<b>0,32</b>	0,03	0,05	0,07
epq_14_n	-0,07	<b>0,39</b>	-0,02	0,04	-0,02
epq_18_n	0,02	<b>0,55</b>	0,08	-0,19	-0,13
epq_22_n	-0,07	<b>0,41</b>	-0,18	0,02	0,05
epq_26_n	-0,07	0,23	0,12	0,10	-0,18
epq_29_n	-0,16	<b>0,38</b>	-0,04	-0,03	0,19
epq_34_n	-0,04	<b>0,43</b>	-0,17	0,10	0,00
epq_45_n	-0,01	<b>0,57</b>	-0,18	-0,17	0,03
epq_49_n	0,08	<b>0,40</b>	-0,19	0,11	-0,07
epq_53_n	-0,03	0,24	0,23	0,11	-0,20
epq_66_n	-0,12	0,24	0,08	0,18	-0,35
epq_68_n	-0,07	<b>0,35</b>	0,04	-0,16	0,08
epq_71_n	-0,11	<b>0,33</b>	-0,20	0,03	0,10
epq_77_n	0,06	<b>0,56</b>	0,01	-0,15	-0,15
epq_80_n	-0,14	<b>0,25</b>	0,10	0,02	0,17
bfc_3_r1	0,22	-0,06	-0,11	-0,09	<b>0,34</b>
bfc_7_r2	0,19	0,10	0,03	-0,09	<b>0,48</b>
bfc_20_r3	0,20	0,02	0,07	-0,04	<b>0,37</b>
bfc_22_r4	0,19	-0,07	-0,25	-0,15	<b>0,47</b>
bfc_25_r5	0,04	0,05	0,06	-0,11	<b>0,54</b>
bfc_28_r6	0,24	-0,05	-0,08	-0,17	0,34
bfc_34_r7	0,46	-0,07	0,07	-0,05	0,13
bfc_37_r8	0,06	-0,11	0,05	-0,02	<b>0,37</b>
bfc_44_r9	0,22	0,07	0,08	-0,02	<b>0,33</b>
bfc_48_r10	0,10	0,00	0,23	-0,10	<b>0,40</b>
bfc_53_r11	-0,04	-0,04	0,03	0,02	<b>0,59</b>
bfc_56_r12	0,20	0,00	-0,01	-0,14	<b>0,32</b>
bfc_65_r13	0,20	-0,09	0,05	-0,08	<b>0,36</b>
bfc_74_r14	0,11	0,05	0,05	0,02	<b>0,43</b>
bfc_75_r15	0,09	0,02	0,03	-0,01	<b>0,56</b>

## ANEXO 1

### SOLUÇÃO FATORIAL CONJUNTA DO BFQ-C + EPQ-J

Itens						Conclusão
	A	N	E	-C/+P	R	
epq_7_p	0,05	-0,06	0,08	0,39	-0,20	
epq_12_p	-0,05	-0,03	-0,11	0,47	0,02	
epq15_p	0,13	-0,03	-0,13	0,21	0,05	
epq_19_p	-0,04	0,08	0,00	0,30	-0,18	
epq_23_p	0,00	0,09	0,06	0,45	0,00	
epq30_p	0,06	-0,16	-0,15	0,22	-0,31	
epq_32_p	0,06	0,28	0,06	0,13	-0,01	
epq_35_p	0,04	-0,02	0,00	<b>0,46</b>	-0,14	
epq_39_p	0,05	0,24	0,05	<b>0,38</b>	-0,02	
epq_42_p	-0,03	0,25	0,13	<b>0,37</b>	-0,03	
epq_46_p	-0,04	-0,08	0,11	<b>0,54</b>	-0,21	
epq_50_p	-0,03	0,05	-0,04	<b>0,26</b>	0,05	
epq63_p	0,10	-0,05	-0,23	0,17	-0,24	
epq72_p	0,08	0,05	-0,10	<b>0,27</b>	-0,09	

\* A: abertura a experiências; N: neuroticismo; E: extroversão; C: cordialidade; P: Psicoticismo; R: responsabilidade.

\*\* Os itens em negrito são aqueles fatorialmente válidos e que representam o fator teórico (carga >0,25).

# Inclusão social de crianças com paralisia cerebral: óptica dos profissionais de saúde<sup>1</sup>

## *Inclusion process for children with cerebral palsy: the health professionals perspective*

Ticiano Melo de Sá **RORIZ**<sup>2</sup>

Katia de Sousa **AMORIM**<sup>2</sup>

Maria Clotilde **ROSSETTI-FERREIRA**<sup>2</sup>

### Resumo

O destacado papel dos profissionais de saúde no atendimento de crianças com deficiência levou à investigação de como eles concebem o processo de inclusão dessas crianças. Foram feitas, para tanto, entrevistas com esses profissionais a partir de dois estudos de caso de crianças com paralisia cerebral. Para contextualizar as falas, realizaram-se ainda entrevistas com os familiares. A análise qualitativa baseou-se na rede de significações. Verificou-se que os profissionais trabalham em contextos diversos, com práticas e discursos distintos, marcados pela estrutura e meta das instituições. A atuação dos profissionais é circunscrita, também, pelas características das crianças e da organização familiar. No geral, o olhar e a intervenção junto à criança com deficiência remetem à sua incapacidade geral, usualmente limitando seu processo inclusivo.

**Unitermos:** Paralisia cerebral. Profissionais de saúde. Socialização.

### Abstract

*Health professionals have a prominent role in the treatment of children with deficiencies. In view of this prominence, we have investigated how these professionals conceive the inclusion of children with deficiencies. With this object in mind, we conducted interviews with health professionals, based on two case studies of children with cerebral palsy. To put the verbalizations into context, we also interviewed the children's parents. Qualitative analysis was based on the network of meanings. Results show that professionals are used to working within diverse contexts, presenting distinct practices and discourses, which are determined by the institution's structure and aims. In addition, the professionals' work was either constrained by the children's characteristics or by the family organization. The professional's intervention with the child with the deficiency depends on the child's overall incapacity, usually tending to constrain the process of inclusion.*

**Uniterms:** Cerebral palsy. Professional of health. Socialization.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir de dissertação de T.M.S. RORIZ, intitulada "Inclusão social de crianças com paralisia cerebral: óptica dos profissionais de saúde". Universidade de São Paulo, 2005.

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil. Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: T.M.S. RORIZ. E-mail: <ticianamelo@gmail.com>.

Agradecimentos: a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (processo número: 2323), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (projeto temático) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (projeto universal) pelo financiamento do estudo; aos serviços de saúde e seus profissionais e aos familiares e às crianças que participaram da investigação.



Nesta última década, de forma crescente, tem-se discutido sobre a inclusão, que trata do respeito às diferenças e à participação igualitária dos cidadãos. Fala-se da inclusão social, digital, cultural, econômica e escolar, dentre outras. No caso de crianças com necessidades especiais, especificamente daquelas com deficiências (físicas, sensoriais e/ou mentais), a inclusão abarca sua participação na sociedade em geral e, em instituições de educação em particular.

Considerando-se a participação social e escolar de crianças com deficiências no Brasil, entende-se que a social tem-se dado de forma muito diversa se considerarmos o conjunto de nossa história. Jannuzzi (2004), numa densa análise da Educação Especial no Brasil, indica a presença de múltiplas vozes, lutas e movimentos, com o entrelaçamento de discursos, intenções pessoais e de grupos particulares, tanto nacional como internacionalmente, cada qual situado em contextos socioeconômicos, históricos e culturais diversos.

Segundo a autora, as políticas e as práticas voltadas às crianças com necessidades especiais se constituíram em estreita relação com questões que dizem respeito à história da infância, da família, da educação, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção, assim como em relação às políticas e concepções pedagógicas e sobre desenvolvimento. Esses vários elementos envolvidos acabaram por estabelecer limites e possibilidades no interior das quais as pressões e as relações de força produziram resultados com significados complexos.

Esse entrelaçamento, em função dos diferentes tipos de deficiências e das diversas concepções sobre deficiência, competência e função social, teria resultado na construção de diferentes paradigmas com relação ao lugar atribuído a essas crianças. A partir de cada paradigma, seriam então atribuídos e assumidos lugares sociais diversificados em relação a essas crianças com deficiência, com a concretização de diferentes formas de concebê-las e atuar junto a elas.

Tal diversidade de lugares impostos, assumidos e negociados com essas pessoas expressa-se na existência de diferentes termos utilizados para referir-se a elas. Já foram denominadas de anormais, retardadas, imbecis, indisciplinadas, preguiçosas, excepcionais, portadoras de defeitos pedagógicos e portadoras de necessidades especiais (Jannuzzi, 2004). Esses sentidos

contribuem para constituir as pessoas, dentro dos diversos grupos sociais, como deficientes/diferentes, incapazes/capazes, impossíveis/possíveis de serem educadas e incluídas.

Como afirma Parmenter (2001), as denominações usadas e as práticas que elas implicam revelam-se importantes na construção da própria realidade social. Dessa maneira, em função dessas significações, em certos momentos históricos, elas poderiam ser mortas ao nascer; fazer parte da rotina de vida da casa ou do trabalho; ser confinadas em asilos para alienados; ou ainda ser educadas em institutos, fundações, escolas especiais, classes especiais ou classes regulares (Jannuzzi, 2004).

O fato de certas concepções existirem nas sociedades na forma de discursos hegemônicos faz com que, por vezes, pareçam estar envoltas em uma uniformidade e coerência. No entanto, uma análise mais crítica desses discursos evidencia múltiplas vozes e contradições. Na verdade, muitos dos diversos sentidos atribuídos às deficiências ao longo da história ainda hoje se fazem presentes, inclusive se confrontando.

Observa-se, portanto, a extrema complexidade da situação, havendo um rol de diversas perspectivas nas formas de identificações e práticas dirigidas às pessoas com necessidades especiais. Ao buscarmos um foco para entender facetas significativas desse processo, consideramos particularmente relevante conhecer como os profissionais de saúde concebem e abordam a inclusão de crianças com necessidades especiais. Tal interesse deveu-se ao fato de que, em função de aspectos que marcam a história e a organização social, esses profissionais representam importantes mediadores (muitas vezes, os primeiros) junto às famílias e às crianças com deficiências.

### **Profissionais de saúde e inclusão de pessoas com necessidades especiais**

No que diz respeito ao campo da saúde, profissionais médicos ocupam lugar de destaque. São os precursores de muitas das práticas e detentores, até hoje, de importante conhecimento e prestígio junto à população, acabando por exercer um papel dominante entre os profissionais da saúde, sendo bastante valorizados junto aos pacientes e às suas famílias.

No entanto, apesar de a medicina ser a ciência da saúde mais antiga e a mais consolidada, nestas últimas décadas, várias profissões do campo da saúde foram se especializando, dando origem a práticas distintas. No Brasil, de 1954 a 1984, as profissões de assistente social, psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo foram sendo respectivamente regulamentadas. O surgimento desses novos campos de saber e seus discursos vieram contribuir com a alteração do próprio conceito de saúde, que passou a englobar não apenas os estados de morbidez e patologia como também o bem-estar físico, psicológico e social do indivíduo (Spink, 2003).

O contexto de origem de cada profissão e os objetivos de cada uma delas, articulados aos discursos sociais dominantes sobre ser humano, são questões marcantes na prática dos profissionais e nas perspectivas que estabelecem para as pessoas com necessidades especiais. Essas perspectivas se tornam da maior relevância na medida em que reconhecemos o grande valor atribuído pela sociedade ao saber dos profissionais de saúde. O diagnóstico e o prognóstico estabelecidos por esses profissionais contribuem sobremaneira para a circunscrição dos limites e das possibilidades atribuídos à pessoa com necessidades especiais.

No intuito de verificar como a área da saúde está sendo considerada e investigada no que diz respeito à inclusão social e/ou escolar de pessoas com necessidades especiais, foi realizado um levantamento bibliográfico.

A revisão foi feita nas bases de dados MedLine, PsycINFO e Lilacs, compreendendo o período de 1978 a 2003. Foram utilizadas como palavras-chave *inclusion and preschool*, *inclusion and health*, *inclusion and cerebral palsy*, além de inclusão e educação, inclusão e saúde, inclusão e paralisia cerebral. Aqui trataremos das questões mais relevantes dos resultados desse levantamento (Roriz, Amorim & Rossetti-Ferreira, 2005).

Um ponto significativo da análise é que verificamos que alguns autores indicam a existência, nessa área, de um destaque à intervenção da área de saúde. Tal valorização é referida através do reconhecimento da ênfase sobre a estimulação ativa e intensiva dos profissionais, desconsiderando-se outros agentes e campos de atuação nas atividades diárias (Lebeer & Rijke, 2003). A figura central, aquele que detém o saber, acaba por

ser o profissional da saúde, o especialista. No caso de pessoas com lesões cerebrais, destacam-se principalmente o médico e os profissionais da área de reabilitação.

No entanto, esse lugar de destaque é visto pelos referidos autores (Lebeer & Rijke, 2003) como requerendo cuidado. Eles evidenciaram que testes realizados apresentam o risco de se tornarem uma “profecia” e que rótulos podem influenciar nos (baixos) desempenhos escolares. Para eles, os limites e as possibilidades relacionados ao processo de desenvolvimento não devem ser indicados a partir de um recorte transversal dado pelos testes, mas sim a partir do complexo ambiente onde a criança está imersa, que é composto por familiares, amigos e profissionais comprometidos.

Rao (2001) também aborda a questão dos rótulos. Para a autora, o foco dos serviços tanto médicos como educacionais está centrado na “deficiência”. No entanto, segundo a autora, as famílias sabem como incluir seus filhos, porque conhecem sua capacidade, enxergando-os além da sua deficiência. A autora aponta para a importância de que os programas de reabilitação aproveitem a riqueza dos recursos familiares, contrapondo-se à sua usual subestimação.

Baker e Donnelly (2001) exploraram a influência do ambiente na qualidade de experiências sociais de quatro crianças com síndrome do X frágil. Nesse estudo, evidenciaram que a superproteção dos pais, sempre citada como obstáculo para as experiências sociais, foi vista como consequência da falta de suporte de médicos, terapeutas, amigos e familiares.

Como vemos, os trabalhos citados trazem a importância da relação da família com os profissionais de saúde, mas apontam também à necessidade de se repensar essa relação de maneira diferenciada, entendendo-se que os familiares também têm muito a contribuir com esse processo.

Como síntese da revisão bibliográfica, verificamos que, apesar do destacado lugar que os profissionais de saúde ocupam no cotidiano das crianças com deficiências, no que se refere aos processos de inclusão social, é bastante recente e escassa a investigação direta da ligação desses profissionais com essas práticas. Porém, identificamos que eles estão sendo indiretamente considerados por alguns autores. Essa

abordagem indireta aponta para a falta de suporte familiar, para a subestimação da família e para a concepção do diagnóstico como profecia de desenvolvimento limitado a essas crianças.

Diante da escassez de estudos empíricos com esse enfoque e, ainda, tendo em vista as implicações das práticas atribuídas e/ou assumidas pelos profissionais de saúde, estabelecemos o objetivo de nosso trabalho, que buscou investigar concepções dos profissionais de saúde sobre inclusão social e escolar de crianças deficientes. A meta foi apreender se esses profissionais concebem contribuir para a inclusão dessas crianças e o modo como esse processo se desenvolve. Como planejamento estratégico do estudo, definimos por apreender a óptica de profissionais de saúde a partir de estudos de caso de crianças com paralisia cerebral.

## Método

O estudo foi desenvolvido a partir de dois estudos de caso (Yin, 2005). Para a condução do estudo, tanto na coleta como na análise dos dados, utilizamos os pressupostos da perspectiva da Rede de Significações (*RedSig*) (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004).

### Perspectiva teórico-metodológica da rede de significações

A *RedSig* foi elaborada pelo grupo de pesquisa do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como uma ferramenta a ser usada tanto na construção e análise de *corpus* de pesquisa, como na compreensão dos complexos processos de desenvolvimento humano. Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento é concebido por meio de processos que ocorrem durante todo o ciclo vital, nas e pelas múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos culturalmente organizados e socialmente regulados, nos quais cada pessoa tem componentes pessoais específicos e desempenha um papel ativo.

No caso de crianças com paralisia cerebral, tornam-se constitutivas do seu processo de desenvol-

vimento e, mesmo, de sua inclusão social suas particularidades e experiências corporais. Essas experiências são associadas e atravessadas pela forma como a limitação de movimentos é interpretada pelos parceiros de interação, dentro dos contextos socioculturais. A depender das significações, essas características podem ser consideradas como incapacitantes ou não; como tendo potencialidades amplas ou restritas. Assim, as necessidades especiais só podem ser pensadas quando inter-relacionadas aos valores e crenças do grupo social, os quais emergem em ambientes específicos através dos campos interativos que se estabelecem com outras pessoas.

As ações, que se concretizam mediadas por esses campos interativos, estabelecem-se dentro de processos dialógicos intersubjetivos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitados, recortados e interpretados pelo(s) outro(s) e por si próprio, por meio da atribuição de papéis e contrapapéis recíprocos. Esses papéis, contrapapéis e suas significações podem ser aceitos, negados, confrontados, negociados e/ou transformados na interação das pessoas, dentro de contextos específicos.

Os contextos são concebidos como culturalmente organizados e socialmente regulados, guiados por funções e rotinas específicas. Eles se definem e são definidos pelos papéis sociais que as pessoas ali desempenham. No caso das pessoas com deficiência, nem todos os contextos se encontram preparados para acolhê-las. Devido às funções a que se propõem, esses contextos despreparados atribuem, muitas vezes, àquelas pessoas o papel de incompetentes, sem chances de se desenvolverem e de se integrarem às situações e às rotinas. Colocam-nas, assim, numa posição de exclusão, na qual elas têm pouco poder de negociação e de superação dos limites.

As pessoas em interação em contextos específicos são compreendidas como atravessadas e impregnadas por uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. A matriz não é homogênea, sendo permeada por vários discursos com diferentes pesos e hierarquias de poder em determinada sociedade, cultura e relacionamento (Amorim, 2002).

Para Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000), há o entrelaçamento de vários aspectos para cada pessoa,

em cada momento, em função dos parceiros e dos lugares que frequentam, e das práticas discursivas (Spink, 1999) atribuídas e/ou sendo desempenhadas. Tal entrelaçamento promove, metaforicamente, a estruturação de uma rede, com uma determinada configuração, que atua como um circunscritor da situação, estabelecendo possibilidades e limites aos significados atribuídos à criança, aos seus comportamentos, às ações relacionadas a ela e ao seu desenvolvimento.

Foi a partir dessa perspectiva que o *corpus* da pesquisa foi construído e analisado.

## Participantes

Antes de detalhar o estudo, mostra-se importante mencionar que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto. A pesquisa foi apresentada e discutida com todos os participantes, tendo sido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada um deles. Foi firmado, assim, um compromisso ético. Processo (2565/2002).

Os sujeitos da pesquisa, profissionais de saúde, foram escolhidos a partir da seleção de duas crianças de três anos de idade, com paralisia cerebral. A triagem dessas crianças foi feita a partir de prontuários médicos de serviços de saúde primário e terciário, ambos parte do Sistema Único de Saúde. Definimos como principais critérios para seleção as crianças terem entre três e cinco anos de idade, terem o diagnóstico de paralisia cerebral e serem acompanhadas por diferentes profissionais de saúde, na região de cidade de médio porte do interior de São Paulo. Definidas as crianças, todos os profissionais de saúde que atuavam com elas foram convidados a participar da pesquisa.

Optou-se por trabalhar com os profissionais que acompanhavam crianças atendidas em setores de saúde distintos por acreditarmos que, a partir desses diferentes contextos, poderiam emergir práticas diversas, com diferentes posicionamentos dos profissionais de saúde com relação à situação de inclusão. O que se procurou com esse procedimento não foi comparar os serviços, mas ampliar a possibilidade de apreender múltiplas vozes ligadas a essas situações.

Entende-se que, apesar de o foco central serem as práticas discursivas dos profissionais de saúde,

mostrava-se fundamental conhecer as crianças e suas famílias para que pudéssemos entender de quem os profissionais falavam. Para tanto, foram entrevistados os familiares por meio de uma visita domiciliar.

Vale ressaltar que, tendo como pressuposto básico a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, a pesquisadora também é considerada como uma participante da pesquisa. O contato com o objeto de investigação a coloca dentro de uma complexa e dinâmica rede de significações, que contribui para estruturar o projeto e canalizar seus recortes e interpretações. Além disso, acredita-se que o que é dito pelo entrevistado é dialogicamente coconstruído com o entrevistador, ganhando sentido na relação situada e contextualizada do *setting* de entrevista.

Com o objetivo de investigar como os diferentes profissionais de saúde se posicionam e se referem às necessidades especiais das crianças e ao seu processo de inclusão social e escolar, foi feita, individualmente, uma entrevista semiestruturada (roteiro em anexo) com cada um dos profissionais. As entrevistas foram todas gravadas em áudio, à exceção de uma delas, em função do não consentimento de gravação por parte do entrevistado. As entrevistas foram realizadas no próprio ambiente de trabalho dos profissionais, sempre em locais reservados.

Como referido, de modo a uma noção mais próxima e direta da criança referida pelos profissionais de saúde, foi feita uma visita domiciliar, quando foi realizada uma entrevista com os familiares com o intuito de verificar o que eles tinham a falar sobre seu filho e sobre a relação que estabelecem com o(s) serviço(s) de saúde que o atende(m) (Anexos 1 e 2).

Após cada contato com os participantes do estudo (profissionais da saúde, crianças e familiares), foram registradas as impressões e percepções da pesquisadora em notas de campo, onde foram também referidos as possíveis dificuldades enfrentadas e os aspectos positivos do estudo.

As entrevistas feitas com os profissionais e familiares foram transcritas e arquivadas no computador. A partir da sua leitura, rastreamos, em cada entrevista, as percepções e as falas dos profissionais sobre: (1) a criança; (2) a relação familiar; (3) o papel do profissional de saúde; (4) a inclusão social; e (5) a inclusão escolar. Na busca,

eram considerados tanto adjetivos/qualidades atribuídos a cada um desses tópicos, como ações que os envolviam, direta ou indiretamente, e que estavam carregadas por percepções desses profissionais sobre os assuntos.

Nesse processo, destaca-se a maneira como a criança era vista por cada interlocutor e como eles percebiam que ela era tratada e cuidada. Nesse sentido, buscávamos identificar como os profissionais concebiam a participação da criança nos diferentes contextos sociais. Identificamos ainda o que achavam da colocação ou não da criança na escola regular e quais as perspectivas com relação ao desenvolvimento futuro da criança.

A partir dessa perspectiva, foi separado as falas por temas e por interlocutores com o intuito de verificar a diversidade e a eventual predominância de determinados assuntos. Busca-se, ainda, identificar em que ponto as falas dos diferentes profissionais eram (in)congruentes, negociavam sentidos e/ou sofriam tensões entre si.

## Resultados

Para a apresentação dos resultados, foi feita inicialmente uma explanação de cada caso. Em seguida, trouxe recortes de falas dos profissionais de saúde e as falas dos familiares quando forem pertinentes. Esses recortes compreenderão significados atribuídos à criança, à realidade familiar, às perspectivas futuras e à inclusão social e escolar da criança em foco. Ao término da apresentação de cada caso, será feita uma discussão.

### Estudo de caso de Letícia

No caso de Letícia, foi entrevistado todos os profissionais de saúde envolvidos no seu seguimento, especificamente o neurologista infantil, o fisioterapeuta, o fonoaudiólogo, o psicólogo e o assistente social.

À época da coleta de dados, Letícia tinha três anos e um mês. Com cerca de um ano, foi acometida por uma encefalite, que deixou como seqüela uma paralisia cerebral. Ela apresenta uma hemiparesia à esquerda, que representa alteração de tônus mais evidente em um dos hemicorpos (perna e braço do mesmo lado).

Letícia é capaz de permanecer sentada, mas com um equilíbrio instável. Não deambula, locomovendo-se “de gatinhas”. É capaz de passar da postura deitada para sentada com facilidade, apoiando-se no lado direito. Quando colocada de pé apoia bem o lado direito, com a perna esquerda permanecendo flexionada. Sua mão esquerda permanece fechada o tempo todo. Na tentativa de manipular objetos, não consegue, nem mesmo com a mão direita, que também possui incoordenações.

Letícia é uma criança que não tem linguagem oral, comunicando-se por gestos, posturas e expressões faciais. Explora o ambiente com o olhar, não sorri em hora nenhuma na visita, permanecendo com expressão esquivada, sendo ainda bastante arredia ao toque. Parece ter alguma compreensão do que está acontecendo ao seu entorno; por exemplo, choramingou todas as vezes que a mãe teceu reclamações a seu respeito (“dá trabalho para comer”, “não era assim! Era linda! Depois, ficou assim!”). Fisicamente, é uma criança bonita, mas pouco cuidada, estando despenteada e aparentando estar suja.

Ela é residente em cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, onde mora com a mãe, a avó, a tia, o irmão mais velho e dois primos. Na visita domiciliar, verificou-se que moram todos em um cômodo único, adaptado no quintal da casa da tia-avó. Percebeu-se pouca higiene, também, na casa e nos familiares. A mãe é analfabeta e a única pessoa da casa que trabalha, recebendo R\$500,00 mensais. Além desse salário, a família tem um rendimento que vem da aposentadoria por invalidez da criança.

Letícia era atendida, há cerca de um ano, no ambulatório de neurologia infantil de um serviço terciário de saúde da região. Além desse serviço, Letícia é acompanhada por fisioterapeuta, fonoaudióloga, psicóloga e assistente social na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de sua cidade. Ela frequenta a instituição diariamente, fazendo parte da Escola Especial.

Coloca-se a pergunta de como os profissionais de saúde que atendem Letícia concebem a ela e à sua inclusão social e escolar. Para discutir isso é, apresentado, a partir de agora, recortes de fala de alguns interlocutores. Vale dizer que, quando um significado semelhante aparecia nas entrevistas dos diferentes profissionais, de

modo a não ser repetitivo nessa apresentação, foram selecionados as falas que trouxessem aquele sentido de forma mais clara e objetiva.

No caso dessa criança, quando solicitado que o profissional relatasse como é a Letícia, houve grande dificuldade de descrição. Essa dificuldade de falar diretamente da criança é clara na fala do fisioterapeuta, que indaga se era para responder em termos de *“patologia ou de um modo geral”* Quando orientado a falar da criança em particular, a dificuldade permanece, pois o fisioterapeuta ora trata dos aspectos em que Letícia *“poderia vir a ser trabalhada”*, ora fala da família. A fala da psicóloga também não indica as características de Letícia, trazendo vagamente o seu percurso de desenvolvimento: *“Tá melhorando, assim... Mas, devagar”*. A assistente social também não consegue falar da criança, remetendo-se à família. Diz ela: *“O problema da Letícia é a mãe. Ela vem de um ambiente familiar muito difícil”*.

A família e a sua precária condição de vida são foco das falas dos vários entrevistados. Em relação a isso, a fonoaudióloga ressalta até que *“já vieram denúncia que ela fica chorando de fome, ... que ela apanha, que a mãe e a avó fica sentada na calçada e que não dá bola pra menina que tá chorando”*. Essa relação da criança com a família também é abordada pelo fisioterapeuta, que entende que entre elas *“não tem vínculo. ... E num é só de contato, de carinho. É de toda a dedicação também, da alimentação, da medicação. Eu acho que a Letícia é... muito mal cuidada, infelizmente”*. No entanto, para a assistente social, apesar de a família ter muito o que melhorar, *“pro que era, já melhorou bastante”*.

Em função dessa forma de ver a criança e a família, algumas soluções foram apontadas ao longo do seguimento da criança. Nesse sentido, a psicóloga informa que *“Até queriam levar ela pr’um hospital em outra cidade, ela ia ficar internada, ia receber ... um amparo médico”*. Segundo a assistente social, o encaminhamento de Letícia ao hospital-lar não se concretizou por que *“a instituição que o conselho estava negociando não aceitou. ... O Conselho Tutelar não queria deixar definitivamente e lá não é possível. É definitiva a internação. Então, resolveram investir mais na família”*. Em relação a esse encaminhamento, a psicóloga refere: *“Tudo bem que ela precisa do carinho da família .... Mas, a mãe trabalha o dia todo .... Mas a vó entrou numa depressão parece que muito séria, ...*

*Até falou de se matar, se perdesse a Letícia. .... E a Lia, mãe dela, ficou com medo”*.

O conjunto desses aspectos acaba por influenciar o modo de ver as perspectivas futuras da criança. A psicóloga vê *“possibilidade dela se desenvolver... desde que ela ... recebesse muito mais estímulo ... principalmente em casa”*. Já a assistente social refere: *“Tirando o aspecto motor, de fala, se a família puder colaborar, ela vai conseguir. Precisava melhorar a moradia, a situação econômica, tudo isso afeta, né?”*

Diante disso, os profissionais tratam da inclusão escolar e social de Letícia. A psicóloga afirma: *“Que eu saiba, que ela (mãe) me fala, ela não tem nenhum contato ... não sai, não tem ... crianças pra brincar, não tem nada”*.

Quando indagada se chegou a ser conversado com a família sobre a frequência de Letícia a uma escola, primeiramente a psicóloga nem entende que a pesquisadora se referia a uma escola regular. Depois, sua fala indica que essa perspectiva não é considerada: *“a Letícia. ... tá numa dificuldade ainda grande assim neurológica, não tá falando, não tá andando, nada”*. Na opinião do neurologista: *“pra ela entrar numa escola normal, ela teria que ser uma escola muito adaptada”*.

## Discussão do caso de Letícia

Acredita-se que, pelas características da criança e de sua família, dentre outros aspectos que marcam a situação, houve uma dificuldade de se falar de Letícia como pessoa. Fala-se da paralisia cerebral, do que pode ser feito no tratamento, das dificuldades com a família, mas praticamente nada se fala da criança. Outro aspecto de destaque é que, quando os profissionais exaltam alguma característica mais positiva da criança, em seguida se remetem a algo que explicita sua limitação.

Talvez a não aceitação de contato por parte da criança desempenhe importante influência nesse processo. Nas relações dialógicas, tal dificuldade causa no outro um distanciamento, suscitando sensação de impotência, fazendo com que o negativo se destaque.

Quanto à relação familiar, há concordância entre os profissionais no que diz respeito à quase negligência dessa família com relação à criança. Para os profissionais, o ambiente em casa é totalmente sem estímulo, e a criança não é sequer consolada ou atendida em suas

necessidades básicas (limpeza, alimentação, uso da medicação, interação). A família, decerto, parece ter grande dificuldade em lidar com as limitações de Letícia, num contexto mais complexo ainda, em que estão em jogo questões como a própria subsistência do grupo familiar.

Percebe-se que, apesar do modo ambivalente, há uma grande identificação dos profissionais com a criança e uma vontade de proteger Letícia de tudo isso. Essas percepções, os posicionamentos e o abismo na comunicação influenciam o aqui e o agora e inclusive o olhar prospectivo dado para essa criança e sua família. A perspectiva possivelmente seja tão negativa que os profissionais, junto com o Conselho Tutelar, chegaram a pensar na retirada da criança da família.

Acredita-se que a impotência diante do sistema socioeconômico e cultural e a formação profissional em saúde centrada no indivíduo, visto de modo descontextualizado de seu meio, contribuam para guiar tal decisão, culminando na proposta de encaminhamento da criança ao hospital-lar.

É interessante notar que, na fala da psicóloga, há a exaltação da equipe de saúde dessa instituição que irá assistir Letícia continuamente, e não de forma intercalada e fragmentada como vem acontecendo. Tal postura baseia-se na ideia de que os pacientes devam se adaptar às proposições do campo da saúde e não que a saúde, para atuar de forma mais efetiva, deva estar junto à realidade do paciente. Não pode deixar de refletir ainda que, nesse encaminhamento a um hospital-lar, está implícita a ideia de um desenvolvimento que se dá linear e individualmente, de maneira descontextualizada, não havendo necessidade de que ele aconteça próximo aos familiares. Assim, a internação é valorizada, nem que isso implique a ruptura de vínculo com a família.

No entanto, a atuação em relação à criança é modificada, planejando-se um investimento na família, somente quando o hospital-lar não aceita a criança por um curto período de tempo. Paradoxalmente, a prioridade de Letícia é a instituição e a exclusão social da criança; quando a instituição se nega a aceitá-la, aí, sim, olha-se e pensa-se em como intervir junto à família.

Como citado acima, acredita-se que o desejo de proteger a criança permeie todo esse processo. Porém,

não é só a criança que necessita de apoio e proteção, pois essa família também está totalmente desamparada e abandonada. Assim, nas dadas e complexas relações, vemos que ao mesmo tempo em que a criança constitui o outro como impotente, simultaneamente suscita nele o desejo de proteção diante do seu desamparo, buscando mesmo alternativas dramáticas. No caso, essas alternativas assumem grandes repercussões que extrapolam a atuação profissional, sendo isso possível em função do já discutido destaque que os profissionais de saúde têm na sociedade. O saber do campo da saúde tem, nesse contexto, dimensões importantes. Como afirma Foucault (2002), "*não há saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder*", com esse destaque do saber do campo da saúde acabando por contribuir também para um aumento de poder.

Com relação às perspectivas futuras, indetificou-se a presença de opiniões que traduzem expectativas limitadas e pessimistas para a criança e para sua situação. Ressalta-se aqui a conturbada relação dessa família com os profissionais e a lacuna na sua comunicabilidade, fazendo com que também atribua-se à família uma significativa incompetência e tenha-se com ela uma total desesperança.

Finalmente, ao se pensar mais concretamente no processo de inclusão de Letícia, o que é realmente marcante é o fato de todos os profissionais acreditarem que ela não tenha nenhum convívio social. No entanto, esse anseio dos profissionais por uma maior participação social da criança é contraposto à sua participação escolar. Considerando todas as limitações da criança, da família e do sistema educacional, a inclusão escolar de Letícia é considerada unanimemente como impensável.

O que fica realmente explícita é a exclusão a que não só essa criança, mas sua família está submetida. Não há como pensar na inclusão de Letícia sem se remeter à exclusão da família. Há uma superposição de exclusões. Além da exclusão social associada aos aspectos orgânicos da criança, outras ligadas ao subemprego, à privação social e cultural e à possível perda da guarda da criança demonstram um processo atravessado e contraposto por situações de dialética exclusão/inclusão (Sawaia, 2002) da criança e de sua família no seio da realidade social.

## Estudo de caso de Davi

No caso de Davi, os profissionais que o atendiam à época eram o pediatra, duas fisioterapeutas e uma terapeuta ocupacional. Além desses, foram também entrevistados os profissionais do Núcleo de Saúde da Família (médico, enfermeira e assistente social) que haviam seguido Davi em seus dois primeiros anos de vida.

À época da coleta de dados, Davi tinha três anos e nove meses de idade. Desenvolveu o quadro de paralisia cerebral devido à anóxia perinatal. Decorrente disso, apresenta sequelas motoras mais evidentes nos membros inferiores. Havia aprendido a engatinhar há pouco tempo e não passava da posição deitada para sentada ou em pé. Quando sentado, permanecia com equilíbrio instável. Com esforço, alimentava-se sozinho e apresentava pouca dificuldade na manipulação de objetos. Ele é uma criança muito comunicativa, que demonstra e suscita satisfação no estabelecimento de contato. Adora conversar, contar histórias, tendo boa dicção, apesar de usualmente falar em um tom mais baixo que o habitual.

Davi mora com a mãe, o pai e o irmão. É filho único do casal, tendo mais dois outros irmãos de um primeiro casamento da mãe. Eles moram em uma pequena vila, localizada num bairro de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo.

Como no caso de Letícia, será apresentado, primeiramente, o que foi dito pelos profissionais de saúde quando perguntado quem é e como é o Davi. Segundo a assistente social, *“o Davi... tem um déficit que é pequeno”*. Diz ainda que ele *“é uma criança muito meiga, muito alegre. Muito bem assistida”*. A médica do Núcleo de Saúde da Família corrobora, afirmando que *“ele tem um olhar alegre, de uma criança feliz”*. Para a terapeuta ocupacional, *“ele tem um cognitivo muito bom. ... a dificuldade motora ... num pode limitar esse desenvolvimento dele.... Ele é uma criança que é muito capaz e é como qualquer outra criança mesmo”*.

Quanto aos aspectos familiares, a assistente social refere que a mãe *“... é uma pessoa muito inteira, ... ela cuida muito bem, ela é muito zelosa. Ela é muito preocupada em fazer todos os tratamentos possíveis, ela vai atrás”*. A médica do Núcleo de Saúde da Família complementa: *“A mãe corre muito atrás pra dar tudo aquilo que ele pode*

*desenvolver. Se ele não pode desenvolver os 100%, a família tá estimulando que ele desenvolva os 100% que é possível”*. Sobre o pai, a assistente social afirma que *“ele bebia”* e que *“ele é muito afetivo com o filho”*.

Ao falar sobre o atendimento que é oferecido para o filho, a mãe afirma: *“eles te mandam pro postinho, do postinho pro hospital, do hospital pra num sei onde. E se você falta às consultas, ... você não está cuidando do seu filho. E você vai, você falta emprego, patrão num quer saber”*. Complementa a mãe: *“a gente quer um lugar que a pessoa cuide e tudo seja discutido com ela que tá se responsabilizando pelo meu filho... a gente possa se dirigir a ele pra saber o que fazer”*.

Essa fragmentação dos serviços também é tratada pelos profissionais. Dessa forma, a assistente social relata que *“a mãe tem que fazer uma via-cruzes pr'esse menino ser atendido, ... geralmente essas áreas trabalham de maneira muito desarticulada”*. Há na fala do pediatra uma mostra dessa desarticulação: *“Serviço de puericultura e pediatria é o seguimento da criança, pesar, medir, ver as dificuldades que a mãe tem em relação à criança como um todo”*. Por outro lado, a área *“motora, desenvolvimento, tudo fica mais a cargo do serviço terciário”*.

Diante desse quadro, os profissionais de saúde traçam perspectivas ao desenvolvimento futuro de Davi. A médica do Núcleo de Saúde da Família afirma: *“aceitando as limitações, eu acho que o Davi tende a crescer muito... a gente tem que aprender a estimular aquilo que ele tem de bom, aquilo que ele pode desenvolver”*. A terapeuta ocupacional também acredita no bom desenvolvimento de Davi: *“ele vai ter uma autonomia muito grande, sendo livre pra poder tá fazendo as coisas sozinho, dentro daquele limite dele... a parte de atividades da vida diária ou mesmo de alguma atividade profissional que ele venha, no futuro, a tá conseguindo fazer”*.

Com relação ao processo de inclusão escolar de Davi, é importante ressaltar que ele estava próximo de completar quatro anos de idade e isso traria algumas mudanças em sua rotina. A criança fazia acompanhamento de fisioterapia e terapia ocupacional em um centro de estimulação precoce, que trabalha com crianças até elas completarem quatro anos. A partir daí, elas são encaminhadas para outros serviços de saúde e/ou para a rede regular de ensino. No caso de Davi, as terapeutas estavam orientando a mãe a procurar uma escola regular próxima à sua casa. Como relata a fisio-



rapeuta, *"Porque o Davi já completou quatro anos, ... ele já entraria... na escola. Conversamos com ela (mãe) como que ela tinha que fazer"*. Para essa mudança de serviço, a fisioterapeuta informa, ainda, que *"a gente num faz o encaminhamento por escrito, pra dizer "a criança tem... paralisia cerebral" ..., porque isso ... em vez de facilitar, ia prejudicar"*. Nesse sentido, a terapeuta ocupacional afirma: *"nós que puxamos ela pra ela poder tá procurando essa escola... E ela fez tudo direitinho. Talvez até o ano que vem ele vá já mesmo pra escola"*.

## Discussão do caso de Davi

No caso de Davi, percebe-se como unânime a satisfação em lidar com a criança, o que foi também sentido pela pesquisadora quando da visita domiciliar. E, no jogo dinâmico de figura-fundo, a paralisia cerebral aparece apenas como mais um elemento que o constitui, em muitos momentos chegando mesmo a ficar em um segundo plano. Além dessas capacidades de interação, a sua capacidade cognitiva é muito exaltada, sendo compreendida como um importante facilitador nas relações e nos processos que envolvem seu cuidado e tratamento.

Na fala dos profissionais, no rol de aspectos positivos da criança, aparece o destaque em relação ao papel da família, em especial o da mãe. A mãe cuida, busca desenvolver os "100% possíveis" do desenvolvimento de Davi. O pai parece não ser tão visível e presente como a mãe nos seguimentos de Davi. Porém, ele é citado como alguém que tem afeto pelo filho e quer lutar por seu tratamento, apesar de suas dificuldades, particularmente o alcoolismo.

Muito provavelmente, além do empenho da mãe, é a credibilidade depositada por ela no serviço de saúde que a alça a um lugar especial dentro desse serviço. E esse seu papel ativo leva a que seja tratada com respeito por todos os profissionais de saúde. É nessa interação entre a família e o serviço de saúde que se dá o modo de construção da relação e de tratamento destinado a essa criança. Apresenta-se, assim, uma parceria entre eles. Não é o Davi que tem um problema e deve aprender a lidar com ele. O problema é deles - mãe e criança - e a solução deve ser encontrada conjuntamente (Roriz, 2005).

Com relação aos atendimentos de saúde, a multiplicidade de organizações, condições, vozes e

sentidos é imensa. Nessa multiplicidade, desamparada, a família se dispersa; encontra-se perdida e dividida dentro de um sistema em que o governo não assume integralmente a responsabilidade pelo atendimento à saúde da população. Assim, o sistema de saúde a que tem acesso é fragmentado, sendo composto por diferentes ordens de serviço - fundamentalmente o privado e o público. Esse último encontra-se organizado em três níveis - primário, secundário e terciário - que, na prática, ao invés de articularem a intervenção em torno dos pacientes de acordo com suas necessidades, de maneira geral, assumem burocraticamente e de modo desarticulado a sua função. Nesse serviço de saúde fragmentado, a família fica à mercê das mais diferentes orientações, sem que ninguém assuma a responsabilidade pelos procedimentos.

Percebe-se, ainda, que a formação profissional circunscreve condutas, mas essas não são naturalizadas e circunscritas unicamente por essa formação, sendo permeadas também pelo contexto de trabalho de cada um, pelo lugar e pela posição de onde cada um fala. Dessa forma, o modo como cada serviço se estrutura contribui para circunscrever muitas das condutas ali assumidas e para criar ou não espaços para certas práticas. Exemplo disso é a explicação do pediatra sobre o que vem a ser um serviço de pediatria e puericultura: *"... É o seguimento da criança, pesar, medir", já "a área... motora, desenvolvimento... tudo fica mais a cargo do serviço terciário"*. Isso deixa explícita uma prática fragmentada, com uma visão pontual do paciente. O que se vê é que a atuação de cada profissional é entendida como múltipla, atravessada e constituída por aspectos do contexto, da formação, do local de trabalho, da relação com a criança, com a família, dentre outros.

Dentro desse quadro, traçam-se perspectivas ao desenvolvimento futuro de Davi. Nesse sentido, percebe-se, no discurso dos profissionais, que a criança está presente como pessoa, sendo vista muito além de sua patologia, o que lhes permite antevê-la como capaz de alcançar autonomia até mesmo no âmbito profissional, distanciando-se da situação de dependência e improdutividade. Mesmo que as limitações sejam reconhecidas e destacadas, elas não capturam os profissionais e aprisionam o seu olhar.

É a partir desses olhares que os processos de inclusão são concebidos para Davi. Observa-se uma

intenção de garantir sua inclusão escolar, apesar de que o procedimento que se faz é extremamente burocratizado e visa, em grande medida, o próprio fluxo da instituição. Assim, o encaminhamento do serviço de saúde à escola se faz relacionado à idade da criança, sendo essa transferência feita de modo automático.

Os limites da educação inclusiva, no entanto, são denunciados na fala da fisioterapeuta que alega que, para que a vaga da criança seja garantida, é melhor que a família não diga que se trata de uma criança com deficiência. Porém, se pensarmos em quem a está recebendo - a escola - e se realmente existe algo contra essa inclusão, tal medida pode, em vez de promover a articulação dos serviços e da inclusão da criança, gerar uma reação de surpresa e incômodo.

## Discussão

Pelo entrelaçamento das diversas falas, observa-se uma série de aspectos que merecem um aprofundamento na discussão. No que se refere ao papel dos profissionais no processo de inclusão, de maneira genérica, há uma sensação geral de impotência e algumas vezes de descompromisso, tendo em vista que o processo envolve outros elementos com relação aos quais eles não sabem como lidar, como a pobreza, por exemplo. Isso faz com que a inclusão seja usualmente pensada mais estritamente a partir dos referenciais de conhecimento e atuação do profissional, da especialidade e do próprio serviço. Além disso, o foco é centrado, quase que exclusivamente, na criança, primando o atendimento ao indivíduo, que, usualmente, é visto de forma quase que totalmente descontextualizada da situação em que vive.

Essas particularidades - e mesmo as dificuldades de olhar e discutir o processo de inclusão - provavelmente derivam do fato de que pensar nessa premissa impõe necessariamente considerar a pessoa integralmente em sua relação com o meio. Isso é quase impossibilitado quando se considera a criança de modo parcial, centrada na deficiência, fragmentada, dicotomizada do seu ambiente.

No entanto, os dados revelaram que não é só a formação do profissional que contribui para essa forma de abordar o paciente e o problema. Observa-se também que a forma de organização de cada serviço de saúde

nitidamente proporciona oportunidades e práticas discursivas distintas dos profissionais que fazem parte do serviço.

O olhar para a criança com deficiência é atravessado por todos esses aspectos. A posição, o lugar de quem fala, o contexto específico da situação no aqui e agora, as metas, as expectativas e cada elemento trazem ideias e delimitam posturas e significados diversos. Como Foucault (2003) afirma, "há uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. Supõe-se variantes e efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra".

Ao considerar os dois casos, questões bastante diversas emergem e revelam diferentes facetas do mesmo processo, que serão abordadas a seguir separadamente, mas devendo-se ter claro que elas não estão desvinculadas, mas intrinsecamente articuladas umas às outras.

Quando se analisa a forma como cada criança é vista, verifica-se que é bem diversa nos dois casos. Letícia quase não é visualizada como pessoa; já com Davi ocorre o oposto. Em cada caso, esse olhar leva à possibilidade de ver ou não além da própria deficiência.

Algo que também merece ser ressaltado é o aspecto da cognição, atribuída e exaltada em Davi e entendida como ausente em Letícia. E, ainda, a presença de verbalização em Davi, aspecto bastante valorizado em nossa sociedade. Esses elementos vão circunscrevendo as concepções e a atuação de cada profissional e de suas perspectivas com relação ao desenvolvimento futuro dessas crianças. No caso de Davi, criam-se expectativas inclusive voltadas a uma vida profissional; para Letícia, impõem-se perspectivas muito restritas de que ela venha a se desenvolver minimamente.

Com relação às famílias e às possibilidades que elas podem oferecer ao desenvolvimento da criança com necessidades especiais e à inclusão, as práticas discursivas dos profissionais mostram-se também podendo ser bastante diferentes. Dadas as características de cada família, elas vão ser consideradas como competentes ou incompetentes para criar e educar seu próprio filho, e a relação vai ser fortemente constituída em função do lugar que a família coloca o serviço de saúde, com repercussões na relação e valorização do grupo familiar. No caso de Letícia, a família é vista como

alheia e incapaz. No caso de Davi, totalmente capaz, inclusive por que a família fala e lida com a situação imersa no campo da saúde (Roriz, 2005). No primeiro caso, a família acaba por ser tutelada pela APAE e pelo Conselho Tutelar; no outro, destaca-se a busca pela independência.

No caso de Davi, faz-se necessário um empenho redobrado, por parte da família, para garantir a sua ida a todos os tratamentos, que ocorrem em locais distintos. Não apenas há dificuldade de ingressar em novos serviços, como também, em função das normatizações dos serviços, há a ocorrência do desligamento de instituições em que a criança já estava inserida.

O que se vê é que quando a família tem uma maior estrutura social, econômica e cultural, por conta própria ela vai à luta da forma que lhe é possível. No entanto, tal situação se mostra agravada no caso de famílias que não contam com tal estrutura, como é o caso da família de Letícia. Nesse caso, no rol de diagnósticos quanto a incapacidades, a família é julgada também como deficiente - precisando ser assessorada -, o que nessa situação específica leva inclusive ao risco de perda da guarda da criança.

A falta de estrutura e suporte social do Estado se desloca assim para a família, e os serviços de saúde e entidades governamentais, na mesma linha identificada na revisão bibliográfica (Roriz et al., 2005), ouvem pouco as pessoas com necessidades especiais, atuando com elas, segundo seus próprios princípios e concepções (Abrantes-Pego, 1999, Cook, Swain & French, 2001). Isso não significa que não haja resistências por parte dos que não estão sendo ouvidos. As distribuições de poder e as apropriações de saber são matrizes de transformações, como refere Foucault (2003).

Nos dois casos, a impotência dos profissionais de saúde emerge de forma intensa. No caso de Letícia, pelas dificuldades da criança e da família, além das múltiplas exclusões a que elas estão colocadas. A sensação de impotência é tamanha que gera a possibilidade da perda de guarda por parte da família. No caso de Davi, há empatia pela criança e pela família, e identificam-se as dificuldades com que a luta pelo atendimento de saúde acontece. A impotência aparece pela possibilidade de fazer somente uma ação mais pontual, mais localizada.

Como marca, nos dois casos, está a questão da fragmentação, que aparece na maneira de olhar a

pessoa, que se dá de forma descontextualizada e a partir de funções, órgãos e atividades profissionais. Mas também tal fragmentação pode ser vista na desarticulação dos profissionais dentro de uma mesma equipe, de um mesmo serviço. Ou, ainda, dentro de diferentes tipos de serviço. Essa fragmentação coloca a pessoa sem uma referência com relação ao seguimento da criança, que percorre uma enormidade de atendimentos, profissionais, locais de serviços, sem que haja alguém que assuma de fato a responsabilidade pelo caso e que articule as diferentes atividades e profissionais, considerando as necessidades da família e da criança.

Finalmente, atravessando todos os contextos, percebemos grandes limitações nas instituições, fazendo com que limites rígidos aos atendimentos sejam estabelecidos (como um recorte por idade). Daí a responsabilidade ser transferida para a escola. Porém, como Yazlle (2001) verificou, nessa mesma região, a escola também não se encontra preparada para atender e dar conta dessa demanda. Isso coloca a família numa lacuna, num limbo em que nem uma instituição e nem outra dá apoio de fato ao desenvolvimento da criança e sua família.

## Considerações Finais

Pela análise dos casos investigados, pôde-se ter uma amostra da imensa complexidade e das contradições que envolvem as práticas discursivas no processo de inclusão/exclusão de criança com deficiência. Mais especificamente, tomando-se como referência os profissionais de saúde, conhecemos algumas das múltiplas questões que contribuem para circunscrever suas percepções, expectativas e atuações, que são atravessadas por diversos aspectos, os quais envolvem as características da criança, a organização da família, a formação acadêmica e o contexto profissional, dentre outros.

Verificou-se, também, as incertezas que atravessam o campo de saúde de maneira tão maciça, podendo inclusive paralisar os profissionais. Algumas daquelas incertezas inclusive antecedem os questionamentos sobre a concreta prática do processo de inclusão de crianças com necessidades especiais. As incertezas englobam ainda questões como: o que são necessidades especiais? No que implica incluir pessoas com necessidades especiais? É o momento para isso? E, ainda, qual o papel do profissional de saúde nesse processo?

Para finalizar, é importante destacar que, quando situado o presente trabalho dentro da revisão bibliográfica nacional e internacional, ele revela sua novidade no campo. Porém, é justamente a novidade e a escassez de uma discussão mais direta sobre o tema que nos impuseram a estratégia de pesquisa, que busca apreender elementos da situação a partir de um estudo exploratório. Diante disso, foi feita a opção pela realização de estudos de caso (Yin, 2005).

Buscou-se adentrar na complexidade da situação e que este estudo representa uma abordagem inicial ao tema. Apesar dos resultados, não permitirem uma generalização estatística, dão indícios e pistas para apontar algumas questões de ordem teórico-práticas.

Dessa forma, a partir das vozes e práticas discursivas identificadas nos estudos de caso, a presente pesquisa aponta na direção de alguns aspectos que devam ser mais aprofundados em trabalhos futuros. Pensar ainda na inclusão e na educação inclusiva de crianças com deficiência nos remete a aspectos que vão muito além da formação do educador, do pedagogo. Nesse sentido, as falas indicam a necessidade de se refletir e re-estruturar mesmo a formação dos profissionais de saúde, perspectiva que implica uma posição político-ideológica que extrapola em muito o escopo deste trabalho.

O trabalho de investigação sobre a óptica dos profissionais de saúde faz emergir questões em relação às concepções e significações do processo inclusivo de crianças deficientes que podem ser abordadas no processo de graduação dos profissionais de saúde. Ao se considerar a óptica dos profissionais, o que se coloca é a necessidade de um novo olhar a ser lançado por eles, com o qual a psicologia tem a possibilidade de contribuir.

## Referências

- Abrantes-Pego, R. (1999). Participación social en salud: um estudio de caso em Brasil. *Salud Publica de México*, 41 (6), 466-474.
- Amorim, K. S. (2002). *Concretização de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês a creche*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disability and the influence of environment: a framework for intervention. *Disability and Society*, 16 (1), 71-85.
- Cook, T., Swain, J., & French, S. (2001). Voices from segregated schooling: towards an inclusive education system. *Disability and Society*, 16 (2), 293-310.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e punir* (26ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2003). *História da sexualidade: a vontade de saber* (15ª ed.) Rio de Janeiro: Graal.
- Jannuzzi, G. S. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Lebeer J, & Rijke R. (2003) Ecology of development in children with brain impairment. *Child: Care, Health and Development*, 29 (2), 131-40.
- Parmenter, T. (2001). The contribution of science in facilitating the inclusion of people with intellectual disability into the community. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45 (3), 183-193.
- Rao, S. (2001). 'A little inconvenience': perspectives of Bengali families of children with disabilities on labelling and inclusion. *Disability and Society*, 16 (4), 531-548.
- Roriz, T. M. (2005). *Inclusão/exclusão social e escolar de crianças com Paralisia Cerebral, sob a óptica dos profissionais de saúde*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Roriz, T. M., Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2005). Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. *Revista de Psicologia - USP*, 16 (3), 167-194.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 281-293.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. (Orgs.) (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Sawaia, B. (Org.) (2002). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (4ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Spink, M. J. P. (Org.) (1999). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez
- Spink, M. J. P. (2003) *Psicologia social e saúde: práticas, saberes e sentidos*. Petrópolis: Vozes.
- Yazlle, C. (2001). *Pré-escolas convivendo com a paralisia cerebral: uma análise do processo de inclusão/exclusão*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Yin, R. K. (2005) *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.) Porto Alegre: Bookman.

Recebido em: 3/3/2008

Versão final reapresentada em: 10/12/2008

Aprovado em: 26/5/2009

## ANEXO 1

---

Roteiro da entrevista com os profissionais

- 1) Para você, quando uma pessoa é vista como portadora de necessidades especiais?
- 2) E o que você entende por inclusão?
- 3) Como é a (o) \* ?
- 4) Você sabe como ele (a) é tratada e cuidada, no ambiente doméstico?
- 5) Tem alguma ideia de como ele (a) participa dos e nos diferentes contextos sociais (família, vizinhança, clínica...)?
- 6) Para você, quais os aspectos com relação a ele (a) que são vistos como facilitadores ou como limitadores do processo de inclusão?
- 7) Alguma vez foi conversado com a família sobre a colocação ou não de \* na escola? **Se já estiver na escola:** Quando a família pensou em colocá-lo (a) na escola vocês conversaram?
- 8) Quais as suas perspectivas com relação ao desenvolvimento futuro dessa criança?
- 9) Quais as maneiras de atuar, com o objetivo de promover a inclusão de \* na sociedade?

---

\*Criança

## ANEXO 2

---

Roteiro da entrevista com as famílias

- 1) Conte-me um pouco sobre a história do(a) \_\_\_\_\_?
- 2) Como é o dia dele(a)? O que ele(a) faz?
- 3) Quais os lugares que ele(a) mais gosta de ir?
- 4) Que tipo de atividades ele(a) gosta de fazer fora de casa?
- 5) Como é o comportamento dele(a) nos lugares?
- 6) Já pensaram em levá-lo(a) na escola? **Ou** Desde quando ele(a) estuda?
- 7) O que as pessoas (parentes/amigos), os professores ou os profissionais de saúde pensam sobre isso?
- 8) **Se estuda:** Como foi quando ele(a) começou a estudar?

# Vulnerabilidade de adolescentes afrodescendentes e brancos em relação ao HIV/Aids

## *Vulnerability of teenagers African descending and whites to HIV/Aids*

Brigido Vizeu **CAMARGO**<sup>1</sup>

Andréia Isabel **GIACOMOZZI**<sup>2</sup>

João Fernando Rech **WACHELKE**<sup>2</sup>

Adriana de **AGUIAR**<sup>2</sup>

### Resumo

Trata-se de um estudo quantitativo e comparativo entre adolescentes brancos e afrodescendentes sobre vulnerabilidade ao HIV/Aids. A amostra não é randômica e foi formada por 715 estudantes do ensino público noturno de escola de periferia de Santa Catarina. O instrumento utilizado foi um questionário autoadministrado com questões fechadas. Foram analisadas cinco dimensões: afetiva e sexual, conhecimento sobre Aids, atitude, risco e percepção de risco e conduta protetora. Verificou-se que 73,8% dos adolescentes já tiveram relações sexuais e o namoro é complicador para a prática do sexo seguro. Os brancos obtiveram uma média de 6,42 acertos no subteste de conhecimento sobre Aids contra 6,22 dos afrodescendentes. Ambos os grupos apresentam atitudes favoráveis ao preservativo, porém as meninas apresentam atitude mais favorável do que os meninos. Os brancos consideram-se mais bem informados sobre Aids do que os afrodescendentes. A vulnerabilidade diante do HIV/Aids apresentou-se associada à situação sociocultural desfavorável dos adolescentes e não a fatores étnicos.

**Unitermos:** Aids. Atitudes. Adolescentes. Grupos étnicos. HIV.

### Abstract

*It is a study which compares white and African descending teenagers on HIV/Aids vulnerability. The sample is not fortuitous, the participants had been 715 students of the nocturnal public education of school of periphery of Santa Catarina. The used instrument was a questionnaire auto-managed with closed questions. Five dimensions were analyzed: sexual and affective, knowledge on Aids, attitude, risk and risk perception and protection behavior. It was verified that 73,8% of teenagers had already had sexual relations and that a steady relationship is a complicating factor for safe sex practice. White students have obtained a mean of 6,42 scores on the Aids knowledge sub-test against 6,22 from African descending ones. Both groups presented favorable attitudes towards condom use, but girls had more favorable attitudes than boys. White students considered themselves to be more informed about HIV/Aids than did African descendents. HIV/Aids vulnerability presented itself to be associated to teenagers' unfavorable sociocultural situation and not to ethnic factors.*

**Uniterms:** Aids. Attitudes. Teenagers. Ethnic groups. Human immunodeficiency virus.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Psicologia, Laboratório de Psicossociologia da Comunicação e da Cognição Social. Campus Universitário, Trindade, 88040-970, Florianópolis, SC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: B.V. CAMARGO. E-mail: <brigido.camargo@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Psicólogos. Florianópolis, SC, Brasil.

Apoio: Pesquisa financiada pelo Acordo de cooperação PN-DST/Aids-SUS/Ministério da Saúde/BIRD/UNESCO processo CVs 211/06.

De acordo com a *United Nations Programme on HIV/AIDS* (UNAIDS), embora as estimativas globais possam estar mais baixas, os dados continuam a confirmar que a Aids é a principal causa de morte na África. Mais de dois terços das pessoas vivendo com HIV moram na região subsaariana, onde também ocorrem mais de 75% dos óbitos associados ao HIV. Além disso, quase um terço de todas as novas infecções e de todos os óbitos acontecem em oito países da região sul da África (Botsawa, Lesotho, Moçambique, Namíbia, África do Sul, Swazilândia, Zâmbia e Zimbábwe).

Segundo Bastos, Telles, Castilho e Barcelos (1999), a Aids apresenta taxas de incidência substancialmente mais elevadas nas regiões periféricas e mais pobres, entre os trabalhadores menos qualificados e/ou pessoas com menor grau de escolarização. Houve mudanças na razão homem/mulher entre os casos da doença, com o incremento da participação proporcional das mulheres e pelo estabelecimento de diferenças sociogeográficas no tempo de sobrevivência das pessoas com Aids (menor entre as pertencentes às áreas e segmentos mais pobres). Além disso, na dinâmica da epidemia, essas regiões da periferia sobressaem ainda como categorias de exposição à transmissão heterossexual.

Com relação à contaminação de jovens negros pelo HIV/Aids, as estatísticas apontam para uma situação ainda mais grave. Segundo Keels (2005), na Carolina do Norte, a incidência de HIV/Aids é 14 vezes maior entre mulheres afrodescendentes heterossexuais entre 18 e 40 anos do que em mulheres brancas da mesma idade. Ainda de acordo com esse autor, 70% dos homens jovens com HIV/Aids na Carolina do Norte e nos Estados Unidos são afrodescendentes. No Brasil, segundo dados do Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde (Brasil, 2007), a razão entre brancos e afrodescendentes contaminados pelo HIV está diminuindo, sendo essa diferença mais proeminente em relação ao sexo feminino (de 1,6:1 em 2001 para 1,1:1 em 2006).

Para Batista (2005), as taxas de mortalidade por HIV/Aids no estado de São Paulo em 1999 foram de 25,92 por 100 mil habitantes para homens afrodescendentes, e de 14,44 para brancos. Dentre as mulheres, as taxas são de 11,39 e 4,92, respectivamente para as afrodescendentes e brancas. A razão entre a taxa de mortalidade de mulheres afrodescendentes sobre brancas indica que as primeiras morrem 2,3 vezes mais

por HIV/Aids, enquanto que os homens afrodescendentes morrem 1,7 vezes mais que os brancos. Lopes, Buchalla e Ayres (2007), em estudo étnico-racial com mulheres portadoras do HIV no estado de São Paulo, constataram que as mulheres afrodescendentes tinham um *status* socioeconômico pior do que as brancas e também apresentavam maiores dificuldades para compreender algumas informações sobre HIV/Aids repassadas pelos profissionais de saúde. Além disso, dentre todas as participantes do estudo, as mulheres afrodescendentes tinham menos acesso a outros profissionais de saúde além do médico infectologista, quando comparadas com as mulheres brancas. Os dados mostram que, além de estar “feminilizando, proletarizando e pauperizando”, a morte por Aids está “enegrecendo”.

Em Santa Catarina, de acordo com Leite (1996, 1998), existe uma “invisibilidade” histórica e política dos afrodescendentes, refletindo uma realidade não muito diferente da do resto do país. Nesse estado, eles estão ocupando os cargos menos remuneráveis nas empresas, estudando em escolas públicas na periferia das cidades e têm as piores condições de acesso à saúde, cultura, informação etc. Além, é claro, de serem constantemente vítimas de preconceito e segregação racial - hoje em dia mais velados -, que ainda marcam o contexto do dia a dia dos cidadãos afrodescendentes. Esses fatores estão relacionados à sua vulnerabilidade específica em relação a essa epidemia.

O conceito de vulnerabilidade é originário da saúde pública e resultou de um processo entre o ativismo diante da epidemia da Aids e o movimento de direitos humanos, bem como da necessidade de um diagnóstico das tendências mundiais da pandemia da Aids no início da década de 1990 (Brasil, 2003). Além disso, esse conceito emergiu a partir das discussões acerca de fator, grupo e comportamento de risco em relação à Aids, mais propriamente das lacunas identificadas nesses discursos (Ayres, França Jr, Calazans & Saletti Filho, 1999), e teve como objetivo superar a ideia individualista a respeito das determinantes para a prevenção, cujo foco deixa de ser o indivíduo e passa a ser suas relações (Camargo & Bertoldo, 2006). A vulnerabilidade é entendida como a busca por uma síntese conceitual e prática das dimensões sociais político-institucionais e comportamentais, associadas às dife-

rentes suscetibilidades de indivíduos, grupos populacionais e até mesmo nações à infecção pelo HIV e às suas consequências indesejáveis (Ayres, Júnior & Calazans, 1997).

A vulnerabilidade tem ainda ligações com aspectos cognitivos (conhecimento cotidiano da epidemia, as informações sobre ela, as atitudes, a percepção do risco), os sentimentos associados (como o medo), e as condutas relacionadas à doença (intenção de comportamento, atitude diante do preservativo, hábitos e experiência sexuais, comportamentos arriscados). Muito próximo do conceito de vulnerabilidade está o de risco, que se refere mais diretamente à possibilidade de contaminação. Segundo Cochran e Mays (1989, p.8): “o risco da infecção pelo HIV para qualquer indivíduo depende não somente da ocorrência de comportamento de alto risco, mas da performance para este comportamento no meio onde o HIV está presente ... a possibilidade da infecção é influenciada por muitos fatores, incluindo a região geográfica onde o indivíduo reside, o uso ou não de drogas injetáveis, o número de parceiros sexuais, e os tipos e práticas sexuais, entre outros” (Tradução feita pelos autores).

Observa-se na definição de Cochran e Mays (1989) que a maior parte dos fatores que concretizam a ideia de risco envolve comportamentos. Por essa razão, o conceito de atitude é importante para compreendermos a vulnerabilidade diante do HIV/Aids. Segundo Vala (2000), o conceito de atitudes tem ligação com os comportamentos, pois pretende ser mediador entre a forma de pensar e a forma de agir dos indivíduos. As atitudes permitem identificar o posicionamento de um indivíduo diante da realidade social e possuem três características: a) referem-se a experiências subjetivas, b) são sempre referidas a um objeto, e c) incluem uma dimensão avaliativa desse objeto. Para Moscovici (2004), os psicólogos sociais estudam as atitudes como um tipo de substituto do comportamento, seria uma espécie de preparação para o comportamento, que lhes permitiria predizê-lo para modificá-lo. Assim, estudando as atitudes dos adolescentes frente ao preservativo, por exemplo, seria possível conhecer previamente seu comportamento com relação ao sexo seguro.

O modelo de crença de saúde utilizado nesta pesquisa é o da “Ação Refletida” de Fishbein e Ajzen (1975). De acordo com Stroebe e Stroebe (1995), essa

teoria prevê a intenção comportamental e supõe que o comportamento é função dessa intenção. Uma intenção comportamental é determinada pela atitude do sujeito em relação ao desempenho do comportamento e por normas subjetivas. Portanto, as intenções das pessoas com relação ao uso do preservativo, por exemplo, dependerão das suas atitudes com relação ao uso do preservativo, que por sua vez resultam das suas crenças sobre as consequências desse uso ou não uso. A percepção das consequências do uso e do não uso do preservativo pode, portanto, afetar a intenção de usá-lo ou não, mas apenas se os indivíduos acreditarem que as consequências negativas do não uso recaiam sobre si próprios. Assim, por meio deste estudo, pesquisou-se os aspectos interacionais da epidemia da Aids com adolescentes afrodescendentes e não afrodescendentes, considerando sua percepção do risco, atitudes (variáveis afetivas e comportamentais) e o conhecimento sobre a doença. Para este estudo, considerou-se afrodescendentes os jovens que se declararam negros, mulatos e pardos, de acordo com a classificação utilizada na chamada de pesquisa do PN-DST/Aids, por meio da qual este trabalho foi financiado.

## Método

### Participantes

A amostra não é randômica e foi formada por 715 estudantes afrodescendentes e não afrodescendentes do ensino médio, de bairros periféricos, do turno noturno, das cidades de Florianópolis, Balneário Camboriú e Itajaí (Santa Catarina). Os critérios para inclusão na pesquisa foram: morar em uma das três cidades, serem estudantes do ensino médio vinculado às escolas participantes e estar dentro da faixa etária de 15 a 24 anos. Participaram aproximadamente 240 estudantes de cada cidade, sendo metade deles de cada sexo, metade afrodescendente e metade não afrodescendente.

### Instrumentos

Foi utilizado um questionário autoadministrado, composto de questões fechadas e escalas, adaptado a partir de instrumento de Camargo, Botelho e Souza



(2001). Esse instrumento mediu conhecimento sobre a *Aids*, atitudes diante do preservativo e práticas sexuais. As adaptações ocorreram a partir de dados encontrados em estudo anterior (Camargo, Giacomozzi, Wachelke & Aguiar, 2007), para o qual foram realizadas entrevistas em profundidade com 36 jovens estudantes moradores das mesmas cidades do presente estudo. Dentre as variáveis incluídas no questionário, indicadas pelos resultados, pode-se mencionar as seguintes: nível sociocultural, prática religiosa, comportamentos relativos às relações amorosas, conhecimento sobre doenças sexualmente transmissíveis e exposição à violência. As questões do questionário utilizado neste estudo podem ser classificadas em quatro grupos: 1) características individuais dos participantes (sexo, idade, ambiente social, experiência amorosa e sexual, contexto de comunicação sobre sexualidade); 2) conhecimento ligado ao HIV/*Aids*<sup>3</sup> e autopercepção do conhecimento sobre esta epidemia; 3) atitudes sobre o uso do preservativo<sup>4</sup>, percepção e sentimentos em relação ao risco de infecção; 4) comportamentos arriscados e de proteção em relação à *Aids*.

## Procedimentos

A coleta de dados ocorreu em escolas de Florianópolis, Itajaí e Balneário Camboriú, no período de fevereiro e março de 2007. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o protocolo 266/2005.

Foram realizadas análises estatísticas descritivas e análises de associação entre as variáveis com o *software* SPSS (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais). Na análise das tendências globais das respostas, utilizou-se da distribuição dos valores conferidos pelas respostas a cada questão que comportava uma medida categorial, e a média e desvio-padrão para questões envolvendo escalas numéricas (análise estatística descritiva). A comparação de subamostras (etnia e sexo) foi executada por meio de tabelas de contingências (teste estatístico não paramétrico - qui-quadrado) e de

comparação entre médias (teste de Student e análise de variância simples) para analisar as relações entre os dois grupos étnicos, em função dos quatro grupos de questões (variáveis). Para a escala de atitude, utilizou-se o método da tendência linear ao ponto, na estimação das médias nos itens onde respondentes assinalaram a modalidade "não sei" ou onde eles deixaram em branco, para a obtenção do escore médio.

Realizou-se uma categorização do nível sociocultural dos participantes conforme critério já utilizado por Camargo (1997): foi solicitado aos participantes que indicassem a profissão e o nível de escolaridade de seus pais, e foram considerados como de nível sociocultural *Desfavorável* os filhos de pais com até ensino médio incompleto, com profissões simples, como operários e pequenos profissionais liberais. Filhos de pais operários, funcionários ou profissionais liberais com pelo menos ensino médio completo foram classificados como tendo nível sociocultural *Médio*. Filhos de funcionários ou profissionais liberais com ensino superior foram classificados como nível sociocultural *Favorável*. Foi observado um equilíbrio entre as indicações sobre pais e mães, visando-se chegar a um nível sociocultural entre ambos.

## Resultados

A média (M) das idades dos participantes foi de dezessete anos e três meses e o Desvio- Padrão (DP) de dois anos (Tabela 1).

Os participantes que se declararam negros, pardos e mulatos foram considerados afrodescendentes, totalizando 355 indivíduos (ou 49,7% do total). A partir da classificação dos participantes quanto ao seu nível sociocultural, observou-se que quatro quintos da amostra apresentaram nível sociocultural desfavorável e houve associação significativa entre a etnia dos participantes (branco ou afrodescendente) e seu nível sociocultural [ $\chi^2=7,21$ ;  $gl=2$ ;  $p<0,05$ ], o que indica que há mais afrodescendentes com nível sociocultural desfavorável do que brancos e mais brancos com nível sociocultural médio que afrodescendentes.

▼▼▼▼▼  
<sup>3</sup> Consiste no sub-teste "O vírus da *Aids* e sua transmissão", integrante de uma medida sobre conhecimento da *Aids* construída por Camargo, Barbará e Bertoldo (2005).

<sup>4</sup> A atitude dos participantes foi medida por uma escala do tipo Likert com cinco pontos, composta de 12 itens. A consistência entre os itens, em estudo anterior (Camargo et al., 2001), foi moderada ( $\alpha=0,75$ ).

**Tabela 1.** Distribuição do perfil dos participantes por cidade, série, sexo e etnia.

Variável	Participantes	
	n	%
<i>Cidade</i>		
Florianópolis	240	33,6
Balneário Camboriú	235	32,9
Itajaí	240	33,6
<i>Série</i>		
1º ano	283	39,6
2º ano	184	25,7
3º ano	248	34,7
<i>Sexo</i>		
Masculino	367	51,3
Feminino	348	48,7
<i>Etnia</i>		
Branco	360	50,3
Negro	90	12,6
Mulato	135	18,9
Pardo	130	18,2

### Experiências afetivas e sexuais

Pouco mais de dois terços dos participantes disseram que costumam “ficar”, e uma maior proporção de afrodescendentes relataram ter esse tipo de comportamento: 73,9% [ $\chi^2=8,61$ ;  $gl=1$ ;  $p<0,01$ ]. A maior parte dos participantes (59%) disse não namorar no momento da pesquisa, porém mais brancos do que afrodescendentes declararam ter namorado (73,9% contra 63,3%). Contudo, não houve diferença significativa nas proporções [ $\chi^2=2,05$ ;  $gl=2$ ; NS].

A maioria dos respondentes (73,7%) relatou que já teve pelo menos uma relação sexual com penetração. Os adolescentes brancos foram mais numerosos que os afrodescendentes no que se refere a ter relações sexuais com muita frequência (40,5% contra 36,2%). Contrariamente, houve mais afrodescendentes que declararam nunca terem tido relações sexuais (28,2% contra 24,6% dos brancos), porém essas diferenças também não foram estatisticamente significativas [ $\chi^2=1,77$ ;  $gl=2$ ; NS].

Considerando somente os participantes com experiência sexual, 85,2% disseram ter tido relações sexuais nos doze meses anteriores à coleta de dados. A maioria desse último conjunto de participantes (61,8%) declarou que essas relações se deram com o mesmo

parceiro. Não houve associação significativa entre ter relações sexuais nos doze meses anteriores à coleta e etnia [ $\chi^2=3,70$ ;  $gl=2$ ; NS].

### Relações entre experiências afetivas e sexuais

Dentre os participantes que tinham o costume de ficar, a maior proporção disse ter tido relações sexuais uma ou “algumas vezes” (42,3%), seguida por aqueles que disseram tê-las experimentado “muitas vezes” (32,5%). Entre os que relataram não ficar, o padrão se inverte: quase metade disse ter tido relações sexuais com penetração e 20,9% relataram ter tido relações apenas uma ou duas vezes. Houve associação significativa entre o comportamento de ficar e ter tido relação sexual [ $\chi^2=32,10$ ;  $gl=2$ ;  $p<0,001$ ].

Ao cruzar os dados referentes aos participantes que já haviam tido relações sexuais sobre o comportamento de ficar e a ocorrência de relações sexuais nos doze meses anteriores à coleta, verificou-se que a maior proporção dos participantes que disseram costumar ficar teve relações sexuais com mais de uma pessoa (32,3%). Entre os participantes que relataram não ter o costume de ficar, esse percentual caiu para (6,5%), bem como havia mais participantes que não costumavam ficar que tiveram relações sexuais com a mesma pessoa (87,1%), comparados com os demais (50,3%) [ $\chi^2=62,53$ ;  $gl=2$ ;  $p<0,01$ ].

### Experiências afetivas, sexuais e prática religiosa

Considerando a declaração de prática religiosa dos participantes, há proporcionalmente mais não praticantes que ficam (72,8%) do que praticantes (61,8%) [ $\chi^2=7,81$ ;  $gl=1$ ;  $p<0,01$ ]. Dentre os praticantes, a amostra dividiu-se mais igualmente entre os que nunca tiveram relações sexuais, tiveram algumas e tiveram muitas relações, com predomínio dos que nunca tiveram (37,8%). Entre os não praticantes, os participantes concentraram-se nas modalidades “algumas vezes” (40,3%) e “muitas vezes” (39,8%). A prática religiosa apresenta associação estatisticamente significativa com o fato de declarar não ter tido relação sexual com penetração [ $\chi^2=3,12$ ;  $gl=1$ ;  $p<0,05$ ]. Considerando a variável etnia como controle, observou-se que tanto entre os brancos [ $\chi^2=15,87$ ;  $gl=2$ ;  $p<0,001$ ] como entre

os afrodescendentes [ $\chi^2=12,42$ ;  $gl=2$ ;  $p<0,01$ ], a prática religiosa está associada à declaração de não ter tido relação sexual com penetração.

Com relação a comparações entre os sexos, foi observada uma maior proporção de rapazes que costumam ficar (78,2%) em comparação com as moças (58,1%), associação que foi estatisticamente significativa [ $\chi^2=31,99$ ;  $gl=1$ ;  $p<0,001$ ]

## O conhecimento da Aids

Considerando as proporções de participantes que indicaram as fontes de informação como origem da maioria de suas informações, as principais, em ordem decrescente de importância, foram: escola, televisão, família, folhetos informativos, jornais e revistas, profissionais de saúde, e amigos (Figura 1).

## Conhecimento

Com relação ao conhecimento sobre a doença, os participantes brancos tiveram uma média de 6,42 acertos ( $DP=1,70$ ) no subteste do instrumento já mencionado, dentre dez possíveis. Os afrodescendentes conseguiram uma média de 6,22 ( $DP=1,92$ ). A diferença entre etnias não foi significativa [ $t=1,47$ ;  $gl=701$ ; NS]. Seis acertos significam estar abaixo da nota de corte de 7 acertos desse subteste.

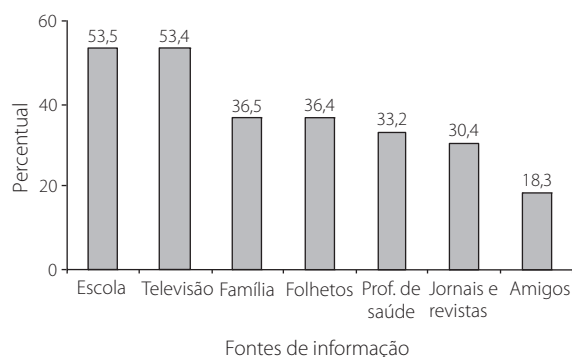
A respeito de como avaliam a qualidade de seu conhecimento sobre a Aids, metade dos participantes brancos pensam ser bem informados e 23,3% acreditam

não o ser; e para os afrodescendentes, 31,6% pensam não ser bem informados. Os percentuais de participantes que declararam não saber avaliar a qualidade do seu conhecimento são similares: pouco mais de um quarto do total de cada etnia. Houve associação significativa entre etnia e autopercepção do nível de conhecimento sobre a Aids [ $\chi^2=6,51$ ;  $gl=2$ ;  $p<0,05$ ].

Foi realizada uma ANOVA 2 x 3 com etnia e autopercepção sobre conhecimento sobre Aids. As modalidades da autopercepção foram as seguintes: "penso que é bem informado", "penso que não é bem informado" e "não sabe se é bem informado". Essas modalidades foram consideradas fatores de medidas independentes e os escores no teste de conhecimento sobre Aids como variável dependente. Foi encontrado efeito significativo da variável autopercepção sobre conhecimento sobre Aids [ $F(2, 708)=8,61$ ;  $p<0,001$ ]. Os participantes que se julgavam mal informados sobre Aids tiveram média de 5,92 acertos ( $DP=1,82$ ), os que não sabiam estimar seu grau de informação tiveram média de 6,23 ( $DP=1,70$ ), e os que pensavam ser bem informados apresentaram média de 6,61 ( $DP=1,83$ ). O teste de Tukey apontou uma diferença significativa entre as médias dos participantes que pensavam ser bem informados e os participantes que pensavam ser mal informados ( $p<0,05$ ). Constatou-se certa correspondência entre a autopercepção dos participantes e seu conhecimento sobre Aids: os participantes que pensavam ser mal informados sobre Aids saíram-se pior no subteste, e os que pensavam saber mais obtiveram melhores resultados. Não houve efeitos significativos da variável etnia [ $F(1, 708)=1,20$ ; NS] e da interação entre etnia e grau de autopercepção de conhecimento [ $F(2, 708)=0,37$ ; NS].

## Atitude em relação ao uso do preservativo

Comparando-se a atitude dos adolescentes brancos com a dos afrodescendentes acerca do uso do preservativo, foi observado que os primeiros tiveram média de 3,69, numa escala de 1 (atitude desfavorável) a 5 (atitude favorável) e um desvio-padrão de 0,51; e os afrodescendentes tiveram média de 3,65 ( $DP=0,51$ ). Comparando-se a atitude por sexo, obteve-se uma média de 3,56 ( $DP=0,51$ ) para os rapazes, e 3,78 ( $DP=0,49$ ) para as moças. Como todas as médias foram superiores



**Figura 1.** Distribuição das proporções de participantes que indicaram fontes de informação como principais. Florianópolis, Balneário de Camburiú e Itajaí (SC), 2007.

a 3 (valor do ponto médio), constatou-se que todos os grupos posicionaram-se favoravelmente ao uso do preservativo. Foi realizada uma ANOVA fatorial com sexo e etnia como variáveis independentes e atitude diante do preservativo como variável dependente. Foi encontrado efeito significativo da variável sexo [ $F(1, 711)=35,94$ ;  $p<0,001$ ]: isso se deve ao fato das moças terem apresentado uma atitude ainda mais positiva que a dos rapazes diante do uso do preservativo ( $d=0,44$ ; efeito médio). Não foi encontrado efeito significativo para a variável etnia [ $F(1, 711)=0,42$ ; NS] e para a interação entre etnia e sexo [ $F(1, 711)=0,03$ ; NS].

Quanto ao sentimento de medo diante da *Aids*, compararam-se as médias por etnia num item com forma escalar (variando de 1 a 4, de “nenhum” a “muito medo”). Os brancos tiveram média de 3,24 ( $DP=1,06$ ) e os afrodescendentes de 3,33 ( $DP=1,01$ ), ambas indicando medo da doença, porém não houve diferença significativa entre as etnias [ $t=1,19$ ;  $gl=688$  NS].

### Percepção do risco

Em relação à autopercepção do risco de contrair *Aids*, houve mais afrodescendentes que disseram não saber se haviam se arriscado a contrair a doença (15,5% contra 9,2% dos brancos) e mais brancos que afirmaram não ter se arriscado (76,3%, contra 69,9% dos afrodescendentes). Foi verificada associação significativa com etnia [ $\chi^2=6,69$ ;  $gl=2$ ;  $p<0,05$ ].

Foram comparadas as médias, por etnia, com relação à percepção do risco de pegar *Aids*, em dois itens escalares de 4 pontos (variando de “muito menos risco” a “muito mais risco”). No primeiro item, a respeito de percepção de risco em relação aos demais brasileiros, os brancos tiveram média de 2,67 ( $DP=0,95$ ) e os afrodescendentes, 2,81 ( $DP=1,03$ ); não houve diferença estatisticamente significativa por etnias [ $t=1,45$ ;  $gl=413$ ; NS]. Em relação ao segundo item, relativo ao risco percebido em relação aos conhecidos, os participantes situaram-se como percebendo risco aproximadamente equivalente; os brancos tiveram média de 1,94 ( $DP=0,83$ ) e os afrodescendentes apresentaram valor médio de 2,06 ( $DP=d=0,94$ ). A diferença também não foi significativa [ $t=1,19$ ;  $gl=447$ ; NS]. Observou-se que os participantes pensam que correm mais risco que os brasileiros em geral, mas menos risco do que seus conhecidos.

Foi realizada uma MANOVA 2 x 2 com etnia e reconhecimento de ter se arriscado a pegar *Aids* como variáveis independentes e os dois itens de autopercepção de risco como variáveis dependentes. Não foram encontrados efeitos multivariados significativos para as variáveis “etnia” [ $F(2, 320)=0,85$ ; NS; lambda de Wilks: 0,99], e “ter ou não se arriscado a pegar a *Aids*” [ $F(4, 640)=0,98$ ; NS; lambda de Wilks: 0,98] e para a interação entre elas [ $F(4, 640)=0,66$ ; NS; lambda de Wilks: 0,99]. A análise dos efeitos univariados não mostrou efeito significativo das variáveis independentes para nenhuma das duas variáveis dependentes investigadas.

### Situações de risco

Por fim, foram realizadas algumas análises sobre a ocorrência de situações diretas ou indiretas de risco diante da transmissão do HIV nos doze meses anteriores. Em termos de proporções de participantes expostos a elas, destacam-se, em ordem decrescente de importância, duas delas: presenciar cenas de violência e ficar bêbado.

Observou-se que mais da metade dos participantes respondeu ter presenciado cenas de violência, indicando que uma quantidade importante dos participantes está exposta ao risco, o que caracteriza sua inserção em contextos de vulnerabilidade social. Não houve diferenças estatisticamente significativas em relação à etnia [ $\chi^2=1,99$ ;  $gl=1$ ; NS].

Quanto ao uso de álcool, 39,3% dos participantes disseram ter se excedido no consumo de bebidas alcoólicas. Os números mostram uma distribuição homogênea entre os dois grupos, não havendo diferenças estatisticamente significativas em relação à etnia [ $\chi^2=0,10$ ;  $gl=1$ ; NS]. Dos estudantes, 89,4% responderam não ter feito uso de maconha e 90,9% responderam não ter feito uso de outros tipos de drogas. Dentre os participantes que responderam ter utilizado drogas, as que mais se destacaram foram o cigarro, o ecstasy e a cocaína, correspondendo a respectivamente 2,5%, 2,4% e 1,5% do total de ocorrências.

### Conduta protetora, conhecimento sobre a *Aids* e atitude em relação ao preservativo

Em relação ao comportamento de proteção contra as DST, 52,5% disseram que o preservativo foi

utilizado em todas as relações sexuais que tiveram. Um pouco mais de um quarto da amostra respondeu que utilizou o preservativo em apenas algumas relações e 14,7% disseram que não costumam utilizar o preservativo. Não há diferença significativa nas proporções conforme a variável etnia [ $\chi^2=2,22$ ;  $gl=2$ ; NS].

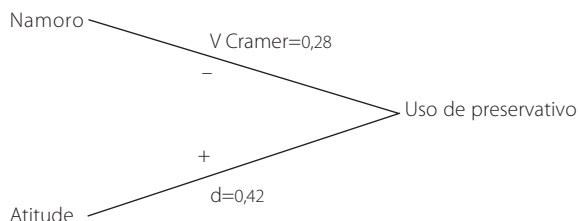
Ao realizar o cruzamento das variáveis “sexo” e “uso de preservativo na relação sexual”, mantendo-se a variável etnia como controle, foi observado que, entre os participantes brancos, a maior proporção de rapazes disse ter usado o preservativo em todas as relações sexuais (60,2%), e entre as moças houve equilíbrio entre as que disseram ter usado em algumas relações (42,7%) e as que declararam ter feito uso em todas (39,5%). Entre os afrodescendentes, as declarações dos rapazes e das moças foram mais similares; a maioria (63,3%) dos rapazes disse ter usado preservativo em todas as relações; entre as meninas, predominaram as que disseram ter usado em todas as relações, seguidas pelas que disseram ter usado em algumas relações. A associação entre sexo e uso do preservativo foi estatisticamente significativa para os adolescentes brancos [ $\chi^2=10,96$ ;  $gl=2$ ;  $p<0,01$ ], mas não para os afrodescendentes [ $\chi^2=5,06$ ;  $gl=2$ ; NS].

As variáveis “conhecimento sobre a Aids” e “atitude diante do uso do preservativo” correlacionaram-se, mas com índice de pequena magnitude ( $r=0,09$ ;  $p<0,05$ ). Foi realizada uma MANOVA 2 x 3 com “etnia” e “experiência em relações sexuais” (nunca ter tido relações, ter tido algumas relações ou ter tido várias relações) como variáveis independentes e a “atitude diante do uso do preservativo” e o “resultado no teste de conhecimento sobre a Aids” como variáveis dependentes. Foi encontrado efeito significativo da variável experiência sexual [ $F(4, 1404)=7,05$ ;  $p<0,001$ ; lambda de Wilks: 0,96]. Não foram encontrados efeitos multivariados significativos para a variável etnia [ $F(2, 702)=1,68$ ;  $p$  NS; lambda de Wilks: 0,99] e nem para a interação entre etnia e experiência sexual [ $F(4, 1404)=0,92$ ;  $p$  NS; lambda de Wilks: 0,99]. A análise dos efeitos univariados mostrou efeitos significativos da variável experiência sexual na atitude sobre uso de preservativo [ $F(2, 703)=11,23$ ;  $p<0,001$ ], mas não no conhecimento sobre Aids [ $F(2, 703)=2,32$ ; NS]. O teste *post-hoc* de Tukey diferenciou as pessoas que nunca tiveram relações sexuais das demais ( $p<0,05$ ). As pessoas sem experiência sexual tiveram atitudes mais favoráveis ao uso do preservativo, isto é,

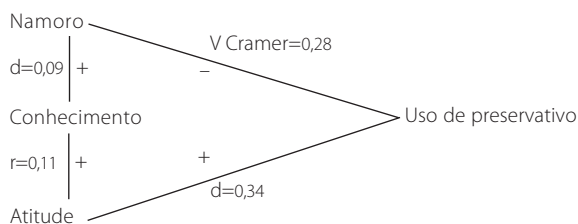
uma média maior na escala (3,81; DP=0,44) que os participantes que tiveram algumas relações sexuais ( $M=3,59$  e DP=0,50) ou muitas relações sexuais ( $M=3,64$  e DP=0,54).

A partir desses dados, propõem-se dois modelos explicativos que relacionam o sexo seguro, as atitudes sobre o uso do preservativo e a relação amorosa de namoro. Conforme a Figura 2, relacionada aos adolescentes brancos, o uso ou não do preservativo está associado à duas variáveis psicossociais: a experiência afetiva do namoro e a atitude ou o posicionamento do adolescente em relação ao próprio preservativo.

A primeira variável, o namoro, apareceu como um fator complicador para a adoção da conduta do uso sistemático do preservativo, pois os adolescentes que namoram o usam menos do que os que não namoram [ $\chi^2=17,49$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,001$ ]; e a segunda como facilitadora deste tipo de conduta preventiva, ou seja: quanto mais favorável ao uso do preservativo, mais sistematicamente ele foi usado nos últimos doze meses [ $F(2, 234)=5,20$ ;  $p<0,01$ ]. O nível de conhecimento sobre a Aids, para esse grupo de adolescentes, não se relacionou com a atitude sobre o preservativo [ $r=0,07$ ; NS] e nem com seu uso [ $F(2, 234) = 0,68$ ; NS].



**Figura 2.** Esquema explicativo para adoção da conduta protetora, relativo aos adolescentes brancos.



**Figura 3.** Esquema explicativo para adoção da conduta protetora, relativo aos adolescentes afrodescendentes.

O mesmo se passa com os adolescentes afrodescendentes (Figura 3): o uso ou não do preservativo está associado ao namoro e a sua atitude em relação ao próprio preservativo. O namoro também apareceu como um fator complicador para a adoção da conduta do uso sistemático do preservativo [ $\chi^2=15,31$ ;  $gl=2$ ;  $p=0,001$ ] e a atitude apareceu como fator que prevê esse tipo de conduta preventiva [ $F(2, 208)=3,13$ ;  $p=0,05$ ].

No entanto, entre os afrodescendentes, o nível de conhecimento sobre Aids apresentou-se associado com a atitude sobre o uso do preservativo e com o fato de o adolescente namorar. Um maior conhecimento sobre Aids apresentou-se correlacionado com uma atitude mais favorável sobre o uso do preservativo [ $r=0,11$ ;  $p=0,05$ ], e os que namoravam tinham um melhor nível de conhecimento sobre a Aids [ $F(2, 336)=4,25$ ;  $p=0,05$ ].

## Discussão

Dentre os participantes da pesquisa, a maioria (73,7%) declarou já ter tido relação sexual, diferentemente do que se verificou em estudo anterior, realizado pelo Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS) da Universidade Federal de Santa Catarina (Camargo & Bertoldo, 2006). No estudo mencionado, que utilizou amostragem por conglomerado das mesmas cidades (Florianópolis, Itajaí e Balneário Camboriú), envolvendo tanto o ensino noturno como o ensino diurno (público e particular), 64,5% entre os primeiros declararam já terem tido relações sexuais com penetração, e apenas 49,8% dos alunos do período diurno do ensino público e 42,6% do diurno particular declararam ter esse tipo de experiência. Assim, os participantes com experiência sexual foram proporcionalmente muito mais numerosos que aqueles da amostra representativa do ensino médio em geral da pesquisa já mencionada.

A amostra utilizada na presente pesquisa, diferente da do estudo anterior, foi intencional. Foram escolhidas escolas situadas na periferia das mesmas cidades e apenas o turno noturno para que se obtivesse um contingente maior de afrodescendentes. Esse dado sobre o comportamento sexual já é um indicador da maior vulnerabilidade dos alunos de escolas da periferia diante das DST e particularmente do HIV.

O nível sociocultural de 80,2% dos participantes do presente estudo foi classificado como desfavorável, sendo os adolescentes afrodescendentes nessa condição mais numerosos. A proximidade desses adolescentes em relação à Aids e ao HIV não é desprezível: 22,8% deles disseram que conhecem um amigo nessa situação, e 15,5% declararam que têm um familiar nessa condição.

O comportamento de “ficar” é bastante presente entre os participantes: mais de dois terços declararam que costumam “ficar”. Entre os adolescentes afrodescendentes, esse comportamento é mais frequente do que entre os brancos. O “ficar” apresenta associação estatisticamente significativa com relações sexuais esporádicas, o que foi observado nas duas etnias. As declarações de relações sexuais mais frequentes aconteceram, sobretudo, entre os que disseram não “ficar” (49,5%), e boa parte em função de namorarem. Entre os “não ficantes”, os afrodescendentes são mais numerosos em relação a não terem relação sexual (34,4% contra 26,2% dos brancos). Além disso, foram observadas diferenças entre o comportamento de “ficar” e o sexo dos participantes, pois se observou que os rapazes declararam que “ficam” mais do que as moças, numa proporção de 78,2% para os primeiros e de 58,1% para as segundas. A prática religiosa dos adolescentes mostrou influenciar o comportamento de “ficar” e sua experiência sexual. Entre os praticantes, “fica-se” menos e tem-se menos experiência sexual, e esse padrão é mais acentuado entre os afrodescendentes.

Um dos comportamentos mais associados à conduta arriscada é o de namorar, pois tanto para afrodescendentes quanto para brancos, esse é um fator que diminui muito o uso de preservativo. Vários estudos anteriores (Giacomozzi, 2005; Giacomozzi & Camargo, 2004; Ultramari & Camargo, 2004) demonstraram que o fato de viver no momento uma relação estável diminui o uso sistemático do preservativo. Além disso, os usos de outros métodos anticoncepcionais, como a pílula, também contribuem para a prática do sexo sem proteção. Porém esse comportamento (o de namorar) apresentou-se de modo diverso para as duas etnias. A proporção de participantes que declarou namorar é maior entre brancos do que entre afrodescendentes e a duração do namoro também é maior entre os primeiros. Esse dado poderia explicar uma parte da vulnerabilidade dos brancos diante das DST e da Aids, pois o compor-

tamento de namorar foi identificado como um comportamento complicador para a adoção de práticas preventivas. Por outro lado, como os afrodescendentes namoraram menos, não apresentariam essa vulnerabilidade, porém possuem relações mais esporádicas, nas quais o preservativo nem sempre é utilizado.

No que diz respeito à dimensão informativa, apesar de não serem estatisticamente significativas, houve diferenças nos escores obtidos no subteste usado para medir conhecimento sobre HIV/Aids. Os participantes brancos apresentaram mais acertos do que os afrodescendentes, no entanto as duas etnias obtiveram média inferior ao ponto de corte, o que significa que ambas não apresentam um conhecimento científico adequado sobre a matéria. Calazans (2005) observou que jovens com maior escolaridade e renda familiar referem informações mais corretas sobre Aids. Camargo e Bertoldo (2006) reportaram que adolescentes que dispunham de informação adequada sobre Aids apresentavam uma atitude mais positiva sobre o uso sistemático do preservativo.

Mas se os acertos no subteste de conhecimento sobre HIV/Aids indicaram que os participantes de ambas as etnias apresentam problemas sobre isso, os afrodescendentes, que comparativamente tem um menor conhecimento, são os que apresentaram uma autopercepção mais realista sobre seu conhecimento, já que somente 42,9% se acham bem informados sobre a matéria, enquanto entre os brancos foram 50,0% que perceberam dessa mesma forma. Quanto à fonte de informação sobre Aids, a escola, a televisão e a família aparecem, por ordem, como principais para os adolescentes participantes desta pesquisa. A atitude das duas etnias foi favorável ao uso do preservativo (respectivamente 3,69 e 3,65 numa escala onde o ponto médio é 3), porém se observou que as moças têm uma atitude mais favorável ao uso do preservativo que os rapazes. Esses dados confirmam os encontrados em uma etapa anterior desta pesquisa (Camargo, Giacomozzi, Wachelke & Aguiar, 2007), quando, nas entrevistas, as meninas declararam considerar importante o uso do preservativo como método contraceptivo e de proteção diante das DST e Aids. Apesar disso, elas encontravam barreiras na negociação do seu uso com seus parceiros. Os dados sobre a atitude em relação ao uso do preservativo mostram uma maior diferença entre os sexos do que entre as etnias dos participantes.

Os adolescentes relataram sentir medo em relação à Aids (respectivamente 3,24 para os brancos e 3,33 para afrodescendentes) numa escala de 1 a 4. Esse sentimento de medo pode favorecer a adoção de condutas preventivas, mas dependendo da sua intensidade, pode ser prejudicial (McGuire, 1976). Apesar de terem uma atitude favorável ao uso do preservativo, os participantes não se sentem particularmente vulneráveis diante da doença: mesmo percebendo que correm mais risco que a maioria dos brasileiros, acham que correm menos risco que seus conhecidos.

O uso abusivo de drogas neste estudo não foi menos importante: 39,3% dos participantes declararam terem ficado bêbados nos últimos doze meses. Essa proporção é superior às encontradas no estudo de Camargo e Bertoldo (2006), onde 31,5% dos alunos de escolas particulares, 24,1% dos alunos de escola pública no diurno e 23,4% no noturno tiveram essa mesma experiência. Outro dado importante é a associação estatisticamente significativa entre a declaração do uso de maconha e o uso de outras drogas. O uso abusivo de drogas consiste num fator indireto de risco em relação à infecção pelo HIV, pois ele traz dificuldades para o adolescente adotar uma conduta preventiva diante do vírus. O uso de drogas também surgiu como fator presente na vida dos entrevistados na primeira etapa desta pesquisa, confirmando a proximidade e a exposição dessa população a essa realidade.

Mais da metade dos participantes (63,2%) declarou ter presenciado cenas de violência nos últimos doze meses. Esse dado parece fazer sentido diante dos achados de Santos, Santos e Borges (2005), nos quais 55,0% dos adolescentes entrevistados (com mesma faixa etária dos participantes da presente pesquisa) preocupavam-se com sua segurança, e quase metade dos adolescentes entrevistados (46,0%) disse já ter experimentado tal situação. Ainda cabe observar que essa realidade foi mais vivenciada por adolescentes negros do que brancos, pois 52,0% dos negros disseram ter perdido alguém de forma violenta, enquanto isso aconteceu a 49,0% dos pardos e 42,0% dos adolescentes brancos.

Assim, a situação sociocultural desfavorável, juntamente com as diferenças de comportamento entre os sexos e a faixa etária, são fatores importantes para a vulnerabilidade dos adolescentes de escolas de periferia. Provavelmente, a associação da etnia à vulnerabilidade

ao HIV/Aids se deve ao fato de ela, no Brasil, de antemão, estar associada a uma situação sociocultural desvantajosa, e à discriminação racial dos afrodescendentes no cotidiano das relações interpessoais, das relações escolares, das relações de trabalho, entre outras.

## Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa mostram que, de forma geral, a maioria dos participantes, afrodescendentes ou não, estão vulneráveis ao HIV e à Aids em função da importante presença do sexo desprotegido e da sua associação com as relações amorosas (principalmente o namoro), da proximidade com pessoas infectadas pelo HIV, da exposição à violência, do uso de drogas e do conhecimento insuficiente sobre a doença. A composição de tais fatores, associada à falta de acesso à informação sistemática e de qualidade e a serviços de saúde eficientes, como ocorre com a população mais carente (cuja maioria é da raça negra), diminui as possibilidades de adoção de comportamentos preventivos. Essas desigualdades sociais e raciais são muito antigas em nossa sociedade e estão no cerne da vulnerabilidade específica dessa população ao HIV/Aids.

Os dados mostram, portanto, que a vulnerabilidade dos afrodescendentes não está diretamente associada com sua etnia, mas sim às dificuldades econômicas, sociais e culturais que a população de camadas populares - de maioria predominante da raça negra - enfrenta no Brasil. Nas palavras de Santos, Santos e Borges (2005, p.292): "A composição social do Brasil tem a base bastante larga e o ápice estreito. Há, porém, uma característica ainda mais marcante: as camadas sociais vão embranquecendo na medida em que sobem na pirâmide social. Assim, quando se fala das pessoas que vivem na base da pirâmide social, logo se identifica a pobreza, e quando se fala de pobreza no Brasil, está-se falando principalmente da população negra e da discriminação racial". Segundo os autores anteriormente citados, para uma melhor compreensão da questão dos adolescentes negros no Brasil, é importante que se leve em conta as relações sociais inter-raciais que esses adolescentes estabelecem, marcadas por grande desigualdade social do país, que se somam à discriminação racial.

Além disso, é necessário que se amplie o acesso da população jovem de camadas populares aos serviços, insumos e informações em HIV/Aids. Porém tais informações e insumos não devem se restringir aos ambientes escolares e de saúde, visto que muitos desses jovens não frequentam escolas ou serviços de saúde. Outro aspecto importante a ser trabalhado é o estabelecimento de políticas de prevenção, assistência e direitos humanos para a população de camadas populares, bem como o fomento à pesquisa e ao conhecimento sobre Aids, preconceito, pobreza, equidade, racismo e suas relações com a vulnerabilização ao HIV/Aids.

## Referências

- Ayres, J. R. C. M., Júnior, F., & Calazans, G. J. (1997). *Saúde reprodutiva em tempos de AIDS (II Seminário), AIDS, vulnerabilidade e prevenção*. Rio de Janeiro: ABIA.
- Ayres, J. R. C. M.; França Júnior, I; Calazans, G. J., & Salletti Filho, H. C. (1999). Vulnerabilidade e prevenção em tempos de AIDS. In M.R. Barbosa & R. Parker (Orgs.), *Sexualidade pelo avesso: direitos, identidades e poder* (pp.49-72). Rio de Janeiro: IMS/UERJ.
- Bastos, F.I., Telles, P.R., Castilho, E., & Barcellos, C. (1999). A epidemia de AIDS no Brasil. In M.C.S. Minayo (Org.), *Os muitos brasis: saúde e população na década de 80* (2ª ed., pp.245-268). São Paulo: Hucitec.
- Batista, L.E. (2005). Masculinidade, raça/cor e saúde. Rio de Janeiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10 (1), 71-80.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2006/2007). *Boletim Epidemiológico DST/AIDS, 4(1)*. Recuperado em novembro, 2008, disponível em [www.aids.gov.br/data/documents](http://www.aids.gov.br/data/documents)
- Brasil. Ministério da Saúde. (2003). *Políticas e diretrizes de prevenção das DST/AIDS*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Calazans, G. (2005). Os jovens falam sobre sua sexualidade e saúde reprodutiva: elementos para a reflexão. In H. Wendel & P. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional* (pp.215-242). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Camargo, B. V. (1997). *Communication et prévention du sida. Études sur le rapport entre l'information télévisuelle, les représentations sociales et la pratique préventive chez les jeunes lycéens*. Tese de doutorado não-publicada, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, França.
- Camargo, B. V. Bárbara, A., & Bertoldo, R. (2005). Um instrumento de medida da dimensão informativa da representação social da AIDS. In *IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. João Pessoa. (Vol.1, pp.1385-1395).
- Camargo, B. V., & Bertoldo, R. B. (2006). Comparação da vulnerabilidade de estudantes da escola pública e particular em relação ao HIV. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 23 (4), 369-379.



- Camargo, B., Botelho, L., & Souza, E. (2001). *AIDS, sexualidade e atitudes sobre a proteção frente ao HIV: um estudo descritivo com adolescentes do nível médio da rede de ensino* (Florianópolis, Itajaí e Balneário Camburiú). (Relatório Técnico de Pesquisa). Florianópolis: UFSC.
- Camargo, B. V., Giacomozzi, A. I., Wachelke, J. F. R., & Aguiar, A. (2007). Estudo exploratório sobre etnia e vulnerabilidade frente a AIDS. *V Jornada Internacional sobre Representações Sociais*. Brasília.
- Cochran, S. D., & Mays, M. (1989). Women and AIDS-related: concerns roles for psychologists in helping the worried well. *American Psychologist*, 44 (3), 529-535.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Giacomozzi, A. I., & Camargo, B. V. (2004). Eu confio no meu marido: estudo da representação social de mulheres com parceiro fixo sobre a prevenção da AIDS. *Psicologia*, 6 (4), 31-44.
- Giacomozzi, A. I. (2005). *Casamento e Aids: uma questão de confiança*. São Paulo: Mackenzie.
- Keels, C. L. (2005). Saving a generation: North Carolina public health department partners with state's Black colleges to raise awareness about HIV/aids. *Black Issues in Higher Education*, 22 (3), 34-35.
- Leite, I. B. (1996). Descendentes de africanos em SC: invisibilidade histórica e segregação. In I. B. Leite (Org.), *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade* (pp.33-53). Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Leite, I. B. (1988). Os sentidos da cor e impurezas do nome. Florianópolis: USSC.
- Lopes, F., Buchalla, C. M., & Ayres, M. C. R. J. (2007). Mulheres negras e não negras e vulnerabilidade ao HIV/AIDS no estado de São Paulo, São Paulo. *Revista de Saúde Pública*, 41 (supl 2), 39-46.
- McGuire, W. (1976). Persuasão. In G. A. Miller (Org.), *Linguagem, psicologia e comunicação* (pp.258-271). São Paulo: Cultrix.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (2ª ed.) Rio de Janeiro: Vozes.
- Oltramari, L. C., & Camargo, B. V. (2004). Representação social de mulheres profissionais do sexo sobre a AIDS, Natal. *Estudos de Psicologia*, 9 (2), 317-324.
- Santos, G., Santos, M. J. P., & Borges, R. (2005) A juventude negra. In H. Wendel & P. Branco (Orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional* (pp.291-302). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Stroebe, W., & Stroebe, M. (1995). *Psicologia social e saúde*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In J. Vala & B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia social* (pp.457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Recebido em: 14/2/2008

Versão final reapresentada em: 12/7/2010

Aprovado em: 17/8/2010

# Programa de monitores para o ensino superior<sup>1</sup>

## *Monitor program for university education*

Elisete Gomes **NATÁRIO**<sup>2,3</sup>

Acácia Aparecida Angeli dos **SANTOS**<sup>3,4</sup>

### Resumo

O objetivo deste trabalho foi investigar as contribuições de um programa para monitores da área da saúde de uma universidade particular do Estado de São Paulo. As principais categorias trabalhadas foram o esclarecimento sobre o papel e a função do monitor e o interesse pela carreira docente. Participaram 19 monitores, que responderam a dois questionários semiabertos (o primeiro aplicado no início e o segundo, similar, no final do programa) e elaboraram um depoimento escrito. O resultado indica que, após o programa, os participantes apresentaram maior esclarecimento sobre o papel e a função do monitor em relação ao vínculo da monitoria com a docência e à valorização das atividades de apoio emocional aos monitorados e maior interesse pela carreira docente.

**Unitermos:** Aprendizagem. Professores. Universidades.

### Abstract

*The objective of this work was to investigate the contributions of a program offered to health monitors in undergraduate courses at a private university in the state of São Paulo. The study concentrated on the following categories: a) the clarification of the role and function of the monitor; b) their interest in an academic career. Nineteen monitors took part in the program, completing two similar questionnaires, at the beginning and at the end of the program, and they also provided written statements about the activity. Results indicate that, after the program, participants had a better understanding of the monitor's role and function, mainly with regard to the following points: a) the bond between monitors and lecturers; b) the importance of the emotional support given to the students by the monitor and the greater interest in an academic career.*

**Uniterms:** Learning. Teachers. Colleges.

Existem poucos estudos brasileiros disponíveis sobre monitoria, embora ela ocorra com frequência nas universidades. Essa prática privilegia um espaço na vida acadêmica que possibilita, ao aluno, a criação de vínculos diferenciados com a universidade, com o

conhecimento e com as questões educacionais (Guedes, 1998). Esses vínculos diferenciados proporcionam maior contato com professores, funcionários e, consequentemente, maior contato com o conhecimento e com as questões administrativas.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da tese de E.G. NATÁRIO, intitulada "Programa de intervenção com monitores na educação superior". Universidade Estadual de Campinas, 2001.

<sup>2</sup> Universidade Metropolitana de Santos, Faculdade de Educação e Ciências Humanas. R. Constituição, 237, VI Nova, 11015-470, Santos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E.G. NATÁRIO. E-mail: <elisetenatario@terra.com.br>.

<sup>3</sup> Universidade de Taubaté. Taubaté, SP, Brasil.

<sup>4</sup> Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Psicologia. Itatiba, SP, Brasil.

Em relação ao vínculo com o conhecimento e as questões educacionais, a monitoria é um espaço de aprendizagem proporcionado aos estudantes. Sua finalidade é aperfeiçoar o processo de formação profissional e promover a melhoria da qualidade de ensino, criando condições para o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente do monitor. Os programas de monitoria têm que proporcionar aos graduandos a possibilidade de otimizar o seu potencial acadêmico, auxiliando-os na formação profissional.

A monitoria abrange o conteúdo curricular, no qual os conhecimentos ou as habilidades, ou uma combinação de ambos, são trabalhados pelo monitor com um grupo de alunos. Deve haver flexibilidade na condução de atividades de monitoria entre pares e grupos para que haja troca de experiências e para que o esclarecimento de dúvidas ocorra de maneira espontânea, conforme as necessidades dos estudantes (Assis et al., 2006; Faria, 2003; Topping, 1996).

O número de componentes do grupo tende a variar de dois até mais de trinta estudantes, podendo haver dois monitores responsáveis pelo mesmo grupo. Segundo Topping (1996), o menos tradicional - e considerado o mais intensivo dos trabalhos - é a monitoria com pares (díades).

Parece haver um crescimento no interesse por esse tipo de monitoria, chamado de "monitoramento de base entre iguais", uma vez que o monitor não precisa ter habilidades superiores às dos colegas, apenas um domínio maior sobre uma pequena parte do conhecimento, ou, então, que ambos, colega e monitor, possuem habilidades equivalentes e, nesse caso, trabalham conjuntamente para um aprofundamento do estudo. Tal condição é apreciável, mas este estudo não pretende abordá-la, por se aproximar muito pouco da situação de monitoria das universidades brasileiras.

A monitoria pode ocorrer em diferentes locais - sala de aula, laboratório, biblioteca, residência etc. - e o tempo pode ser planejado para aulas em sala, fora da classe, ou ambas as situações, dependendo da conveniência dos envolvidos e de seus propósitos. O ambiente deve propiciar a livre comunicação e expres-

são de ideias e sentimentos, bem como a cooperação e a confiança mútua.

O monitor é considerado um agente do processo ensino-aprendizagem, capaz de intensificar a relação professor-aluno-instituição (Natário, 2007). Sendo assim, a atuação junto ao professor deve ser participativa: o monitor poderá e deverá reunir-se com o docente para juntos elaborarem um plano de trabalho, considerando percepções, ideias, observações sobre os alunos e sobre a instituição, realizando encaminhamentos concretos que vão desde a adequação dos objetivos propostos pelo programa de ensino até a avaliação das condições de realização da programação, a preparação de aulas, a checagem dos procedimentos, estratégias e avaliações, além de outras questões que possibilitem discutir e providenciar ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem.

O monitor, vivenciando a situação de aluno nessa mesma disciplina, consegue captar não só as possíveis dificuldades do conteúdo ou da disciplina como um todo, como também apresentar mais sensibilidade aos problemas e sentimentos que o aluno pode enfrentar em situações como vésperas de avaliações, acúmulo de leituras e trabalhos, início e término de semestre etc. Nesses momentos, o monitor poderá ajudá-lo com intervenção direta, desde que esteja preparado para isso, e conversar com o professor para que juntos possam discutir os problemas.

Compreende-se que o monitor seja um estudante inserido no processo ensino-aprendizagem que se dispõe a colaborar com a aprendizagem de seus colegas, e que, ao mesmo tempo em que ensina, aprende (Abreu & Masetto, 1989; Federighi, 1989; Fogarty & Wang, 1982; Natário, 2007; Natário & Vendramini, 1998).

No entanto, os monitores, em geral, são procurados essencialmente pelos colegas para conferir trabalhos, esclarecer dúvidas e providenciar material para as aulas, segundo relatam Masetto (1975); Cardoso (1997); Natário & Vendramini (1998); Natário, Paula, Toscano, Felipe e Paton (1999); Lopes, Pessanha, Assis e Rocha (2006) e as práticas de diversas instituições de ensino superior pesquisadas<sup>4</sup> pela autora.

♦ Universidade da Amazônia, 2001; Universidade de Brasília, 1990; Universidade de São Paulo, 2009; Universidade Estadual de Campinas, 1988; Universidade Federal da Bahia, 1996; Universidade Federal do Mato Grosso, 1998; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005 e 2009; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008; Universidade Metodista de Piracicaba, 2000; Universidade São Francisco, 2000.

A prática das universidades tem reforçado a monitoria mais voltada ao ensino e destaca como requisitos para o seu exercício a afinidade com a disciplina, o bom rendimento acadêmico e o interesse pela carreira docente. A monitoria engloba o ensino, a pesquisa e a extensão. O monitor poderá exercer atividades nesses três campos, desde que o ajudem a apropriar-se dos conhecimentos, e deverá ser estimulado a desenvolver atividades de pesquisa e a publicar trabalhos científicos, de preferência conjuntamente com o professor, e, assim, exercita o uso das ferramentas da metodologia científica, como a sistematização de dados e a argumentação para discussões.

As atividades de extensão poderão incluir a participação em trabalhos com a comunidade, nos quais o monitor estará mais próximo da realidade e, como bom aprendiz e “docente em potencial”, ajudará a (re)construir seu conhecimento com critério e crítica.

O ensino decorrente da monitoria é considerado, por Heward (1982), o mais intenso e personalizado de todos os processos de ensino-aprendizagem já estudados. O autor salienta que um professor não conseguiria ensinar classes numerosas ou heterogêneas dentro da proposta de atendimento individualizado sem um trabalho integrado com o monitor.

A colaboração e a participação faz com que as pessoas se comprometam mais com as atividades, sintam-se envolvidas e cúmplices. Esse tipo de atitude envolve a descentralização de poder e a divisão de tarefas, com incremento na responsabilidade e no fortalecimento do grupo. A participação do monitor se valoriza à medida que ele se qualifica como parte do grupo envolvido no processo ensino-aprendizagem dentro da universidade.

A monitoria traz benefícios tanto ao monitor quanto ao monitorado. Em relação à teoria sócio-histórica, pode-se destacar a atuação do monitor na zona de desenvolvimento proximal do monitorado e em relação ao professor, na zona de desenvolvimento proximal do monitor. Ambos - monitor e monitorado - buscam apoio no conhecimento ou na habilidade por meio da interação social e cognitiva, estabelecendo parcerias com indivíduos/sujeitos mais experientes em relação a uma tarefa cujo nível de dificuldade se situe dentro da zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky (1984) descreve a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por solução independente de problemas e atividades realizadas sem ajuda de outros, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou a colaboração com companheiros mais capazes.

Nesse contexto, observa-se que a monitoria propicia mais um espaço para o aluno discutir suas dúvidas, fazer ou refazer exercícios, experimentos e assim ter sua aprendizagem mediada pelo monitor, que, por sua vez, terá espaço de ação junto ao professor, podendo receber novos textos, experimentos e realizar discussões, alicerçando, dessa forma, seus conhecimento e construindo novas sínteses relevantes para o desempenho de suas funções e formação acadêmica.

Verifica-se que o aluno que participa da monitoria encontrará vantagens pedagógicas, como uma aprendizagem mais ativa, interativa e participativa e um *feedback* mais imediato, podendo desenvolver, conseqüentemente, maior domínio do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi avaliar um programa de monitores quanto às contribuições para esclarecimento do papel e função do monitor e ao interesse pela carreira docente.

Para tanto, procurou-se investigar se houve mudanças nas respostas dadas pelos participantes antes e depois de participarem do programa de monitores em relação: a) aos motivos que os levaram a serem monitores, b) às atividades desenvolvidas pelo monitor, c) à importância a elas atribuída e d) o interesse pela carreira docente.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 19 monitores, que estavam, pela primeira vez, exercendo a monitoria e que integravam um programa de monitores de uma universidade particular localizada no interior do Estado de São Paulo. Os participantes tiveram, no mínimo, 70% de presença, e eram provenientes dos cursos da área da saúde: 6 estudantes de medicina, 5 de farmácia e 8 de

odontologia. A escolha dessa área foi proposital, tendo em vista que, por não serem cursos de licenciatura, não abordavam questões referentes ao tema ensino-aprendizagem em nenhum momento de seu currículo.

## Instrumentos

Para investigar se houve mudança nas respostas dos participantes dadas antes e depois de eles participarem do programa de monitores, foram aplicados dois questionários semiabertos e uma única questão aberta referente a depoimento avaliativo dos monitores sobre o programa de monitores.

Em sua estrutura básica, os questionários foram compostos de duas partes: a primeira relacionada ao papel e à função do monitor e a segunda, ao interesse pela carreira docente, além dos dados de identificação dos participantes.

## Procedimentos

O programa de monitores foi elaborado a partir das expectativas dos próprios participantes; dos resultados dos trabalhos realizados pela pesquisadora com outros grupos de monitores (Natário et al., 1999; Natário & Vendramini, 1998); de sugestões encaminhadas pelos professores e coordenadores de curso e de consulta à literatura. O programa foi delineado para ser desenvolvido em dez encontros semanais, com duração de uma hora e meia cada um, e contemplou os seguintes passos:

- 1º Encontro - Objetivos: apresentar o grupo de trabalho constituído pela pesquisadora e monitores; investigar, via questionário I, os motivos que os levaram a serem monitores, as atividades desenvolvidas, a importância a elas atribuída e o interesse pela carreira docente; apresentar e discutir as linhas gerais da proposta do programa: a) proporcionar um espaço de troca de experiências, dúvidas e anseios entre os monitores dos diferentes cursos; b) discutir o papel e as funções do monitor inserido no processo ensino-aprendizagem; c) preparar e estimular o monitor para o exercício da docência como facilitador das relações interpessoais do processo ensino-aprendizagem;

- Conteúdo: apresentação do grupo; atividades desenvolvidas na monitoria; linhas gerais da proposta do programa.

- Estratégias: dinâmica de grupo de apresentação 'Cosme e Damião', aplicação do questionário I, discussão da proposta.

- 2º Encontro e 3º Encontro - Objetivos: apresentar e discutir o planejamento do programa; levantar as concepções dos monitores sobre monitoria; subsidiar, com material bibliográfico, as leituras sobre monitoria.

- Conteúdo: planejamento do programa; conceito de monitoria.

- Estratégias: discussão do programa em grupo, tempestade de ideias a partir da pergunta "O que é monitoria?", discussão dos textos sobre monitoria (Monitoria, 1998; Sobral, 1995; Topping, 1996).

- 4º Encontro - Objetivo: discutir o papel do monitor segundo a literatura, a portaria da universidade, a experiência dos monitores e da pesquisadora.

- Conteúdo: papel e função dos monitores.

- Estratégia: leitura da portaria, discussão em grupo.

- 5º Encontro - Objetivo: discutir relatos de pesquisas e programas com monitores.

Conteúdo: papel e função dos monitores.

Estratégia: leitura e discussão dos textos de Federighi (1989).

- 6º Encontro - Objetivos: discutir, com o grupo de monitores, as necessidades do estudante ingressante no decorrer do curso e do concluinte; discutir possíveis encaminhamentos para lidar com essas necessidades no processo de aprendizagem dos alunos.

- Conteúdo: necessidades do aluno ingressante, no decorrer do curso, e do concluinte.

- Estratégia: relato de experiência de um profissional da área da saúde e participante da equipe de trabalho do Serviço de Orientação ao Estudante (SOE) da própria universidade.

- 7º Encontro - Objetivo: levantar e discutir informações sobre a carreira docente e a pós-graduação.

- Conteúdo: carreira docente e pós-graduação.

- Estratégia: roda de conversa com um professor responsável pela disciplina de metodologia científica no curso de odontologia da universidade.

- 8º Encontro - Objetivo: promover reflexão sobre as relações interpessoais que o monitor estabelece na universidade, iniciando pela autopercepção e empatia.

- Conteúdo: autopercepção e empatia.
- Estratégia: dinâmica de grupo e discussão.
- 9º Encontro - Objetivos: possibilitar a percepção das qualidades e dificuldades do outro; refletir sobre as relações estabelecidas diante da percepção de cada um.
- Conteúdo: percepção, "ideia" e ação.
- Estratégia: dinâmica de grupo 'Rótulo e Estereótipo' e discussão.
- 10º Encontro - Objetivos: propiciar uma avaliação sobre a trajetória do monitor; autoavaliação dos monitores; avaliar o programa por meio do questionário II e do depoimento escrito.
- Conteúdo: autoavaliação; avaliação do programa.
- Estratégias: aplicação do questionário II e depoimento e feedback oral.

Os instrumentos foram respondidos no primeiro encontro (questionário I) e no último encontro com os participantes (questionário II - similar ao questionário I - e depoimento) e compuseram a avaliação do programa.

## Resultados e Discussão

Os resultados foram analisados quantitativa e qualitativamente, tendo sido escolhido o nível de significância de 0,05 ( $p < 0,05$ ) para as análises estatísticas realizadas.

Para a análise quantitativa foram utilizadas duas provas estatísticas: a de Wilcoxon e a de McNemar, sendo a primeira aplicada para verificar a existência de diferenças significativas intragrupo, e a segunda para a significância de mudanças (Siegel, 1975). A análise qualitativa foi categorial, fundamentada no corpo teórico sobre o tema e na experiência da pesquisadora. As categorias foram estabelecidas posteriormente mediante a exploração do material disponível, levando-se em consideração a totalidade da resposta, submetida ao crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença de itens de sentido (Bardin, 1977).

A estruturação e a apresentação dos resultados ocorreram em função dessas duas categorias básicas: 1) papel e função do monitor (motivos para ingressar

na monitoria; atividades desenvolvidas pelo monitor e importância a elas atribuída); 2) interesse pela carreira docente.

### Papel e função do monitor

A clareza do papel e da função do monitor são essenciais para que ele não se torne mão de obra qualificada para exercer outras atividades (secretário, digitador ou auxiliar de laboratório, por exemplo) que não as ligadas à monitoria propriamente dita.

Assim, pretendeu-se verificar a compreensão dos monitores sobre seu papel e sobre suas atribuições, buscando favorecer um melhor desempenho na função.

Procurou-se identificar os motivos que levaram os participantes a ingressarem na monitoria, tendo em vista que esses elementos são considerados importantes para a caracterização do papel ativo do monitor no processo de ensino-aprendizagem dos colegas e no seu próprio (Abreu & Masetto, 1989; Cardoso, 1997; Natário & Vendramini, 1998; Ventura & Bariani, 1996).

A investigação sobre os motivos ocorreu a partir da solicitação de que os monitores elencassem, do mais importante ao menos importante, antes (Qa) e depois (Qd) de participarem do programa, os três principais motivos que os levaram a candidatarem-se à monitoria.

A fim de retratar essa ordem de importância, foi atribuído um valor de 3 pontos para o 1º lugar, 2 pontos para o 2º lugar e 1 ponto para o 3º lugar. Dessa maneira, cada motivo recebeu um valor ponderado (Qa-vp; Qd-vp), conforme a atribuição da ordem de importância pelo grupo dos participantes.

A 'afinidade com a disciplina' foi um dos motivos apontados para levar os participantes à monitoria, antes e depois do programa (Qa-vp=51; Qd-vp=44,  $p=0,2626$ ). Somente três monitores não atribuíram importância a esse aspecto e a nenhum outro, o que se justifica por serem alunos do último ano da graduação e não poderem mais se candidatar à monitoria no ano seguinte. Esses dados vão ao encontro dos estudos de Abreu e Masetto (1989); Cardoso (1997); Natário e Vendramini (1998) Ventura e Bariani (1996).

A 'remuneração financeira' também foi citada como um dos três principais motivos que levaram os participantes à monitoria: a diferença entre as respostas

dadas antes e depois não foi significativa ( $Q_a-v_p=30$ ;  $Q_d-v_p=23, p=0,1235$ ).

O interesse por exercer uma 'atividade extracurricular' ( $Q_a-v_p=25$ ;  $Q_d-v_p=21, p=0,5076$ ) não foi incluído entre os três motivos principais que levaram os estudantes a candidatarem-se à monitoria.

Verifica-se que o 'interesse pela carreira universitária' foi o único motivo em que a diferença entre as respostas não foi expressiva ( $Q_a-v_p=31$ ;  $Q_d-v_p=39$ ;  $p=0,0506$ ), ou seja, o valor de  $p$  aproximou-se estatisticamente do valor considerado como significativo para a mudança de respostas. Vale ressaltar que a temática 'carreira docente' foi um dos pontos focalizados no programa, tendo em vista que a monitoria é um dos passos de uma possível trajetória do monitor estreitamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, como mostram Abreu e Masetto (1989); Assis et al. (2006); Cardoso (1997); Lopes et al. (2006); Natário (2007); Natário e Vendramini (1998); Ventura e Bariani (1996) e as Instituições de Ensino Superior (IES) consultadas.

As respostas ressaltam o interesse dos participantes, que parecem ter buscado a monitoria como um espaço de aprendizagem com condições para o aprofundamento de conhecimentos e para atividades ligadas à docência. Nesse último ponto, pode-se sugerir a influência do Programa de Monitores sobre o esclarecimento do papel do monitor em relação à docência, como discutido no item 'interesse pela carreira docente'.

A análise das respostas dos participantes sobre suas atividades como monitores resultou em registros diversos, posteriormente organizados em três categorias: 'atividades voltadas ao conhecimento teórico e/ou prático', 'atividades voltadas ao apoio emocional' e 'atividades burocráticas', definidas e exemplificadas a seguir:

*Atividades voltadas ao conhecimento (teórico e/ou prático):* aquelas que envolvem conhecimento especulativo, meramente racional. Conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou de uma ciência. Conjunto de conhecimentos não ingênuos que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem a explicar, elucidar, interpretar ou unificar um dado domínio de fenômenos (Ferreira, 2004). Por exemplo: esclarecimento de dúvidas; explicação de conceitos; auxílio no laboratório; auxílio na clínica; contato com pesquisa bibliográfica.

*Atividades voltadas ao apoio emocional:* apoio = tudo o que serve de sustentáculo, suporte, auxílio, socorro, amparo (Ferreira, 2004). Emocional = relativo a emoção (Ferreira, 2004). Por exemplo: relacionamento interpessoal ("ajuda na aproximação mais pessoal entre o professor e o aluno"); incentivo ao estudo.

*Atividades burocráticas:* tarefas administrativas relacionadas ao desempenho de um serviço (Ferreira, 2004). Por exemplo: providenciar material; separar relatórios; visar relatórios; transcrever notas.

Todos os participantes responderam que suas atividades estão 'voltadas ao conhecimento teórico ou prático, ou a ambos' (esclarecimento de dúvidas sobre conteúdos e procedimentos de laboratório). Alguns monitores (21,5%) alegaram que suas atividades são 'burocráticas' (providenciar material) e apenas 15,8% consideraram que as atividades são 'voltadas ao apoio emocional'. Os resultados obtidos antes do programa confirmaram que as atividades dos monitores são as mesmas descritas em estudos anteriores (Cardoso, 1997; Lopes et al., 2006; Masetto, 1975; Natário & Vendramini, 1998) e nas IES pesquisadas.

É muito comum que o papel do monitor apareça distanciado do previsto para um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem (planejar junto com o professor a disciplina, elaborar atividades, facilitar a interação professor-aluno etc.), tal como se verifica nos estudos de Lopes et al. (2006), Natário et al. (1999) e Natário (2007), que se referem às atividades específicas dos conteúdos das disciplinas e das tarefas que o professor, em geral, não aprecia executar ('burocráticas').

Ao relacionar as atividades realizadas com a importância que atribuem a elas, os participantes apontaram como mais importante, antes do programa, aquelas 'voltadas ao conhecimento teórico/prático' (79% dos participantes) e 'voltadas ao apoio emocional' (31,6%), deixando de destacar como importantes as que são meramente 'voltadas ao burocrático'.

Após o programa, foram verificadas mudanças nas atribuições de importância às atividades de monitoria para o processo ensino-aprendizagem. A maioria dos participantes (89,5%) continuou a considerá-las importantes por estarem 'voltadas ao conhecimento teórico e/ou prático'; no entanto, mais da metade dos monitores também ressaltaram a importância daquelas 'voltadas ao apoio emocional' (52,6%).

As Tabelas 1 e 2 mostram, por meio do teste de McNemar, as diferenças entre as respostas dadas antes e depois para essas duas categorias.

Estatisticamente, verifica-se que não houve mudança significativa de resposta em relação às 'atividades voltadas ao conhecimento teórico e/ou prático' e ao 'apoio emocional', respectivamente,  $\chi^2(1)=0,170$ ;  $p=0,6831$  e  $\chi^2(1)=1,500$ ;  $p=0,2207$  nos dois momentos da investigação. No entanto, o aumento do percentual de participantes que atribuíram importância às 'atividades voltadas ao apoio emocional' para o processo ensino-aprendizagem e os depoimentos abaixo indicam uma contribuição do programa. Possivelmente, mais monitores puderam rever seu papel, valorizando a relação professor-aluno e a aprendizagem participativa, que possibilita ao estudante ser ouvido sobre suas dificuldades e receber maior incentivo para o estudo. Alguns depoimentos prestados pelos monitores ao término do programa ilustram essa perspectiva:

*Nossos encontros também serviram para melhorar meu relacionamento com os monitorados, compreendendo-os e tentando apoiá-los e resolvendo melhor as dúvidas deles (sic).*

*Consegui enxergar que conteúdo é importante, mas meu papel vai além, cabe-me ajudar na aproximação mais pessoal entre o professor e o aluno... afinal estou nos dois lados, tento auxiliá-los nos estudos e também já passei por esta disciplina (sic).*

*Sei que não é fácil, mas vi que muitas vezes o aluno precisava mais de um incentivo para os estudos, ter para quem contar quando ia bem nas provas do que ser entupido de exercício e pesquisas... No entanto, somente aqui foi que entendi que fazia parte do meu trabalho, que não era enrolação esta atitude na monitoria (sic).*

## Interesse pela carreira docente

As universidades, a literatura e a própria Lei de Diretrizes Básicas (LDB) (Brasil, 1996), de modo geral, afirmam que a monitoria visa a desenvolver o potencial docente do monitor e que por meio dela ele irá exercer atividades relacionadas ao magistério superior e poderá, em algumas instituições, ter prioridade na concorrência a vagas para a obtenção de bolsa de pós-graduação, segundo Abreu & Masetto (1989); Assis et al. (2006); Lopes et al. (2006); Natário & Vendramini (1998); Natário (2007); Topping (1996), e as Instituições de Ensino Superior pesquisadas pela autora.

O programa não teve o objetivo de direcionar o interesse dos participantes para a carreira docente; sua meta foi esclarecer do que se trata a carreira universitária e mostrar a relação com a monitoria.

Inicialmente, os monitores não pareciam esclarecidos sobre o que envolvia a carreira docente, pois, no decorrer do programa, alegaram ter pouca infor-

**Tabela 1.** Importância da monitoria para o conhecimento teórico/prático na aprendizagem.

Importância para o conhecimento teórico/prático antes do programa	Importância para o conhecimento teórico/prático depois do programa		Total
	Ausente	Presente	
Ausente	0 <sup>A</sup>	4 <sup>C</sup>	4
Presente	2 <sup>B</sup>	13 <sup>D</sup>	15
<b>Total</b>	2	17	19

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D,  $\chi^2(1)=11,08$ ;  $p=0,0009$  e para B/C,  $\chi^2(1)=0,170$ ;  $p=0,6831$ .

**Tabela 2.** Importância da monitoria para apoio emocional na aprendizagem.

Atividades voltadas ao apoio emocional antes do programa	Atividades voltadas ao apoio emocional depois do programa		Total
	Ausente	Presente	
Ausente	8 <sup>A</sup>	5 <sup>C</sup>	13
Presente	1 <sup>B</sup>	5 <sup>D</sup>	6
<b>Total</b>	9	10	19

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D,  $\chi^2(1)=0,308$ ;  $p=0,5791$  e para B/C,  $\chi^2(1)=1,500$ ;  $p=0,2207$ .



mação sobre o contexto de pós-graduação e mostraram interesse em saber mais. Se, por um lado, tornou-se gratificante propiciar tal informação e mostrar-lhes a importância da capacitação profissional, por outro, foi preocupante constatar que universitários, alguns deles formandos, apresentavam esse desconhecimento.

No início do programa, 63,2% dos participantes responderam que gostariam de ser professores universitários após terminarem a graduação, e depois do programa, 73,7% ( $p=0,4795$ ) manifestaram ter o mesmo interesse, sem ocorrer diferença significativa nas respostas.

Quantitativamente não houve grandes alterações quanto ao interesse pela carreira docente, que continuou sendo uma opção para mais da metade dos participantes, antes e depois do programa. No entanto, esse tópico do programa procurou subsidiar esclarecimentos sobre essa frente de atuação estreitamente ligada ao primeiro passo que os participantes estão dando: a monitoria. Nesse sentido, percebe-se pelos depoimentos que o programa auxiliou os participantes quanto ao esclarecimento dessa questão.

A princípio, pareceu que a carreira docente ou o magistério superior referia-se a mais uma fonte de trabalho e que a monitoria poderia ajudá-los, uma vez que conseguiriam um certificado para o currículo e teriam contatos com professores, sem muita clareza do papel do professor no processo ensino-aprendizagem e da monitoria nesse trajeto.

*Já posso até dar algumas aulas, mas quero seguir minha carreira (sic).*

*Dar aula sempre ajuda... Mas, não sei se é isso que eu quero (sic).*

*Pode até ser ... preciso me formar para sentir o mercado de trabalho (sic).*

Depoimentos depois do programa:

*Acredito que gostei do ato de trabalhar com alunos e os esclarecimentos no programa quanto a carreira docente me possibilitaram enxergar que ensinar é aprender mais, também (sic).*

*Antes não tinha tanto interesse em aula, mas acho que nossas reuniões serviram bastante até para eu ter mais respeito com tudo que engloba o ensino (sic).*

*Acho importante o contato com o ambiente universitário, com a pesquisa, tese etc., tudo isso que nos foi mostrado no programa (sic).*

A ligação com a carreira docente - que poderia não estar sendo vislumbrada quando do ingresso na monitoria -, após a participação no programa, surge como mais uma perspectiva a ser considerada para o futuro profissional e para posteriores tomadas de decisões. Pode-se sugerir aqui a influência do programa sobre o esclarecimento do papel do monitor e a docência, visto ser esse um dos objetivos dos encontros com os participantes.

## Considerações Finais

Neste estudo, pode-se verificar que o Programa de Monitores contribuiu para que seus participantes realizassem uma revisão do papel do monitor como agente ativo no processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais capaz de valorizar a relação professor-aluno e a aprendizagem participativa, que possibilita ao estudante ser ouvido sobre suas dificuldades e receber maior incentivo ao estudo.

Na investigação sobre os motivos que os levaram a serem monitores, as respostas ressaltaram o interesse dos participantes, que parecem ter buscado a monitoria como um espaço de aprendizagem capaz de criar condições para o aprofundamento de conhecimentos e para atividades ligadas à docência. Quanto a esse aspecto, é possível detectar traços de influência do programa sobre o posicionamento do monitor em relação à docência.

Em relação às atividades desenvolvidas no âmbito da monitoria, verificou-se, após o programa, um redimensionamento da importância a elas atribuída, ou seja, os participantes passaram a considerar suas atividades mais importantes, principalmente em relação ao apoio emocional que puderam oferecer aos colegas. Esse aspecto foi o mais valorizado pelos participantes, que indicaram como parte essencial de suas funções saber ouvir, promover um relacionamento interpessoal mais aberto, incentivar os alunos a estudar.

Os participantes também demonstraram, após o programa, maior clareza sobre seu papel e função, principalmente em relação às implicações entre a monitoria e a carreira docente, e citaram como benefício pessoal, auferido no exercício da monitoria, o incentivo ao prosseguimento na carreira universitária.

Naturalmente, alguns dos benefícios citados pelos participantes tendem a ocorrer pelo próprio exercício da atividade de monitoria, independentemente da realização de um programa específico. Isso ressalta, no entanto, a importância do desenvolvimento de tópicos mais voltados à orientação didático-pedagógica em programas de monitoria a fim de aumentar os benefícios oferecidos aos monitores.

Seria fundamental que os programas de formação em serviço para monitores envolvessem a participação ativa de professores das disciplinas, que se responsabilizariam pelo conteúdo - o que parece já vir ocorrendo - e pelo suporte pedagógico, mas as instituições precisam também propiciar condições que incluam um corpo docente habilitado e recursos como pagamento de horas para orientação dos monitores e locais apropriados, entre outros.

## Referências

- Abreu, M. C., & Masetto, M. T. (1989). *O professor universitário em sala de aula*. São Paulo: Associados.
- Assis, F., Borsatto, A. Z., Silva, P. D. D., Peres, P. L., Rocha, P. R., & Lopes, G. T. (2006). Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 14 (3), 391-397.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1996, 23 de dezembro). Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes Básicas da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Seção I, Ano 134, n. 248.
- Cardoso, S. M. V. (1997). *A relação professor-aluno na construção do conhecimento: a questão da monitoria*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco.
- Faria, J. P. (2003). *A monitoria como prática colaborativa na universidade*. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Federighi, M. D. (1989). *Monitoria na 5ª série: uma proposta pedagógica*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo.
- Ferreira, A. B. H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira.
- Fogarty, J. L., & Wang, M. C. (1982). An investigation of the cross-age peer tutoring process: some implications for instructional design and motivation. *Elementary School Journal*, 82 (5), 451-469.
- Guedes, M. L. (1998). Monitoria: uma questão curricular e pedagógica (Série Acadêmica, n.9, pp.3-9) Campinas: PUC-Campinas.
- Heward, W. L. (1982). Tutor Huddle: key element in a classwide peer tutoring. The system. *Elementary School Journal*, 83 (2), 114-123.
- Lopes, G. T., Pessanha, H. L., Assis, F., & Rocha, P. R. (2006). A monitoria acadêmica prepara o estudante para a docência? *Anais do 58º Congresso Brasileiro de Enfermagem* (Vol. 1, pp.35-39). Salvador: Associação Brasileira de Enfermagem.
- Masetto, M. T. (1975). *A relação professor-aluno na proposta educacional do primeiro ciclo da PUC-SP para as áreas de ciências humanas e educação*. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Natário, E. G. (2007). Monitoria: um espaço de valorização docente e discente *Anais do 3º Seminário Internacional de Educação do Guarujá*, 2007 (Vol.1, pp.29). Santos: Editora e Gráfica do Litoral.
- Natário, E. G., & Vendramini, C. M. M. (1998). Motivos e dificuldades para o exercício da função de monitor na USF, segundo a opinião dos monitores. *Anais do 1º Congresso de Pesquisa e Extensão*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco
- Natário, E. G., Paula, K. B., Toscano, C. A., Felipe, K., & Paton, D. (1999). Monitoria: visão, importância, segundo a opinião de estudantes de psicologia da USF-São Paulo. *Anais do 2º Congresso de Pesquisa e Extensão*, Bragança Paulista. Bragança Paulista: Universidade São Francisco.
- Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica*. São Paulo: Afiliada.
- Sobral, D.T. (1995) Grupo pequeno sob tutoria estudantil na aprendizagem baseada em problemas: fatores e desfechos. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (1), 61-65.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 3 (3), 321-345.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Universidade da Amazônia. (2001). *Guia de orientações aos professores e monitores da UNAMA*. Belém-Pará: Unama.
- Universidade de Brasília. (1990). *Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 008/90 de 12 de dezembro de 1990*. Recuperado em janeiro 14, 2009, disponível em [http://www.unb.br/administracao/diretorias/daia/coord\\_geral.php#forms](http://www.unb.br/administracao/diretorias/daia/coord_geral.php#forms)
- Universidade Estadual de Campinas. (1988). *Deliberação CONSU-A-23 de 03-01-88*. Campinas: Pró-Reitoria de Graduação, 1988. Recuperado em julho 13, 2008, disponível em <http://www.unicamp.br/pg/delibera/1988/de023a88.htm>
- Universidade de São Paulo. (2009). *Seleção de monitores em saúde*. Recuperado em janeiro 20, 2009, disponível em <http://naeg.prg.br/sietepgrhtm>
- Universidade Federal da Bahia. (1996). *Manual do estudante: bolsa monitoria*. Bahia: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - UFBA. Recuperado em julho 15, 2008, disponível em [http://www.portal.ufba.br/conheca/conselhos\\_superiores/consuni/resolucoes/resol\\_971.html/resol\\_97\\_seciv.html](http://www.portal.ufba.br/conheca/conselhos_superiores/consuni/resolucoes/resol_971.html/resol_97_seciv.html)
- Universidade Federal do Mato Grosso. (1998). *Monitorias de Ensino: monitorias previstas para 1998*. Mato Grosso:

Pró-Reitoria de Graduação. Recuperado em julho 14, 2008, disponível em <http://www.preg.ufms.br/DIAP/MONITORIA/RES0332004.htm>

Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2005). *Resolução CEG nº 03/2005. Altera os artigos 5º e 6º da Resolução CEG 04/2004.* (Normas para monitoria).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (1998). *Monitoria: um espaço de experimentação e aprendizagem.* Fascículos Prograd, (11).

Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2009). *Edital programa de monitoria de 2009.* Recuperado em janeiro 20, 2009, disponível em [http://www.pr1.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&view&id=397&Itemid=194](http://www.pr1.ufrj.br/index.php?option=com_content&view&id=397&Itemid=194)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2008). *Instrução normativa nº.02/2008: programa de monitoria da UFRGS.* Rio Grande do Sul: Pró-Reitoria de Graduação, UFRGS. Recuperado em janeiro 20, 2009, disponível em <http://www.prograd.ufrgs.br/index.p4?monitoria>

Universidade Metodista de Piracicaba. (2000). *Política institucional de apoio à extensão: programa de formação teórico-prática do discente.* Piracicaba: Vice-Reitoria Acadêmica - UNIMEP. Recuperado em julho 13, 2007, disponível em <http://www.unimep.br/php/index.php>

Universidade São Francisco. (2000). *Programa de monitoria.* Bragança Paulista: Vice-Reitoria Acadêmica - USF. Recuperado em julho 13, 2008, disponível em [http://www.usf.br/normas/norma\\_resultado.asp?reg=1970](http://www.usf.br/normas/norma_resultado.asp?reg=1970)

Ventura, C. S. C., & Bariani, I. C. D. (1996). *A monitoria no curso de psicologia da PUC-Campinas: mapeamento, descrição do funcionamento e opiniões de professores, alunos: monitores e alunos sobre esta prática.* PUC-Campinas. manuscrito não-publicado.

Recebido em: 5/3/2009

Versão final reapresentada em: 22/9/2009

Aprovado em: 19/2/2010

# Brincando na creche: atividades com crianças pequenas<sup>1</sup>

## *Playing in the creche: activities for young children*

Carina de Figueiredo **BONOME-PONTOGLIO**<sup>2</sup>

Edna Maria **MARTURANO**<sup>3</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo é verificar se a exposição da criança a atividades lúdicas mediadas por um adulto na creche favorece sua participação em brincadeiras e interações com outras pessoas. Participaram 12 crianças de creche, de ambos os sexos, com idade entre 22 e 26 meses. Foram realizadas 20 sessões coletivas de atividades lúdicas, três vezes por semana. As crianças foram observadas antes e depois da intervenção. Os registros de observação foram analisados quanto à participação em brincadeira e quanto ao comportamento orientado para o ambiente. As medidas pré e pós-intervenção foram comparadas por meio do teste de Wilcoxon. Nessas comparações, houve diminuição da brincadeira solitária, aumento da brincadeira paralela e tendência ao aumento da brincadeira associativa. A interação positiva com criança aumentou e a interação negativa com adulto tendeu para uma redução. A pesquisa traz contribuição para práticas de promoção do desenvolvimento da criança pequena em contexto de creche.

**Unitermos:** Creche. Desenvolvimento infantil. Recreação.

### Abstract

*This aim of this study was to ascertain if exposure to adult-mediated play activities in a crèche would improve children's participation in play and in social interaction. Twelve children of both sexes, aged from 22 to 26 months, participated in 20 collective play activity sessions, three times a week. We observed the children before and after the intervention and analyzed the observation records in terms of children's participation in play and environment-oriented behavior. By means of comparisons between pre-and post-intervention measures using the Wilcoxon Test, we detected a reduction in solitary play and an increase in associative play. Positive interaction with peers increased, while negative interaction with adults tended to be reduced. The research contributes to practices that promote the development of young children in crèches.*

**Uniterms:** Child day care. Childhood development. Recreation.

Avanços recentes no campo das neurociências contribuirão para a compreensão do desenvolvimento da criança pequena em suas interações com o ambiente.

A evidência acumulada reitera a notável plasticidade do cérebro humano nos primeiros anos de vida (Shore, 2000). Com isso, impõe-se a noção de que os cuidados

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de C.F. BONOME-PONTOGLIO, intitulada "Brincando na creche: atividades com crianças pequenas". Universidade de São Paulo, 2009.

<sup>2</sup> Educadora musical. Ribeirão Preto, SP, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Departamento de Neurociências e Ciências do Comportamento. R. Tenente Catão Roxo, 2650, Bloco Saúde Mental, 14051-140, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E.M. MARTURANO. E-mail: <emmartur@fmrp.usp.br>.

precoces têm um impacto decisivo e duradouro no desenvolvimento (Shore, 2000). A creche como contexto de desenvolvimento ganha destaque, visto que, com a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho, cresce também a demanda por cuidados alternativos para bebês e crianças pequenas.

No Brasil, o atendimento em creches passa por uma fase de transição. Foram estabelecidas as balizas oficiais para uma adequação do sistema à tarefa educativa (Brasil, 1996; 1998). No entanto, na prática, a efetivação dessa meta esbarra em obstáculos relacionados a uma cultura dominante de "cuidados" (Lordelo, 1998; Vitta & Emmel, 2004) e a deficiências na formação do educador para o trabalho com crianças pequenas (Campos, Fullgraf & Wiggers, 2006; Carvalho et al., 2006). Esse é um panorama preocupante, pois a creche tem impacto no desenvolvimento da criança e a qualidade do atendimento é um diferencial importante na direção dessa influência.

A avaliação do impacto da creche no desenvolvimento apresenta resultados mistos. Há evidência de que programas de qualidade influenciam positivamente as habilidades cognitivas globais, a linguagem e o desempenho escolar da criança, com efeito maior em crianças de famílias pobres (Bee, 2003; Penn et al., 2006). Crianças de creche tendem a ser mais sociáveis e mais populares com os companheiros em relação àquelas criadas em casa; elas mostram habilidades sociais mais desenvolvidas, brincadeiras com pares mais avançadas e maior conhecimento das regras sociais. Mas também foi encontrado que crianças com experiência de creche se tornaram posteriormente mais agressivas com os pares e mais desobedientes em relação aos adultos (Bee, 2003; NICHD, 2004).

Pesquisas brasileiras também apresentam resultados mistos. Estudos longitudinais com crianças de até três anos não detectaram associação entre permanência na creche e desenvolvimento cognitivo (Lordelo, Chalhub, Guirra & Carvalho, 2007) ou da linguagem (Rezende, Lima, Beteli & Santos, 2003). Encontrou-se, porém, um percentual de crianças menor que o esperado para os 9-12 meses com comportamentos de linguagem típicos da fase, especificamente ter falado a primeira palavra, iniciar jogos gestuais e seguir ordem com gesto (Lima, Barbarini, Gagliardo, Arnais & Gonçalves, 2004). Crianças de creches públicas, comparadas

a crianças de creches particulares, apresentaram atraso na linguagem, atribuído à menor escolaridade dos educadores e das mães (Ramos, Pedromônico, Shinzato & Lucas, 2002).

Na tentativa de integrar resultados divergentes, sugere-se que o mais importante não é o fato de a criança frequentar creche ou não, e sim a qualidade do ambiente. O que deve ser foco da análise são as experiências vividas pela criança na creche (Hynes & Tara Habasevich-Brooks, 2008; Souza & Campos-de-Carvalho, 2005). De todo modo, a permanência no ambiente da creche tem consequências que podem ser positivas ou negativas para o desenvolvimento da criança e que afetam mais amplamente o domínio da sociabilidade (Lordelo, 2002).

Tendo em vista as oportunidades de desenvolvimento da sociabilidade que o ambiente da creche proporciona (Vasconcelos & Ferreira, 2002), avalia-se neste artigo uma intervenção para amplificar tais oportunidades por meio de atividades lúdicas. Foi escolhida como alvo a idade de 24 meses, em torno da qual há uma expansão da capacidade adaptativa, do potencial de aprendizagem e das habilidades interpessoais da criança (Bee, 2003; M. Cole & S. R. Cole, 2004).

Uma importante conquista cognitiva nessa fase é a capacidade de basear as ações em símbolos mentais: representações de experiências anteriores (M. Cole & S. R. Cole, 2004). No domínio da linguagem, aparecem as primeiras frases de duas palavras; ao redor dos 21 meses de idade, as crianças já são capazes de seguir instruções verbais relativamente complexas (M. Cole & S. R. Cole, 2004).

A convergência de aquisições cognitivas e de linguagem está associada a avanços nas habilidades interpessoais e maior complexidade nas interações (Brownell, 1986; Eckerman & Didow, 1996). Observações em contexto de creche, com crianças de 11 e 24 meses, sugerem que o maior tempo ocupado pelas crianças mais velhas em interações com os pares se deve ao maior uso da linguagem oral pelas crianças de dois anos (Finkelstein, Dent, Gallacher & Ramey, 1978). A sociabilidade é também influenciada pela experiência. Bebês de nove meses já revelam atenção compartilhada, o que reflete sua tendência para se orientarem socialmente enquanto observam um objeto ou um evento (Lampreia, 2007); nessa idade, há indícios de que a mera

exposição à presença de outros bebês aumente a frequência do comportamento orientado para os pares (Becker, 1977). Na mesma direção, foi observado que bebês que se conhecem se tornam mais sociáveis à medida que participam de interações uns com os outros (Mueller & Brenner, 1977).

Nas brincadeiras emerge o faz-de-conta, quando um objeto representa outro (M. Cole & S. R. Cole, 2004). Também o compartilhamento das brincadeiras aumenta e se torna mais complexo. Em um estudo clássico, Parten (1932) definiu categorias de participação social com base na observação de brincadeiras espontâneas de crianças, definindo níveis de participação associados com o desenvolvimento. A categoria de participação mais frequentemente observada foi a brincadeira paralela, em que a criança brinca perto de outras, com brinquedos semelhantes, mas não tenta influenciar ou modificar a atividade das demais. Dos dois aos quatro anos, a brincadeira solitária e a brincadeira paralela diminuem. Ao mesmo tempo, aumentam formas mais avançadas de brincadeira em grupo: a brincadeira associativa e a cooperativa:

Observações recentes no contexto da creche confirmam a tendência etária de diminuição da brincadeira individual e aumento da brincadeira em grupo (Lordelo & Carvalho, 2006). A brincadeira paralela, por sua vez, tem sido apontada como um contexto facilitador de relações entre as crianças (Mueller & Brenner, 1977). Um componente importante da brincadeira nessa fase é a imitação.

Por volta dos 14 meses, os bebês conseguem aprender uns com os outros por meio da imitação adiada de ações simples (Hanna & Meltzoff, 1993). Entre 15 e 19 meses, desenvolvem a capacidade de imitar, de memória, sequências de duas ações (Fenson & Ramsay, 1981). A capacidade de reproduzir comportamentos cada vez mais complexos, aliada ao grande interesse das crianças em observar e imitar outras pessoas, faz da imitação um importante recurso de expansão das habilidades (Eckerman & Didow, 1996).

As mudanças típicas do final do segundo ano de vida refletem a emergência de várias capacidades novas. O pressuposto principal da intervenção avaliada neste artigo é de que o desenvolvimento de capacidades emergentes pode ser favorecido com uma intervenção apropriada na zona de desenvolvimento proximal,

definida por Vygotsky (2000, p.112) como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Com base nas proposições de Vygotsky (2000), supõe-se que as crianças aprendam e se desenvolvam nas interações sociais, e que a imitação e a brincadeira são instâncias em que elas funcionam na zona de desenvolvimento proximal (Palangana, 2001; Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

O estudo tem como objetivo verificar se a exposição a atividades regulares de brincadeira em conjunto, mediadas por um adulto, favorece o desenvolvimento da criança pequena no contexto de creche em termos de aumento na participação em brincadeiras, aumento das interações positivas com outras pessoas, crianças ou adultos, e diminuição das interações negativas com outras pessoas.

## Método

### Participantes

A pesquisa foi conduzida em uma creche filantrópica conveniada com a Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto (SP), tendo dela participado uma turma de 17 crianças, monitorada por dois educadores. Cinco crianças saíram da creche depois de iniciado o estudo, que foi concluído, portanto, com 12 crianças (3 meninas e 9 meninos) com idade entre 22 e 26 meses (média 24 meses) no início do estudo.

### Procedimentos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, protocolo nº 272/2006, em 23/11/2006, e os responsáveis por todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de sua inclusão na amostra. Uma vez aprovado, o projeto foi apresentado aos pais em reunião agendada pela direção da creche. Todos os pais concordaram com a participação de seus filhos.

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizado um estudo-piloto com outra turma, tendo por finalidade verificar a exequibilidade da intervenção no contexto da creche, definir o procedimento de observação, obter registros de comportamentos que serviriam como base para a construção das categorias de brincadeira e de comportamento a serem empregadas na análise dos dados e treinar uma auxiliar de pesquisa.

Antes da intervenção, as crianças foram observadas, em média, oito vezes durante os meses de março e abril de 2007. Foi adotado o registro cursivo em intervalos de tempo: de acordo com uma ordem aleatória previamente estabelecida, cada criança era observada durante cinco minutos. Era feito um rodízio completo de todos os participantes em cada sessão, com duração aproximada de 60 minutos. As observações foram realizadas pela auxiliar de pesquisa.

O programa de atividades lúdicas foi conduzido pela primeira autora, em 20 sessões temáticas, com duração de 15 a 30 minutos, ao longo de dois meses. Foram trabalhados temas relacionados a animais, uso de objetos, tradições culturais, conhecimento do próprio corpo (Brasil, 1998). O tema da sessão era introduzido com uma cantiga que as crianças cantavam, ora imitando a mímica da educadora, ora realizando ações de acordo com a letra da cantiga. Na sequência, participavam de brincadeira ou dramatização. Tanto na cantiga como na brincadeira, era incentivado o contato entre as crianças por meio de ações simples, como dar e receber, abraçar, alternar sua vez. As atividades tinham apoio em objetos confeccionados com material de baixo custo (máscaras, instrumentos musicais, bichinhos de origami, etc.).

As sessões eram realizadas com todas as crianças presentes (entre 13 e 17), no ambiente onde a turma estava instalada. Os educadores responsáveis pela turma permaneciam na sala; eram instruídos para apenas participar junto com as crianças, seguindo as mesmas instruções dadas a elas, somente participando de outra forma quando solicitados. Das 12 crianças participantes do estudo, três estiveram presentes em todas as sessões de atividades lúdicas, seis participaram de 19 sessões, duas participaram de 17 e apenas uma criança participou de 15 sessões.

Na semana seguinte à última sessão de intervenção, foram iniciadas as sessões de observação pós-intervenção. As observações foram realizadas duas a

três vezes por semana. Para cada criança, foi completado o mesmo número de observações feitas na fase pré-intervenção.

Para a análise dos dados, foram feitas duas leituras sobre os registros de observação. Uma delas tinha como foco a participação da criança em brincadeiras, e a outra tinha a finalidade de categorizar o comportamento da criança em relação às pessoas e ao ambiente físico.

*Categorias de brincadeiras:* foram utilizadas as seguintes categorias de brincadeiras derivadas do sistema proposto por Parten (1932):

- *Ausência de brincadeira:* quando a criança não parece estar brincando; essa categoria inclui as categorias desocupado e observador de Parten.

- *Brincadeira solitária:* quando a criança brinca sozinha, seja com algum objeto, seja com seu próprio corpo, e não estabelece nenhuma interação social relacionada ao conteúdo e propósito da brincadeira, nem faz qualquer esforço para se aproximar de outras crianças.

- *Brincadeira paralela:* quando a criança brinca próxima a um ou mais companheiros, com brinquedos semelhantes ou sobre um mesmo tema, porém de maneira independente e não necessariamente igual, sem interagir quanto à brincadeira e sem tentar influenciar o brincar do outro.

- *Brincadeira associativa:* quando duas ou mais crianças brincam juntas, de modo semelhante, sobre o mesmo tema; elas interagem, seguem umas às outras, emprestam e tomam emprestados brinquedos, porém não há divisão de tarefas e nenhuma organização.

- *Brincadeira cooperativa:* quando há, na brincadeira de duas ou mais crianças sobre um mesmo tema, cooperação ou competição, divisão de tarefas e de papéis.

*Categorias de comportamento* - Com base nos trabalhos de Bussab e Maluf (1998) e Meneghini e Campos de Carvalho (2003), foram construídas onze categorias comportamentais, compreendendo 23 subcategorias. As categorias maiores e suas respectivas definições são apresentadas resumidamente:

- *Atividade individual:* a criança se entretém sozinha, em contato ativo com alguma parte de seu próprio corpo ou com um objeto.

- *Choro*: a criança começa a chorar sem causa identificada ou por um motivo que não seja uma agressão, como, por exemplo, a saída do educador da sala.

- *Comportamento socialmente dirigido*: a criança olha para outra pessoa, adulto ou criança, e concomitante ou imediatamente após emite um comportamento (verbaliza, toca, sorri), sem ocorrência de resposta do outro.

- *Defender-se sem agredir o outro*: a criança se defende de outra criança que a agride ou disputa com ela, mas sem agredir a outra, e, por exemplo, chamando a educadora.

- *Ignorar contato de adulto*: a criança não responde a uma tentativa de interação realizada por um adulto.

- *Ignorar contato de criança*: a criança não responde a uma tentativa de interação realizada por outra criança; por exemplo, não responde ao toque ou ao chamado.

- *Interação negativa com adulto*: a criança exhibe contato não amistoso com adulto: briga, agressão, disputa, birra ou desobedece a uma ordem ou instrução.

- *Interação negativa com criança*: inclui comportamentos de agressão dirigidos a outra criança, como falar brava, empurrar, bater, tentar morder; disputar um objeto ou a atenção do adulto; chorar ou revidar em resposta a uma agressão.

- *Interação positiva com adulto*: a criança participa de algum tipo de troca com um adulto, como brincadeira, conversa, olhar recíproco; atende a uma ordem ou instrução dada pelo educador; coopera, pegando, por exemplo, espontaneamente um objeto que caiu no chão e entregando-o para a pessoa.

- *Interação positiva com criança*: a criança participa de algum tipo de troca com outra criança: brincadeira, conversa, olhar recíproco.

Observação: registrada quando a criança não está engajada em atividade e olha com atenção para um foco identificável: adulto, criança, grupo de crianças ou um local definido no ambiente.

A análise dos protocolos para caracterização da brincadeira foi feita pela primeira autora e a auxiliar de pesquisa. Os registros de observação de todas as crianças foram analisados pelas duas avaliadoras. Para cada criança foi calculado um índice de acordo com base na

fórmula  $[(\text{acordos} - \text{desacordos}) / \text{total de brincadeiras categorizadas no protocolo} \times 100]$ . A referência para o denominador na fórmula era a categorização feita pela pesquisadora. Os índices obtidos variaram entre 85% e 95%. Os desacordos foram discutidos e resolvidos por consenso.

A auxiliar de pesquisa aplicou as categorias comportamentais aos registros de observação, após a verificação do acordo, feita sobre os registros de duas sessões. Os índices de acordo para o conjunto de onze categorias foram 77% e 81%.

A frequência de cada categoria foi computada, por período de observação, para cada criança. Os dados de frequência do período pré-intervenção foram comparados com os do período pós-intervenção por meio do Teste de Wilcoxon para amostras dependentes. Foram considerados significativos os resultados com  $p \leq 0,05$ .

## Resultados

No que concerne às categorias de brincadeira, todas as crianças já apresentam *Brincadeira Solitária* nas observações iniciais: um resultado que se mantém depois da intervenção. *Ausência de Brincadeira* também aparece na observação de todas as crianças, em ambos os períodos. Cinco crianças participam de *Brincadeira Paralela* antes da intervenção; esse número sobe para oito depois da intervenção. A *Brincadeira Associativa*, observada na atividade de oito crianças antes da intervenção, passa a ser exibida por onze no período pós-intervenção. Apenas uma criança foi observada em *Brincadeira Cooperativa* em ambos os períodos de observação; uma criança passa a apresentar essa categoria de brincadeira depois da intervenção.

A (Tabela 1) apresenta os resultados de frequência referentes às categorias de brincadeira, antes e depois da intervenção. Na tabela também se encontra o número de crianças que aumentaram ou diminuíram sua participação em cada tipo de brincadeira, entre as avaliações pré e pós-intervenção. Observa-se que *Ausência de Brincadeira* e *Brincadeira Solitária* são as categorias com maior frequência média nos dois períodos de observação.

A comparação entre os dados de frequência dos períodos pré e pós-intervenção, por meio do Teste de Wilcoxon, detectou duas variações significativas: onze



crianças passam a exibir com menor frequência a *Brincadeira Solitária*, ao passo que oito aumentam a frequência de *Brincadeira Paralela*. Também a *Brincadeira Associativa* tende a aumentar ( $p < 0,10$ ) depois da intervenção. Desse modo, a brincadeira predominante na amostra é a solitária, porém com tendência ao decréscimo. Por outro lado, formas mais avançadas de brincadeira, como a paralela e a associativa, aparecem com menor frequência, mas com clara tendência ascendente tanto em termos de frequência média como em termos do número de crianças que as exibem.

Observa-se (Tabela 2) que cinco dentre as onze categorias comportamentais são bastante frequentes no período pré-intervenção: Atividade Individual, Observação, Interação Positiva com Adulto, Comportamento Socialmente Dirigido, Interação Positiva com Criança. Dados não apresentados na tabela indicam que essas categorias são exibidas, desde o início, por pelo menos dez crianças. Depois da intervenção, esses comportamentos continuam sendo os mais frequentes.

A comparação entre os dados de frequência dos períodos pré e pós-intervenção, por meio do Teste de Wilcoxon, detectou duas variações significativas ( $p < 0,05$ ): depois da intervenção, aumentou a frequência de *Interação Positiva com Criança*, ao passo que *Atividade Individual* diminuiu. As categorias *Interação Negativa com Adulto* e *Ignorar Contato de Adulto* mostram tendência à diminuição ( $p < 0,10$ ). Em termos de variação nominal (significativa ou não), observa-se maior número de crianças diminuindo, por um lado, a Atividade Individual, o Comportamento Socialmente Dirigido, o Ignorar Contato de Adulto e a Interação Negativa com Adulto, e aumentando, por outro, a Interação Positiva com Adulto e a Interação Positiva com Criança.

## Discussão

Este estudo teve como objetivo verificar se crianças pequenas, quando expostas a brincadeiras

**Tabela 1.** Categorias de brincadeira antes e depois da intervenção: médias e número de crianças que aumentaram ou diminuíram a frequência da categoria.

Categorias de brincadeira	Médias		Variação pré-pós		Z	p
	Pré	Pós	Aumento	Redução		
Ausência de brincadeira	14,67	13,17	4	5	0,712	0,476
Brincadeira solitária	24,00	14,17	1	11	2,867	0,004
Brincadeira paralela	0,42	1,83	8	2	2,140	0,032
Brincadeira associativa	2,58	4,25	8	2	1,740	0,082
Brincadeira cooperativa	0,17	0,33	2	0	1,414	0,157

Nota: Teste de Wilcoxon. Pré: antes da intervenção. Pós: depois da intervenção.

**Tabela 2.** Categorias comportamentais antes e depois da intervenção: médias e número de crianças que aumentaram ou diminuíram a frequência da categoria.

Categorias comportamentais	Médias		Variação pré-pós		Z	p
	Pré	Pós	Aumento	Redução		
Atividade individual	23,83	16,50	0	12	3,066	0,002
Choro	0,33	0,42	3	2	0,447	0,655
Comportamento socialmente dirigido	4,83	3,50	3	7	1,283	0,199
Defender-se sem agredir o outro	0,25	0,42	3	1	0,557	0,577
Ignorar contato de adulto	0,67	0,08	1	6	1,897	0,058
Ignorar contato de criança	0,17	0,25	2	1	0,577	0,564
Interação negativa com adulto	2,00	1,08	3	8	1,724	0,085
Interação negativa com criança	1,92	2,00	4	4	0,071	0,944
Interação positiva com adulto	11,67	13,25	8	2	1,382	0,167
Interação positiva com criança	4,25	8,67	10	1	2,671	0,008
Observação	14,58	14,92	7	5	0,197	0,844

mediadas pelo adulto no contexto da creche, são favorecidas em seu desenvolvimento em relação à brincadeira e às interações com crianças e adultos. Esperava-se que a participação em um programa de atividades lúdicas propiciasse aumento do envolvimento em brincadeiras com outras crianças. Também se esperava aumento das interações positivas e diminuição das interações negativas. Por meio de comparações entre comportamentos observados antes e depois da intervenção, alguns dos resultados esperados foram efetivamente obtidos. Houve diminuição da brincadeira solitária, aumento da brincadeira paralela e tendência ao aumento da brincadeira associativa. A interação positiva com criança aumentou e a interação negativa com adulto tendeu para uma redução.

O padrão de mudanças corresponde a uma tendência de desenvolvimento (Finkelstein et al., 1978; Lordelo & Carvalho, 2006; Parten, 1932). Apesar de predominar ainda a brincadeira solitária, a intervenção parece ter favorecido o desenvolvimento de um brincar mais social. Esses resultados podem ser interpretados à luz das proposições de Vygotsky (2000): o adulto, agindo na zona do desenvolvimento proximal, propiciou experiências guiadas, por meio das quais um desenvolvimento potencial se atualizou em desenvolvimento real, ampliando o repertório das crianças no que diz respeito às interações e à brincadeira social. Não temos elementos para identificar os ingredientes da intervenção que contribuíram para esses resultados; no entanto, pode-se especular a esse respeito.

Uma característica relevante da intervenção é o apoio na imitação; o tempo todo, o adulto ofereceu modelos para as crianças imitarem. Além disso, tratava-se de atividades coletivas, em que a criança tinha a oportunidade de observar companheiros mais proficientes. Há evidência de que no segundo ano de vida as crianças exibem brincadeira mais avançada depois da observação de modelos (Fenson & Ramsay, 1981), e que a atividade imitativa contribui para o uso de estratégias verbais de coordenação de ações na brincadeira (Eckerman & Didow, 1996).

Outra característica da intervenção que pode ter contribuído decisivamente para os resultados é o estímulo à interação. A experiência de interagir cotidianamente com os pares favorece o desenvolvimento de habilidades sociais da criança pequena (Mueller &

Brenner, 1977). O estímulo à interação, em ciclos de brincadeira com alternância de ações coordenadas entre as crianças, configura um trabalho na zona de desenvolvimento proximal entre a capacidade de realizar ações orientadas para os pares, já estabelecida (Becker, 1977), e a capacidade de sustentar interações envolvendo reciprocidade, em vias de desenvolvimento (Finkelstein et al., 1978).

Na amostra do presente estudo, tanto os comportamentos socialmente dirigidos como as interações já estavam presentes no repertório das crianças antes da intervenção. No entanto, depois da intervenção, as ações socialmente dirigidas tendem a diminuir, ao passo que as interações envolvendo trocas aumentam significativamente.

O incentivo à interação, da forma como foi efetivado nas sessões de intervenção, pode ter favorecido o uso da linguagem, uma área vulnerável a atraso no desenvolvimento de crianças que frequentam creche (Lima et al., 2004; Ramos et al., 2002). Se a intervenção favoreceu o uso da linguagem oral, isso também pode ter contribuído para o aumento nas interações positivas entre as crianças, pois o uso da linguagem oral é um fator influente nesse aumento (Finkelstein et al., 1978).

O estudo tem limitações metodológicas que devem ser levadas em conta na apreciação dos seus resultados. O procedimento de observação, sem apoio em recursos de gravação de imagem, é talvez a limitação mais importante por afetar diretamente a qualidade dos dados. O procedimento de registro manual pode ter contribuído para uma subestimação das mudanças comportamentais verificadas entre a avaliação pré-intervenção e a avaliação pós-intervenção, já que a observação "a olho nu" está sujeita a perdas, o que reduz a sensibilidade do procedimento em relação à gravação de imagem para posterior análise.

Além disso, o desenho do estudo não permite concluir que as mudanças observadas se devam à intervenção, já que estavam operando simultaneamente os processos regulares de desenvolvimento e as influências presentes no contexto da creche. Nesse sentido, Parten (1932) já havia observado diminuição de atividade solitária e aumento de brincadeira associativa e cooperativa na creche, sem intervenção, ao longo de sete meses - um período maior que os dois meses que distaram entre as avaliações pré- e pós-intervenção no presente estudo.

Não obstante as limitações assinaladas, os resultados apontaram na direção esperada e têm implicações para práticas de promoção do desenvolvimento. A intervenção teve resultados positivos, nas condições reais de trabalho proporcionadas pela creche e, por utilizar apenas material de baixo custo e não necessitar de um ambiente especial, pode ser facilmente implementada. Da forma como foi concebida, pode ser vista como um conjunto de atividades educativas, coerente com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que trabalha com temas relativos à formação pessoal e social e ao conhecimento de mundo.

A proposta de intervenção deve ser entendida como um conjunto de atividades pedagógicas de natureza lúdica e não como promoção da brincadeira em si (Queiroz et al., 2006). Essa distinção é importante uma vez que não se está oportunizando a brincadeira livre, que também é um recurso relevante para o desenvolvimento de novas habilidades, mas sim capitalizando o potencial motivador e enriquecedor da brincadeira, de modo a promover atividades que ao mesmo tempo envolvam as crianças e impulsionem seu desenvolvimento.

A implementação de um programa como o apresentado neste estudo poderia ser dificultada por algumas das condições que caracterizam a realidade das creches. Como visto na introdução, a rede de creches no Brasil passa por uma fase de transição, em que as práticas ainda não foram adequadas à legislação que atribuiu à creche o *status* de instituição educativa (Brasil, 1996; 1998; Campos et al., 2006).

Para a adoção de atividades educativas planejadas, a cultura de "cuidados" precisa ser superada, embora se reconheça que as situações de cuidados propiciem ricas e variadas oportunidades de interação promotora do desenvolvimento (Brasil, 1998; Seabra & Seidl de Moura, 2005). Profissionais adaptados a essa cultura talvez mostrem resistência a mudanças, demandando um trabalho prévio de sensibilização.

Outra condição que pode obstruir a implementação de uma intervenção como a proposta neste estudo é a da administração do tempo do educador. Como apontado por Lordelo (1998), a maior parte do tempo dos profissionais de creche é investida em atividades de cuidados físicos, controle e tarefas que não estão

diretamente relacionadas ao trabalho com a criança. Para promover atividades sistemáticas de mediação, o educador precisa do apoio da administração da creche para dedicar mais tempo ao contato direto com as crianças, além dos momentos dedicados ao cuidado.

Os resultados do presente estudo sugerem que, com crianças de dois anos, trinta minutos diários de atividades educativas lúdicas com a mediação do adulto podem ser suficientes para promover o desenvolvimento de habilidades; no restante do período reservado à recreação, as crianças têm a oportunidade de exercitar os comportamentos recém-aprendidos e construir sobre eles novas capacidades por meio da brincadeira espontânea não regulada pelo adulto (Queiroz et al., 2006). Nesses momentos de brincadeira livre, é importante que as crianças possam interagir com colegas mais velhos e mais jovens (Brasil, 1998), já que a convivência entre crianças de diferentes faixas etárias propicia experiências de aprendizagem.

## Referências

- Becker, J. M. T. (1977). A Learning analysis of the development of peer-oriented behavior in nine-month-old infants. *Developmental Psychology*, 13 (5), 481-491.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. (1996). Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*.
- Brasil, Ministério da Educação, Coordenação de Educação Infantil. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação Infantil* (Vol. 3). Brasília: MEC.
- Brownell, C. A. (1986). Convergent developments: cognitive-developmental correlates of growth in infant/toddler peer skills. *Child Development*, 57 (2), 275-286.
- Bussab, V. S. R., & Maluf, M.P.C. (1998). A creche como contexto sócio-afetivo de desenvolvimento: os padrões interacionais e o ajustamento das crianças. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8 (1/2), 33-39.
- Campos, M. M., Fullgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (127), 87-128.
- Carvalho, A. M., Veiga, C. R., Neves, C. V., Ferreira, D. M. L., Gouveia, D. L., Arruda, F. F., et al. (2006). Projeto caixa de brinquedos: uma análise da capacitação de profissionais de instituições de educação infantil em Minas Gerais, Brasil. *Psicologia em Revista*, 12 (19), 34-43.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Eckerman, C. O., & Didow, S. M. (1996). Nonverbal imitation and toddler's mastery of verbal means of achieving coordinated action. *Developmental Psychology, 32* (1), 141-152.
- Fenson, L., & Ramsay, D. S. (1981). Effects of modeling action sequences on the play of twelve-, fifteen-, and nineteen-month-old children. *Child Development, 52* (6), 1028-1036.
- Finkelstein, N. W., Dent, C., Gallacher, K., & Ramey, C.T. (1978). Social behavior of infants and toddlers in a day-care environment. *Developmental Psychology, 14* (3), 257-262.
- Hanna, E., & Meltzoff, A. N. (1993). Peer imitation by toddlers in laboratory, home, and day-care contexts: implications for social learning and memory. *Developmental Psychology, 29* (4), 701-710.
- Hynes, K., & Habbasevich-Brooks, T. (2008). The ups and downs of child care: Variations in child care quality and exposure across the early years. *Early Childhood Research Quarterly, 23* (3), 559-574.
- Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia (Campinas), 24* (1), 105-114.
- Lima, M. C. M. P., Barbarini, G. C., Gagliardo, H. G. R. G., Arnais, M. A. O., & Gonçalves, V. M. A. (2004). Observação do desenvolvimento de linguagem e funções auditiva e visual em lactentes. *Revista de Saúde Pública, 38* (1), 106-112.
- Lordelo, E. R. (1998). Educadores de creche: concepções e práticas. *Interação, 2* (1), 113-132.
- Lordelo, E. R. (2002). "Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde": creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. In E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp.75-95). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lordelo, E. R., & Carvalho, A. M. A. (2006). Padrões de parceria social e brincadeira em ambiente de creches. *Psicologia em Estudo, 11* (1), 99-108.
- Lordelo, E. R., Chalhub, A. A., Guirra, R. C., & Carvalho, C. S. (2007). Contexto e desenvolvimento cognitivo: frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20* (2), 324-334.
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. I. (2003). Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16* (2), 367-378.
- Mueller, E., & Brenner, J. (1977). The origins of social skills and interaction among playgroup toddlers. *Child Development, 48* (5), 854-861.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly, 19* (1), 203-230.
- Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social* (3ª ed.) São Paulo: Summus.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27* (3), 243-269.
- Penn, H., Burton, V., Lloyd, E., Potter, S., Sayeed, Z., & Mugford, M. (2006). What is known about the long-term economic impact of centre-based early childhood interventions? Technical Report. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre.
- Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia, 16* (34), 169-179.
- Ramos, C. S., Pedromônico, M. R. M., Shinzato, A. R., & Lucas, S. (2002). Comparação do desenvolvimento do comportamento de crianças de creche públicas e particulares no segundo ano de vida. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 14* (3), 401-408.
- Rezende, M. A., Lima, F. G., Beteli, V. C., & Santos, J. L. F. (2003). Habilidades de linguagem e pessoal-social de crianças de 0 a 3 anos de idade cuidadas em creches. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 13* (1), 40-52.
- Seabra, K. C. & Seidl de Moura, M. L. (2005). Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. *Psicologia em Estudo, 10* (1), 77-86.
- Shore, R. (2000). *Repensando o cérebro*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Souza, T. N. & Campos-de-Carvalho, M. (2005). Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. *Psicologia em Estudo, 10* (1), 87-96.
- Vasconcelos, C. R. F., & Ferreira, M. C. R. (2002). Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. *Estudos de Psicologia, 7* (2), 259-270.
- Vigotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente* (6ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Vitta, F. C. F., & Emmel, M. L. G. (2004). A dualidade cuidado x educação no cotidiano no berçário. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, 14* (28), 177-189.

Recebido em: 31/8/2009  
 Versão final reapresentada em: 11/2/2010  
 Aprovado em: 18/3/2010

# Comportamentos de *bullying* e conflito com a lei

## *Bullying behavior and conflict with the law*

Isabela **ZAINE**<sup>1</sup>

Maria de Jesus Dutra dos **REIS**<sup>1</sup>

Ricardo da Costa **PADOVANI**<sup>1</sup>

### Resumo

*Bullying* define-se como uma forma de agressão física, psicológica ou sexual de caráter persecutório e repetitivo, geralmente envolvendo pares. Este estudo investigou comportamentos de *bullying* em 16 adolescentes do sexo masculino em conflito com a lei, que cumpriam medidas socioeducativas em regime de semiliberdade e liberdade assistida. Os dados foram coletados individualmente por meio de um questionário adaptado de conflitos na escola. Todos os participantes relataram terem sido vítimas ou autores de *bullying* ao menos uma vez no último ano. Observou-se maior incidência de autoria de *bullying* do que de intimidação por colegas, mostrando-se estatisticamente significativa ( $p < 0,022$ ). Participantes em semiliberdade relataram haver sido tanto alvo quanto autores de *bullying* em maior proporção do que os da liberdade assistida ( $p < 0,038$ ). A intimidação não se restringia somente a colegas, mas generalizava-se a adultos. Resultados apontam a necessidade da investigação sobre a relação entre o comportamento de *bullying* e indivíduos infratores.

**Unitermos:** *Bullying*. Adolescentes em conflito com a lei. Relações com pares.

### Abstract

*Bullying is defined as a form of physical, psychological or sexual aggression which happens repeatedly and generally involves ones' peers. The present study investigated the occurrence of bullying behavior in 16 male young offenders attending a specialized institution (semi-detention and monitored liberty). Data was collected individually by way of an adapted questionnaire about conflicts in school. All participants admitted to having been either a victim or perpetrator of bullying at least once during the last year. There was a greater incidence of bullying behavior as perpetrators than intimidation by colleagues, that was statistically significant ( $p < 0.022$ ). Subjects under semi-detention have been shown to be perpetrators or targets of bullying in a greater proportion than those under monitored liberty ( $p < 0.038$ ). Intimidation was not restricted to peers, but it was generalized towards adults. The results indicated the necessity for research into the relationship between bullying behavior and the behavior of criminal offenders.*

**Uniterms:** *Bullying*. Teenager conflict with the Law. Peer relations.

A violência, cujos episódios podem ser definidos como atos com o objetivo de ferir ou prejudicar outro indivíduo física ou psicologicamente, é um

fenômeno de múltiplas topografias (Orpinas & Horne, 2006; Sá & Werlang, 2007) e comportamentos antissociais, como danos ao patrimônio, conflitos

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Graduação em Psicologia. Rod. Washington Luís, km 235 - SP-310, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: I. Zaine. E-mail: <isabela\_zaine@yahoo.com.br>.

Agradecimentos: Aos Salesianos, que consentiram a realização da pesquisa, e às unidades de Liberdade Assistida e Semiliberdade, que permitiram a coleta de dados.

interpessoais e atos criminosos (Lopes Neto & Saavedra, 2003).

O fenômeno chamado *bullying* ou intimidação por colegas ou pares é usualmente encarado como um subtipo de violência, sendo definido como uma forma de agressão em que um ou mais indivíduos ameaçam outros física, psicológica e/ou sexualmente de maneira repetida por um período determinado de tempo (Batsche & Knoff, 1994). Assim, suas principais características são intencionalidade do ato, ocorrência por tempo prolongado e desequilíbrio de poder físico, psicológico ou social entre os indivíduos (Orpinas & Horne, 2006; Pinheiro, 2006).

Episódios de *bullying* classificam-se em diretos e indiretos. As ações diretas podem ser físicas - chutar, empurrar, bater, tomar pertences - ou verbais - insultos e apelidos ofensivos. Já as indiretas são aquelas que fazem com que alguém seja discriminado ou excluído de seu grupo social, como disseminação de boatos ou histórias desagradáveis sobre um indivíduo (Lopes Neto & Saavedra, 2003; Pinheiro, 2006).

Tradicionalmente, estudos acerca desse fenômeno (Heinrichs, 2003; Olweus, 1978, 1993; Smith, 2002) têm sido desenvolvidos levando-se em conta o ambiente escolar: um dos locais que mais proporciona interações entre pares. No entanto, o fenômeno não necessariamente se restringe a esse contexto, podendo incluir qualquer ocasião em que se observe intenção de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão. Qualquer que seja o contexto ou as relações envolvidas, o *bullying* tem várias facetas: a dos alvos, a dos autores (*bullies*) e a das testemunhas.

Os alvos podem ser passivos ou provocativos (Batsche & Knoff, 1994; Olweus 1978): os primeiros não revidam às provocações e não se defendem, tendendo a ser isolados, tímidos, passivos e com baixa autoestima (Heinrichs, 2003); já os provocativos apresentam temperamento explosivo e revidam às provocações (Batsche & Knoff, 1994). Ambos os tipos de alvos são, em geral, fisicamente menores que seus intimidadores (Heinrichs, 2003).

Autores de *bullyings* são frequentemente caracterizados pela impulsividade, forte desejo de dominar os outros e pouca empatia com relação aos alvos. Geralmente são mais fortes e maiores que seus alvos,

possuem temperamento explosivo, baixa tolerância à frustração, são agressivos, desafiantes, opositivos e relativamente populares (Heinrichs, 2003). Não necessariamente se restringem à intimidação de seus pares, podendo intimidar todas as pessoas que eles acreditam que não poderão ou não irão revidar, ou aqueles com quem a intimidação foi satisfatoriamente realizada no passado.

Testemunhas possuem função de audiência para o autor de *bullying*, servindo-lhe como importante fonte de reforços e atribuindo-lhe *status* poder. Elas podem ter dificuldade de intervir em favor dos alvos por medo de retaliações ou de tornarem-se alvos. Além disso, podem se sentir coagidos a sucumbir à pressão do autor e participar do ato (Heinrichs, 2003).

Estudos acerca das implicações do *bullying* (Kumpulainen & Räsänen, 2000; Olweus, 1993) revelaram que indivíduos que apresentaram comportamentos de *bullying* na infância e adolescência tiveram maior probabilidade de serem condenados, mais tarde na vida, por crimes graves, e de apresentarem reincidência criminal. Além disso, podem engajar-se em comportamentos de abuso de substâncias, relações negativas com pares, delinquência e envolvimento com gangues, depressão, ideação suicida e violência doméstica (Heinrichs, 2003).

Nessa direção, autores de *bullying* e jovens em conflito com a lei possuem muitos padrões de comportamento em comum. Além das já mencionadas características apresentadas pelos autores de *bullying*, os adolescentes em conflito com a lei persistentemente violam normas e regras sociais, comportando-se de maneira desviante das práticas culturais vigentes. Eles possuem dificuldades de socialização; apresentam uso precoce de tabaco, drogas e bebidas alcoólicas; envolvem-se em brigas e se associam com pares desviantes, constituindo gangues; não costumam demonstrar sentimento de culpa; são hostis; revelam precário controle das frustrações; agem sob controle das consequências imediatas; apresentam baixa empatia, promiscuidade sexual e crueldade contra animais; têm baixo rendimento acadêmico e tendência ao abandono escolar (Fite, Colder & O'Connor, 2006; Gomide, 1999; Kauffman, 2001; R. Loeber & M. S. Loeber, 1998; Padovani, 2003, 2008; Padovani & Williams, 2005; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Reid & Eddy, 2002).

Considerando-se a relevância social de estudos que contribuam com a descrição do fenômeno de *bullying*, a relativa escassez de estudos brasileiros nessa área que envolvam mais do que o ambiente da escola e sua típica população, o presente estudo teve como objetivo investigar a ocorrência de comportamentos de *bullying* em uma população de adolescentes em conflito com a lei que estavam cumprindo diferentes medidas socioeducativas.

## Método

### Participantes

Fizeram parte do estudo 16 adolescentes do sexo masculino na faixa etária entre 13 e 19 anos (média de idade=16,06; desvio-padrão=1,57). Desse contingente, oito cumpriam medidas socioeducativas em regime de semiliberdade e oito em liberdade assistida em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

### Instrumentos

A coleta de dados ocorreu em salas destinadas a atividades psicopedagógicas das instituições em que os jovens se encontravam para o cumprimento das medidas impostas.

Como instrumento, utilizou-se uma adaptação do questionário de conflitos na escola de Pinheiro (2006) para a população de adolescentes em conflito com a lei. O instrumento apresentava brevemente a definição de *bullying* e os objetivos da pesquisa e era composto por duas partes: a parte "A" continha 15 questões que procuravam verificar se os participantes haviam sido alvo de *bullying* no ambiente escolar e na comunidade durante o último ano; a parte "B" continha 15 questões que verificavam comportamentos de autoria de *bullying* no mesmo período.

As questões eram fechadas e abrangiam *bullying* verbal (n=9): "Algum colega te xingou, fez brincadeiras de mau gosto a seu respeito, ou te provocou de um jeito ofensivo?"; *bullying* indireto (n=2): "Colegas disseram mentiras ou espalharam rumores falsos a seu respeito e tentaram fazer com que os outros não gostassem de você?" e *bullying* físico (n=4): "Alguém te bateu, chutou ou empurrou?". As questões eram respondidas numa

escala likert de cinco pontos; as respostas poderiam corresponder a "nenhuma vez", "1 ou 2 vezes no último ano", "2 ou 3 vezes por mês", "1 vez por semana" ou "várias vezes por semana".

### Procedimentos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética de instituição de ensino público, com Protocolo SISNEP nº 3235.0.000.135-08, parecer nº 460/2008, em 19/12/2008. Todos os participantes e seus responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início da coleta.

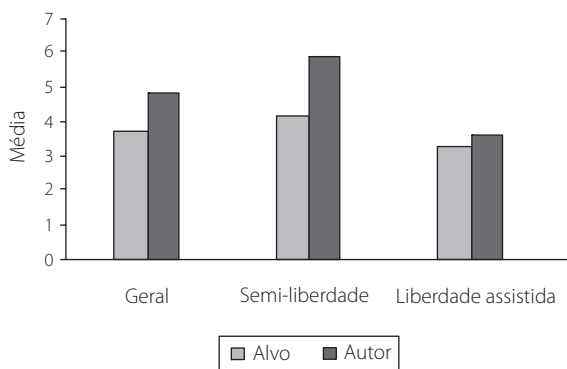
O instrumento foi aplicado individualmente em uma sala que garantisse privacidade. Como alguns dos participantes tinham dificuldades em ler com fluência, as instruções e as questões eram lidas a eles pela pesquisadora. Participantes tinham em posse uma cópia do instrumento e podiam acompanhar e conferir a leitura das questões. As respostas ao questionário e aos relatos espontâneos foram registradas no próprio instrumento. As entrevistas duraram, em média, 40 minutos. Ao término do procedimento, os adolescentes voltavam às suas atividades cotidianas na instituição.

## Resultados

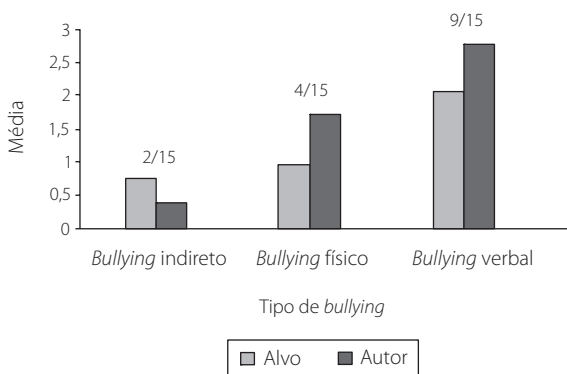
Os resultados apontaram que 100% dos participantes admitiram haver sido tanto alvo quanto autores de *bullying*, ao menos uma vez, no último ano. Uma comparação entre o total das categorias "alvo" e "autor" de *bullying*, independentemente do regime de liberdade, mostrou que os garotos apresentaram frequência significativamente maior de comportamentos de intimidar pares do que relatos de serem alvos de colegas (Wilcoxon,  $z=-2,297$ ,  $p<0,022$ ). A média para a categoria "alvo" foi 3,75, enquanto a da categoria "autor" foi de 4,81, sendo essa diferença estatisticamente significativa. Como os participantes estavam cumprindo medidas socioeducativas em diferentes regimes (semiliberdade e liberdade assistida), foi realizada uma comparação entre autoria e alvo de *bullying*, levando-se em conta essa particularidade. A Figura 1 representa a média para as categorias "alvo" e "autor" de *bullying* para todos os participantes (geral) e separadamente para os diferentes regimes de liberdade.

As médias de autoria de *bullying* (5,9 para semi-liberdade e 3,6 para liberdade assistida) foram maiores do que as de alvo de *bullying* (4,2 para semiliberdade e 3,3 para liberdade assistida), independentemente do regime de liberdade, seguindo a mesma direção da análise do grupo como um todo. Contudo, os participantes em regime de semiliberdade admitiram haver sido tanto autores quanto alvos de *bullying* em uma proporção maior do que aqueles em regime de liberdade assistida (Mann-Whitney,  $z=-2,06, p<0,038$ ).

Ainda na Figura 1, a média da frequência de autoria de *bullying* foi significativamente maior do que a de ser alvo para os adolescentes em semiliberdade



**Figura 1.** Média “alvo” e “autor” de *bullying* para os participantes como um todo (geral) e separadamente para os regimes de semiliberdade e liberdade assistida.



**Figura 2.** Média dos participantes para as categorias “alvo” e “autor” de *bullying* indireto, físico e verbal.

Nota: Os números acima das barras indicam número de questões por categoria de *bullying* no instrumento.

(Wilcoxon,  $z=-2,200, p<0,028$ ). Embora os participantes sob regime de liberdade assistida também apresentem uma média maior de autoria, essa diferença não se mostrou estatisticamente significativa (Wilcoxon,  $z=-0,707, p<0,480$ ).

Com relação ao *bullying* físico e verbal, foi observada maior proporção de relatos de autoria de *bullying* do que de alvo. As médias obtidas para alvo e autoria de *bullying* físico foram 0,94 e 1,7, respectivamente; para *bullying* verbal as médias foram de 2,06 (alvo) e 2,75 (autor). Essa tendência não se manteve para o *bullying* indireto, sendo a média para a categoria “alvo” de 0,75, enquanto a da categoria “autor” foi igual a 0,37 (Figura 2).

Uma análise sobre o conteúdo do questionário e os comportamentos específicos apresentados nas questões revelou que participantes foram mais alvos de ameaças físicas individuais (56,25%), de rumores falsos espalhados a seu respeito (56,25%), ameaças físicas com objetos (43,75%) e de xingamentos e brincadeiras desagradáveis (43,75%). Já os comportamentos de autoria de *bullying* mais relatados foram *agredir fisicamente colegas com chutes e empurrões* (81,25%), “xingar” e *fazer brincadeiras desagradáveis a outros* (62,5%) e *ameaçar de maneira física um colega* (56,25%). A Tabela 1 resume os comportamentos avaliados e a porcentagem de participantes que relatou haver sido alvo ou autor de tais ações.

Dois comportamentos apresentam frequência zero (0) de autoria: *espalhar rumores falsose discriminação racial*. Particularmente com relação a espalhar rumores, alguns dos comentários informais levam os autores a acreditarem que o item foi visto pelos participantes como uma característica de informante; “fofocar” entendido como delatar ou “caguetar”; a ausência desse tipo de relato pode estar relacionada ao fato de esse comportamento ser recriminado entre indivíduos envolvidos em atos criminosos.

Embora a maioria dos participantes relatasse fazer e/ou receber insultos verbais, na maior parte das vezes não consideraram esses insultos como ofensivos, apesar de seu caráter persecutório e repetitivo. Participantes relataram encarar esses insultos como “brincadeira” ou “zueira”, no entanto admitiram que algumas vezes essas “brincadeiras” culminavam em lutas corporais (Tabela 1).



**Tabela 1.** Porcentagem de participantes que relatou “alvo” e “autoria” de *bullying* em comparação com os diferentes tipos de comportamentos avaliados.

Tipo de <i>Bullying</i>	Comportamentos	%	
		Alvo	Autoria
Verbal	Xingamentos e brincadeiras desagradáveis	43,8	62,5
	Discriminação racial	0	0
	Ameaças escritas/telefone/Internet	0	18,8
	Apelidos	31,3	37,5
	Piadas a respeito de características físicas	0	0,6
	Piadas a respeito de roupas	12,5	0,6
	Ameaças físicas individuais	56,3	56,3
	Ameaças físicas grupais	18,8	43,8
	Ameaças físicas com objetos	43,8	43,8
Indireto	Isolamento social	18,8	37,5
	Disseminação de rumores falsos	56,3	0
Físico	Chutes, empurrões	50,0	81,3
	Apropriação de bens	31,3	12,5
	Agressão física grupal	12,5	43,8
	Agressão física com objetos	0	31,3

**Tabela 2.** Relatos de *bullying* de participantes em Regime de Semiliberdade (SL) e Liberdade Assistida (LA) com distinção de categorias “alvo” e “autor” de *bullying*.

Natureza do comportamento	Participantes		Relato
	SL	LA	
Alvo	P1, P5	P8	Agressão física com pedras e pau.
	P7	P11	Ameaça com arma de fogo.
Autor	P3, P7		Ameaça com arma de fogo
	P3		Espancamento de conhecido (provocando morte)
	P5		Agressão a colega com arma branca - faca
	P6	P10, P12	Agressão física com pedras e pau

**Tabela 3.** Relatos de participantes em Regime de Semiliberdade (SL) e Liberdade Assistida (LA) de situações em que foram alvo de intimidação por adultos e/ou autores de intimidação dirigida a adultos.

Natureza do comportamento	Participantes		Relato
	SL	LA	
Alvo	P4		Ameaças e agressões físicas cometidas pelo padrasto
	P5, P7	P9, P12	Agressão física cometida por policiais
	P5		Agressão física por funcionários de instituições correccionais
		P9	Discriminação racial por policiais
		P10	Agressão física por professor
	P1, P2	P12	Uso de arma de fogo em assalto
	P3		Intimidação (em grupo) da polícia com armas brancas
	P4		Agressão fatal ao padrasto com arma branca (faca)
	P7		Disparo de arma de fogo contra devedor de dinheiro (tráfico)
	Autoria	P8	
P8			Uso de armas brancas em cobrança de dívida (tráfico)
			Agressão física em grupo a adulto desconhecido com arma branca (pau)

Observa-se que os comportamentos de *bullying* dos quais os participantes declaram ser alvo apresentam topografia semelhante ao tipo de *bullying* que implementam. Todos os relatos incluíam ameaças à integridade física deles próprios e de outros e, em muitos desses relatos, objetos eram utilizados com esse propósito (Tabela 2).

Dos relatos, 75% corresponderam a participantes em regime de semiliberdade e 25% àqueles em liberdade assistida. Além de os indivíduos em semiliberdade emitirem e serem alvos mais frequentemente de comportamentos de *bullying*, esses comportamentos tendem a ser mais graves e fisicamente nocivos.

Os relatos feitos pelos participantes, contudo, não se restringiram a intimidações dirigidas a pares ou realizadas por eles, mas incluía agressões envolvendo adultos. Há categorias de relatos em que os participantes eram alvo de agressões realizadas por adultos ou autores de agressões dirigidas a adultos (Tabela 3). Dentre os episódios que envolveram intimidação por adultos, verifica-se que todas as agressões partiram de figuras de autoridade, por exemplo, padraço, policial, agente penitenciário e professor.

Com relação à autoria de intimidação de adultos pelos adolescentes, observa-se que todos os relatos envolveram utilização de armas brancas ou de fogo ou de instrumentos que pudessem ferir. A intimidação de adultos foi majoritariamente relatada pelos participantes em regime de semiliberdade (68,7%) em comparação aos garotos da liberdade assistida (31,3%).

## Discussão

A pesquisa confirma resultados encontrados em trabalhos anteriores (Fante, 2005; Lopes et al., 2003; Pinheiro, 2006), nos quais o *bullying* aparece como uma realidade no cenário brasileiro atual e presente em nossa sociedade. No cômputo geral, observou-se que os adolescentes em regime de semiliberdade apresentaram uma maior frequência de relatos de autoria de *bullying* do que aqueles sob medida de liberdade assistida.

É interessante observar como alguns comportamentos de *bullying* não são vistos como agressivos ou danosos. Especificamente no que concerne a *xingamentos*, *insultos* e *apelidos de mau gosto*, os participantes

encaram esse tipo de comportamento como brincadeiras, mesmo que desencadeassem agressões físicas em altas proporções. Seria interessante que novas pesquisas se dedicassem a investigar as razões pelas quais esse tipo de agressão não é sequer notada pelos jovens em conflito com a lei, bem como verificar se esse padrão se mantém em populações que não estão cumprindo medidas socioeducativas.

Um desafio significativo para uma pesquisa como esta é manter o relato verbal próximo da realidade, sem distorções produzidas por medo da autoridade e da divulgação das informações voluntariadas. Dessa forma, parece interessante notar como os participantes, particularmente aqueles sob o regime de semiliberdade, relataram vários comportamentos agressivos passíveis de pena, mesmo quando afirmavam que esses comportamentos estavam menos frequentes no período da medida socioeducativa. Foi possível observar que algumas dessas descrições pareciam acontecer com frequência entre seus pares. Considerando esses elementos, levantamos a suposição de que o relato dos comportamentos agressivos, pelo menos durante o período de reclusão penal, parecia elevar o *status* do adolescente, levando-o a ter alguns privilégios, inclusive *respeito* e *medo* por parte dos pares. Já os adolescentes que não estavam em regime de reclusão pareciam evitar falar mais abertamente sobre atos de violência. Não podemos afirmar se a omissão desse relato seria resultado da real ausência de comportamentos agressores no repertório do adolescente ou se seria uma forma de evitar possíveis punições.

Como apontado anteriormente, participantes em regime de semiliberdade relataram uma diminuição nos episódios de *bullying* (autoria e alvo) no período de internação. Essa diminuição era reputada, por alguns, como produto direto *do medo das punições relacionadas ao "mau comportamento"*, da possibilidade de terem como consequência direta não poder visitar a família no fim de semana ou ser transferido para instituições de reclusão por tempo integral, por exemplo. Dessa forma, a diminuição do comportamento agressivo parecia ser mais consequência das punições imediatas impostas pela instituição do que de uma reavaliação de conduta. Nessa condição, pode-se supor que, na ausência de uma agência de controle, o risco de reincidência pode ser elevado.

A intimidação realizada pelos participantes não se restringia somente a pares, mas se estendia a adultos. Estudos anteriores (Batsche & Knoff, 1994) revelaram que o sucesso na intimidação de um tipo de população específica pode acabar se expandindo a outras populações à medida que o intimidador se torna mais eficaz. Dessa forma, podemos supor que uma vez que esses jovens se tornaram eficientes em intimidar colegas e se associaram em atividades ilegais, esse comportamento pode ser generalizado a diferentes grupos sociais.

Em geral, os participantes relataram mais comportamentos dos quais eram autores do que alvo de intimidações. Contudo, o relato também mostra, como previsto pela literatura, que os participantes foram intimidados por figuras paternas e/ou de autoridade (Baldry, 2003; Batsche & Knoff, 1994). As agressões são típicas daquelas evidenciadas em relações onde se estabelece desequilíbrio de poder (Orpinas & Horne, 2006; Pinheiro, 2006).

O acesso permitido pela instituição e a liberdade para coleta de dados foi um importante avanço tanto de pesquisa quanto de intervenção. De fato, embora o número de participantes pareça pequeno, a amostra contou com uma porcentagem representativa dos jovens que estavam cumprindo pena naquele momento nas instituições investigadas. Estudos posteriores deveriam se dedicar a ampliar o número de participantes para que os resultados possam ser generalizáveis a outras populações e outras regiões do país.

Um passo importante, no futuro, será adicionar ferramentas de investigação sobre estilos parentais e exposição à violência intrafamiliar, uma vez que pesquisas anteriores (Baldry, 2003; Batsche & Knoff, 1994) demonstraram que muitos dos autores de *bullying* provêm de lares com pais autoritários ou de estilo parental inconsistente.

Estudos têm apontado uma maior probabilidade de autores de *bullying* se envolverem em comportamentos infratores mais graves e serem criminalmente condenados na vida adulta (Batsche & Knoff, 1994; Heinrichs, 2003; Kumpulainen & Räsänen, 2000). Na população avaliada, podemos identificar que os adolescentes que cometeram crimes mais graves também apresentavam um relato de maior frequência de *bullying*. Seria interessante investigar futuramente se o *bullying* seria um precursor do comportamento infrator

ou se sua ocorrência aumentaria com o aparecimento ou fortalecimento de atos infracionais graves. Para tanto seria interessante investigar o comportamento de *bullying* apresentado por essa população durante a infância e início da adolescência, por meio de diferentes fontes de informações, sejam sociais (pais, professores, colegas, irmãos, dentre outros), sejam documentais (registros escolares, registro em delegacias de menores, laudos profissionais, diários etc.).

Os resultados parecem apontar que a gravidade e a frequência dos comportamentos de *bullying* e dos atos infracionais coexistem intimamente. Endereçar as variáveis envolvidas em comportamentos violentos sempre representa um desafio; contudo, acreditamos que o *bullying* precise ser diretamente tratado pelos órgãos institucionais relacionados à educação, seja ela a educação formal representada pelas escolas, seja a educação prevista pelas instituições responsáveis pela aplicação das medidas socioeducativas.

Dessa forma, será de importância crucial investigar e implementar medidas de intervenção eficazes para diminuir a ocorrência desse fenômeno e capacitar os profissionais de diferentes instituições a identificar e interferir no problema. Além disso, seria interessante desenvolver programas de intervenção que levem em conta as especificidades dessa população (Cortez, Padovani & Williams, 2005; Padovani, 2008; Patterson et al., 1992). Intervir precoce e eficientemente na redução de comportamentos de *bullying* poderia implicar a prevenção de comportamentos violentos, transgressores e criminosos a longo prazo.

## Referências

- Baldry, A. C. (2003). *Bullying in schools and exposure to domestic violence*. *Child Abuse & Neglect*, 27 (7), 713-732.
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *Schools Psychology Review*, 23 (2), 165-174.
- Cortez, M. B., Padovani, R. C., & Williams, L. C. A. (2005). Terapia de grupo cognitivo comportamental com agressores conjugais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22 (1), 13-21.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus.
- Fite, P. J., Colder, C. R., & O'Connor, R. M. (2006). Childhood behavior problems and peer selection and socialization: risk for adolescent alcohol use. *Addictive Behavior*, 31 (8), 1454-1459.

- Heinrichs, R. R. (2003). A Whole-school approach to *bullying*: special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in School and Clinics*, 38 (4),195-204.
- Gomide, P. I. C (1999). *Menor infrator: a caminho de um novo tempo*. Curitiba: Juruá
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Merrill Prentice Hall.
- Kumpulainen, K., & Räsänen E. (2000). Children involved in *bullying* at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence - an epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24 (11), 1567-1577.
- Loeber, R., & Loeber, M. S. (1998). Development of juvenile aggression and violence: some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53 (2), 242-259.
- Lopes Neto, A. A., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying*. Rio de Janeiro: Abrapia.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in schools: what we know and what we can do*. London: Blackwell.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Padovani, R. C. (2003). *Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos.
- Padovani, R. C. (2008). *Resolução de problemas sociais com adolescentes em conflito com a lei: estratégias de mensuração e intervenção*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos.
- Padovani, R. C., & Williams, L. C. A. (2005). Proposta de intervenção com adolescentes em conflito com a lei: um estudo de caso. *Interação em Psicologia*, 9(1), 117-123.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Oregon: Castalia.
- Pinheiro, F. M. F. (2006). *Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no ensino fundamental*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos.
- Reid, J. B., & Eddy, M. (2002). Interventions for antisocial behavioral: overview. In J.B. Reid, G.R. Patterson & J. Snyder. *Antisocial behavioral and adolescents. A developmental analysis and model for intervention* (pp.195-201). Washington: American Psychological Association.
- Sá, S. D., & Werlang, B. S. G. (2007). Homicídio seguido de suicídio na cidade de Porto Alegre. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24 (2), 181-189.
- Smith, P. K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In, E. Debarbieux & C. Blaya. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco.

Recebido em: 22/6/2009

Versão final reapresentada em: 18/2/2010

Aprovado em: 19/3/2010

# Em busca da “cara-metade”: motivações para a escolha do cônjuge

## *Looking for “the better half”: motivations for marital choice*

Isabela Machado da **SILVA**<sup>1</sup>

Clarissa Corrêa **MENEZES**<sup>2</sup>

Rita de Cássia Sobreira **LOPES**<sup>1</sup>

### Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender as motivações para a escolha do cônjuge, considerando a transgeracionalidade e a busca por similaridades e complementaridades. Participaram da pesquisa cinco casais adultos que se encontravam no semestre anterior ao casamento e que ainda não moravam juntos. Os participantes responderam a entrevistas individuais semiestruturadas e os dados obtidos a partir das entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo qualitativa. Nos casos estudados, constatou-se tanto a presença de motivações transgeracionais, baseadas nos modelos conjugais parentais, como uma maior busca, no outro, por similaridades do que por complementaridades. Destacou-se tanto a importância dos modelos aprendidos nas famílias de origem como referenciais a serem seguidos ou evitados como a importância das ideias e das características comuns em prol de uma convivência mais harmônica. É importante considerar, no entanto, que a escolha constitui um processo complexo no qual interagem diferentes fatores.

**Unitermos:** Comportamento de escolha. Padrões transgeracionais. Casamento.

### Abstract

*The aim of this study was aimed to understand the motivations behind for marital choice, by considering transgenerational patterns and the search for similarities and complementarityies. Five adult couples, who were in the semester prior to their wedding and who were not living together, took part in the study. Individual semi-structured interviews were carried out with each participant and the data were submitted to qualitative content analysis. In the cases studied, both the transgenerational patterns, based on the parents' marital models, and the search in one another for similarities in one another rather than complementarityies, could be observed. The importance was highlighted of the models learned from the families of origin as a reference benchmarks to be sought or to be avoided was confirmed, and as were the similar characteristics that were common to were highlighted by the participants, in the quest looking for a more harmonious coexistence. However, it's important to note consider that marital choice is a complex process, in which a variety of different factors interact.*

**Uniterms:** Choice behavior. Transgenerational patterns. Marriage.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. R. Ramiro Barcelos, 2600, Sala 108, Santa Cecília, 90035-003, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: I.M. SILVA. E-mail: <isabela.ms@gmail.com>.

<sup>2</sup> Psicóloga. Porto Alegre, RS, Brasil.

A escolha conjugal é um tema bastante relevante no estudo do ciclo de vida familiar. O período da eleição de um parceiro e da formação do novo casal demarca justamente o início da família (Minuchin & Fishman, 1990). Aspectos como os modelos transmitidos pelas famílias de origem e a busca por similaridade ou por complementaridade são destacados como importantes motivações para essa escolha.

As motivações para a escolha do parceiro têm sido abordadas pelas pesquisas psicológicas internacionais com frequência, embora, no Brasil, essa questão ainda seja menos estudada. Uma análise dos estudos recentes revela a predominância de certos enfoques. As características buscadas por homens e mulheres em seus parceiros (Buss, Schackelford, Kirkpatrick & Larsen, 2001; Fletcher, Tither, O'Loughlin, Friesen & Overall, 2004; Gil-Burmann, Pelaez & Sanchez, 2002; Knox, Zusman & Nieves, 1997; Pines, 1998; Regan, Levin, Sprecher, Christopher & Cate, 2000; Sprecher, Sullivan & Hatfield, 1994) e o tipo de relacionamento pretendido (Fletcher et al., 2004; Knox et al., 1997; Regan, 1998; Regan et al., 2000) têm despertado o interesse dos pesquisadores da área e a questão similaridade/complementaridade também ocupa um lugar de destaque (Aube & Koestner, 1995; Correia, 2003; D'agostino & Day, 1991; Houts, Robins & Huston, 1996; Ingoldsby, Schvaneveldt & Uribe, 2003; Klohnen & Mendelson, 1998; Knox et al., 1997; Thiessen, Young & Delgado, 1997; Zentner, 2005). Não são muitos, porém, os estudos sobre o tema que levam em consideração a importância das famílias de origem e as experiências vivenciadas nesse contexto (Bereczkei, Gyuris, Koves & Bernath, 2002; Botwin, Buss & Schackelford, 1997; Geher, 2000; Kalmijn & Flap, 2001; Wolfinger, 2003).

Diferentes autores da abordagem familiar sistêmica partem do entendimento de que as relações ocorridas no sistema familiar envolvem motivações e consequências transgeracionais, não sendo diferente com a escolha conjugal (Ângelo, 1995; Carter & McGoldrick, 1995; Whitaker, 1990). Segundo esses autores, essa escolha estaria relacionada aos modelos parentais: todo indivíduo, ao tomar como modelo seus pais, construiria um esquema da maneira de se relacionar com um parceiro. Dessa forma, os valores e as expectativas de cada indivíduo, assim como as ideias de quais características seriam desejáveis no parceiro escolhido, são transmitidos, em grande parte, pelas famílias de origem (Ângelo, 1995).

Embora a questão da influência das famílias de origem não seja um dos tópicos a que mais os pesquisadores da área têm se dedicado, alguns achados merecem ser comentados. Wolfinger (2003) foi um dos pesquisadores que se dedicou a essa questão ao investigar os efeitos do divórcio parental sobre a escolha conjugal. Para tal, utilizou dados do *National Survey of Families and Households*, de 1988, segundo o qual, estatisticamente, filhos de pais divorciados casam-se, com maior frequência, com pessoas que vivenciaram a mesma experiência.

Bereczkei et al. (2002) também abordaram essa influência ao estudarem as semelhanças físicas existentes entre o cônjuge de uma determinada pessoa e a figura parental do sexo oposto. Os autores apresentaram mais de trezentas fotos de familiares e controles a juízes que identificaram um significativo índice de semelhanças entre noras e sogras, mais inclusive do que entre estas e seus próprios filhos. A influência das experiências familiares mostrou-se relevante, uma vez que homens que haviam sido rejeitados por suas mães durante a infância apresentaram menor probabilidade de se casarem com mulheres semelhantes a elas.

A partir de instrumentos voltados à avaliação de características da personalidade, de estilo de apego e de satisfação com a relação, Geher (2000) investigou tanto as semelhanças percebidas pelos indivíduos entre seus pais e seus parceiros como as semelhanças existentes entre eles segundo sua própria percepção. As semelhanças percebidas pelos participantes entre seus parceiros e seus pais mostraram-se superiores àquelas constatadas a partir da comparação dos instrumentos preenchidos pelos próprios parceiros e pais. Segundo o autor, esse mecanismo de projetar as características parentais nos parceiros poderia ser explicado como uma tentativa de prever os comportamentos do outro e, assim, fomentar a satisfação conjugal.

A maior parte dos clínicos que estudam essa questão (Anton, 2000; Costa, 2000; Dare & Pincus, 1978; Lemaire, 1990; Whitaker, 1990) tem destacado a busca, no outro, por complementaridade como motivação na escolha do cônjuge. Segundo Whitaker (1990), toda união conjugal inicia-se com a crença ilusória de que cada um dos membros deva tornar-se um todo e satisfazer-se de forma completa em suas necessidades. De acordo com Dare e Pincus (1978), o indivíduo proje-

taria no parceiro certos aspectos não bem desenvolvidos de sua personalidade, o que seria um fator relevante para a escolha.

Segundo a literatura, outro elemento que influenciaria a escolha do cônjuge seria a busca, no outro, por similaridades, isto é, por características semelhantes às aquelas que encontram em si mesmos. Sobre essa questão, Dare e Pincus (1978) acreditam que muitos escolhem pessoas similares a si como forma de reforçar suas imagens.

Apesar da ideia comum de que os opostos se atraem, um número significativo de estudos afirma que, de forma geral, as pessoas buscam aqueles que são similares a elas próprias. Encontrou-se essa similaridade nos mais diversos aspectos, tais como idade, raça, nível cultural, religião, preferências e, até mesmo, no que se refere a certas características físicas (Correia, 2003; Houts et al., 1996; Ingoldsby et al., 2003; Knox et al., 1997; Thiessen et al., 1997). Uma das formas de justificar tais semelhanças é a ideia de que as oportunidades de encontrar alguém similar nesses aspectos são facilitadas pelos tipos de locais frequentados, os quais, por si só, tenderiam a selecionar pessoas semelhantes (Kalmijn & Flap, 2001). Não se pode, por outro lado, desprezar a possibilidade de essas pessoas desejarem e buscarem parceiros semelhantes a si próprias em certas características (Botwin et al., 1997).

No que se refere às similaridades entre as personalidades dos membros de um casal, no entanto, os achados têm-se mostrado inconclusivos. Enquanto alguns autores (Botwin et al., 1997) afirmam que as pessoas unem-se àqueles que possuem características similares às suas, outros (Klohnen & Mendelson, 1998) afirmam que diferentes variáveis devem ser levadas em consideração.

Botwin et al. (1997) encontraram, em seu estudo, que, embora os indivíduos difiram em termos das características desejadas, eles tendem a preferir e a, de fato, relacionar-se com companheiros que sejam similares a si mesmos. Tal conclusão decorreu da análise quantitativa de dados oriundos de casais de namorados que mantinham um relacionamento de, no mínimo, seis meses e casais recém-casados que responderam a entrevistas e a uma bateria de testes relativos às suas características de personalidade e às de seus parceiros.

Klohnen e Mendelson (1998), porém, realizaram um estudo com casais que mantinham um relacionamento estável por mais de dois anos e que responderam a escalas que descreviam a personalidade do participante, do outro e do que seria considerado o seu ideal de *self*. A partir da análise quantitativa dos resultados, os autores constataram que as similaridades entre os parceiros, no que se refere às suas personalidades, não tendiam a ser maiores do que o que seria esperado pelo acaso. No entanto, levando-se em consideração algumas variáveis, como a autoestima, encontrou-se que os membros de um casal que demonstravam estar satisfeitos consigo mesmos tendiam mais a se parecer com o outro do que aqueles que demonstravam insatisfação quanto às suas características pessoais. Tal achado forneceria apoio simultâneo a teorias baseadas na similaridade e na complementaridade, visto que a busca por uma ou outra opção dependeria da forma como a pessoa se sente em relação a si mesma.

Zentner (2005) destaca, ainda, a importância de considerar as características idealmente desejadas em um parceiro, visto que esses ideais tendem a influenciar a forma como os indivíduos avaliam a si mesmos e aos outros. Em dois estudos desenvolvidos com estudantes universitários que preencheram escalas para a avaliação da própria personalidade e das características desejadas em um parceiro, o autor constatou, ainda, que, embora haja uma tendência pela busca de traços de personalidade semelhantes aos próprios, esse desejo por similaridade varia de acordo com as características consideradas e a própria personalidade do indivíduo. Dessa forma, alguns tipos de pessoas tenderiam a buscar certas características semelhantes às suas enquanto outros priorizariam complementaridades.

Em função do predomínio de estudos quantitativos e das divergências constatadas principalmente entre os dados oriundos da prática clínica e aqueles derivados de pesquisas empíricas, salienta-se a importância da realização de pesquisas que utilizem dados qualitativos como forma de aprofundar a compreensão de algumas questões. Dessa forma, o presente trabalho tem o objetivo de compreender as motivações para a escolha do cônjuge de cinco casais que se encontravam no semestre anterior ao seu primeiro casamento, considerando aspectos referentes à transgeracionalidade, às similaridades e às complementaridades existentes entre os futuros cônjuges.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo cinco casais residentes no estado do Rio Grande do Sul que se encontravam no semestre anterior ao seu primeiro casamento. A seleção se deu com base no critério de conveniência (Tabela 1).

### Procedimentos

Este estudo deriva-se de um projeto longitudinal mais amplo que teve como objetivo investigar o processo de transição para o casamento. Esse projeto compreendia o acompanhamento dos casais durante quatro etapas: no semestre anterior ao casamento e no primeiro, sexto e décimo-segundo meses de casamento. Os dados utilizados, neste artigo, referem-se à primeira etapa desse projeto.

Os casais participantes foram contatados por meio de cursos para noivos realizados como exigência para o casamento religioso católico ou por indicações. Os que aceitaram participar da pesquisa leram e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Todas as possíveis dúvidas foram devidamente esclarecidas pelas pesquisadoras. Os participantes preencheram uma ficha de dados sociodemográficos e responderam a entrevistas individuais e conjuntas com seus noivos. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise, sendo apenas as entrevistas individuais com cada cônjuge utilizadas neste estudo.

**Tabela 1.** Caracterização sociodemográfica dos casais. Porto Alegre (RS) 2005.

Casal	Idade	Escolaridade	Religião
1	Noiva 25 anos Noivo 28 anos	Superior completo Superior completo	Católica Católica
2	Noiva 26 anos Noivo 32 anos	Pós-graduação incompleta Superior completo	Católica Católica
3	Noiva 26 anos Noivo 30 anos	Superior incompleto Superior incompleto	Católica Católica
4	Noiva 23 anos Noivo 27 anos	Superior incompleto Ensino médio completo	Evangélica Católica
5	Noiva 21 anos Noivo 23 anos	Ensino médio completo Ensino médio completo	Evangélica Evangélica

O projeto do qual este estudo faz parte seguiu as diretrizes definidas na resolução do Conselho Nacional de Saúde (1996) e pelo Conselho Federal de Psicologia (2000) e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 26 de julho de 2005, sob o protocolo 2005/424.

### Instrumentos

Foi utilizado a Ficha de dados sociodemográficos: para obtenção de informações necessárias para a caracterização dos participantes do estudo, tais como data de nascimento, escolaridade, religião e profissão.

Foram aplicadas também entrevista individual com cada futuro cônjuge no último semestre antes do casamento: (entrevista semiestruturada) que abrange a história da relação conjugal, a relação do casal no presente, o casamento e as expectativas em relação ao futuro.

## Resultados

Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo qualitativa de modelo fechado (Laville & Dione, 1999), na qual o pesquisador parte de categorias definidas *a priori*. Com base na literatura revisada, estabeleceram-se três categorias: (a) motivações transgeracionais, (b) busca no outro por similaridades e (c) busca no outro por complementaridade. Visto que, segundo a literatura, as motivações para a escolha do cônjuge se dão de forma, muitas vezes, inconsciente (Anton, 2000; Dare & Pincus, 1978), optou-se por não restringir a análise apenas àqueles conteúdos a que os participantes se referem explicitamente como motivo da sua escolha. Dessa forma, incluíram-se questões sobre os pontos valorizados na relação atual, que tendem a contribuir para a continuidade da relação e para sua formalização; o ideal de casamento, que pode funcionar como uma meta a ser atingida na relação; a relação conjugal dos pais, que representa os modelos com os quais os participantes conviveram durante seu desenvolvimento.

### Motivações transgeracionais

Esta categoria refere-se ao relacionamento dos pais como modelo a ser seguido ou evitado. Essas



motivações foram encontradas na fala de nove dos entrevistados. Cinco deles referiram aspectos negativos do relacionamento conjugal dos pais enquanto quatro participantes destacaram características positivas dessa relação.

No casal 1, a noiva afirma que não via um relacionamento amoroso entre seus pais, pois, enquanto seu pai era muito carinhoso com sua mãe, o mesmo não se podia dizer em relação a ela. Quando questionada sobre os pontos positivos de sua relação com o noivo, ela menciona justamente o “amor” e o “carinho” existentes entre eles, de forma que se pode observar uma oposição em relação ao modelo conjugal parental. O noivo também apresenta uma visão crítica a respeito do relacionamento de seus pais, descrevendo-o da seguinte forma: *“Acho que eles perderam o tesão, a mãe apoiava o pai, mas acho que ela nunca se interessou”*. Por outro lado, ao falar de seu ideal de casamento, menciona que *“é importante ter tesão no casamento, a mulher quer participar das ideias do marido e vice-versa”*.

No casal 2, a noiva descreve que *“seus pais se gostavam, se adoravam”*. Ao mesmo tempo, menciona que o que a fez se interessar pelo noivo foi o fato de ele *“ser carinhoso, amoroso, todas essas coisas de príncipe encantado”*. Constata-se assim a semelhança entre as qualidades valorizadas no relacionamento e aquelas que a atraíram em seu noivo. O noivo, por sua vez, ao falar da relação de seus pais, critica o excesso de “dominação” por parte de sua mãe. Ao citar os pontos positivos de sua relação com a noiva, menciona que ambos têm *“uma vontade de viver bem, sem muita dominação”*, demonstrando valorizar características que se contra põem ao modelo apresentado por seus pais.

No casal 3, a noiva menciona que seus pais *“não são um modelo de casal, não são figuras que conseguem separar os problemas pessoais dos profissionais”*. Quando questionada sobre seu ideal de casamento, ela retoma essa mesma questão e o desejo por uma relação diferente, dizendo que *“é importante saber separar os problemas de serviço”*. O noivo também afirma que seus pais *“servem como exemplo de como fazer o contrário”*, pois *“vivem na deles, cada um na sua”*. Ao mencionar os pontos positivos de sua relação, menciona o desejo de *“estar junto, um perto do outro”*, o que se diferencia do *“cada um na sua”* de seus pais.

No casal 4, por outro lado, é possível verificar que os pais de ambos servem como modelo a ser seguido na própria relação. A noiva menciona que seus pais *“não brigam muito, nem por ciúmes, por nada”*. Da mesma forma, diz que um ponto positivo da sua relação com o noivo é o fato de não brigarem *“por nada”*, *“não tem ciúmes, é uma relação boa”*. No que se refere ao noivo, é possível perceber uma semelhança entre a forma que ele descreve o pai, alguém que *“sempre deu bons exemplos”*, e o motivo apresentado por ter se atraído por sua noiva: *“uma moça decente, ... uma pessoa que eu posso confiar, uma pessoa responsável”*. Em ambas as descrições, percebe-se uma ênfase na questão dos valores, que já eram transmitidos pelo pai.

No casal 5, o noivo valoriza o fato de seus pais *“sempre terem conversado bastante, vamos comprar isso, vamos comprar aquilo, se dá pra fazer, se não dá”*. Ao mesmo tempo, ao ser questionado sobre os pontos fortes de sua relação, responde: *“a gente sempre conversa, pergunta uma coisa pro outro, se podemos fazer, se não podemos, se dá pra fazer, se não dá pra fazer”*. Resposta essa que se assemelha muito ao que ele disse sobre o relacionamento dos pais. Já na fala da noiva, não foram encontradas relações entre a descrição da relação de seus pais e os motivos apresentados para a escolha do noivo, o seu ideal de casamento ou os aspectos valorizados na relação.

### Busca no outro por similaridades

Esta categoria refere-se à existência de semelhanças entre os cônjuges como algo valorizado pelos participantes. A busca por similaridades no outro surgiu no discurso de oito dos dez entrevistados, conforme pode ser observado a seguir.

No casal 1, ambos ressaltam as similaridades existentes entre eles. O noivo diz que eles apresentam *“objetivos comuns”*, e a noiva afirma que ela é *“muito família e ele também”*.

O mesmo ocorre no casal 2. O noivo diz: *“A gente tem muita similaridade no que a gente quer, na forma que a gente lida com a família”*. A noiva parece concordar com tal afirmação ao dizer que ambos são *“muito parecidos”*.

No casal 3, a questão das similaridades foi destacada apenas pelo noivo. O mesmo afirmou acreditar

que "não tem que ser oposto, tem que ser igual, tem que ter os mesmos gostos, as mesmas vontades, pra poder fazer as coisas juntos".

No casal 4, a similaridade também é destacada apenas pelo noivo. Ele defende que "os dois têm que andar na mesma linha e pensar igual".

No casal 5, ambos enfatizam as similaridades existentes entre eles como um fator que motivou sua escolha. A noiva refere que o "amava muito e concordava muito com os princípios dele". O noivo, por sua vez, diz que eles começaram "a se fechar em tudo, nas opiniões, sugestões, tudo".

### Busca no outro por complementaridades

Esta categoria refere-se à valorização das diferenças existentes entre os cônjuges, surgindo no discurso de três dos participantes. Em dois deles, foi relatada de forma concomitante à valorização das similaridades existentes no casal.

No casal 2, embora ambos tenham mencionado as similaridades existentes entre eles, também destacaram questões referentes à complementaridade. A noiva apresenta uma informação aparentemente contrastante à mencionada anteriormente ao dizer: "A gente é diferente em muita coisa, mas a gente se completa". O noivo, por sua vez, ao falar sobre seu ideal de casamento, menciona que "tem que chegar com algo novo, algo que some, tem que ter algo diferente".

No casal 3, apesar de o noivo ter defendido a importância das similaridades em um casal, a noiva valoriza as diferenças existentes entre eles. Ela afirma: "eu sou muito caseira e ele não, então ele não deixa eu me enfiar dentro de casa".

## Discussão

Este trabalho teve como objetivo compreender as motivações para a escolha do cônjuge de cinco casais que se encontravam no semestre anterior ao seu primeiro casamento. Consideraram-se aspectos referentes à transgeracionalidade e às similaridades e complementaridades existentes entre os futuros cônjuges.

Destacou-se, no estudo, a grande relevância do modelo parental, algo a ser seguido ou evitado. Na fala

de nove participantes, pôde-se perceber a relação entre o relacionamento conjugal de seus pais e o deles próprios. Tais dados corroboram, assim, as ideias apresentadas por Falcke, Wagner e Mosmann (2005), segundo as quais, embora os indivíduos possam buscar tanto relacionamentos semelhantes como diferentes de seus pais, dependendo de suas experiências, esse relacionamento segue como uma importante referência.

As experiências vividas e observadas no âmbito familiar exercem influência na aprendizagem de certos padrões de relacionamento e na forma como o indivíduo compreende a realidade que o cerca. Seriam construídos, dessa forma, modelos com os quais cada indivíduo compararia seus relacionamentos (Ângelo, 1995; Carter & McGoldrick, 1995; Whitaker, 1990), assim como seus valores e expectativas (Minuchin & Fishman, 1990). A partir da visão do relacionamento de seus pais, o indivíduo criaria um esquema de como se relacionar com um parceiro (Ângelo, 1995), o que inclui a expressão de afeto, o manejo das dificuldades e a resolução dos conflitos (Minuchin & Fishman, 1990).

A relação percebida entre as características do relacionamento parental e o relacionamento atual dos participantes também pode ser associada ao momento do ciclo vital vivenciado. Segundo Carter e McGoldrick (1995), o manejo das transições entre as etapas do ciclo vital sofre a influência de questões transgeracionais. Assim, pode-se esperar que tais momentos reavivem essas lembranças e contribuam para sua reavaliação, de forma que a imagem do casamento dos pais encontre-se mais forte na mente desses participantes.

A busca por similaridade ou complementaridade foi outra questão investigada neste estudo. Oito dos participantes mencionaram as similaridades existentes entre si e o futuro cônjuge como elemento componente de seus ideais de casamento ou como um dos aspectos valorizados no outro e na relação. Nesse contexto, destacaram-se as semelhanças no que se refere aos valores, ideias, objetivos e interesses. Por outro lado, dos três participantes que se referiram à complementaridade como elemento integrante dessas categorias, dois deles o fizeram conjuntamente à similaridade. Assim, destacou-se entre os entrevistados uma consciência da necessidade de apresentarem certas características ou ideias comuns, inclusive como forma de alcançarem uma convivência mais harmônica. Segundo Houts et

al. (1996), parceiros similares tendem a se engajar com maior frequência em comportamentos mutuamente gratificantes, o que favoreceria a manutenção da relação e a interação do casal.

A maioria dos achados empíricos (Botwin et al., 1997; Correia, 2003; Houts et al., 1996; Ingoldsby et al., 2003; Thiessen et al., 1997) tem enfatizado a busca por similaridades na escolha do parceiro conjugal. É interessante, no entanto, que os teóricos oriundos da clínica com casais (Costa, 2000; Lemaire, 1990; Whitaker, 1990) destaquem principalmente a explicação da busca por complementaridades. Ao se abordar essa diferença, é necessário considerar certas questões; a primeira delas refere-se ao fato de a busca por complementaridade basear-se predominantemente em um mecanismo projetivo inconsciente (Anton, 2000; Dare & Pincus, 1978). Dessa forma, seria mais fácil identificá-la na prática clínica, em que os casais tendem a se mostrar de forma mais espontânea.

Outra questão pertinente se refere ao ciclo vital do casal e às características típicas de cada fase do desenvolvimento da relação. Neste estudo, os participantes eram casais de noivos, e vivenciavam, assim um momento muito específico de sua relação. De acordo com Campbell (1994), o desenvolvimento do casal seria marcado por cinco estágios, sendo o primeiro deles denominado romance. Nesse momento, predominaria uma ideia de unidade, em que as diferenças seriam negadas. Dessa forma, é possível argumentar que a valorização das similaridades pelos participantes desses estudos pode estar relacionada ao próprio momento do ciclo vital vivenciado por eles. Os clínicos, por outro lado, elaboram suas teorias baseados nos casais que atendem e que provavelmente se encontram em diferentes etapas do ciclo vital. Muitos desses casais já tiveram a oportunidade de se conhecer melhor e reconhecer as diferenças existentes.

Ao longo do ciclo vital, é esperado que as similaridades e complementaridades existentes no casal passem por alterações. Segundo Minuchin e Fischman (1990), a convivência exige que os cônjuges busquem conciliar seus diferentes valores, “perdendo na individualidade, porém ganhando em pertinência” (p.26). Beach, Whitaker, Jones e Tesser (2001) defendem, por outro lado, que o desenvolvimento de certas complementaridades, em um casal, pode vir como resposta ao

processo de ajustamento entre os cônjuges, que perceberiam que cada um tende a se sair melhor em determinadas áreas. Além disso, os autores sugerem que tais áreas de divergência podem ser idealizadas pelos cônjuges e vistas como uma evidência de sua compatibilidade, reforçando a ideia de que o casal funcionaria como uma equipe. Tal postura pôde ser observada na fala dos participantes que valorizaram a complementaridade existente em suas relações, pois as diferenças entre eles foram relacionadas justamente a noções de completude, soma e superação das limitações individuais.

No entanto, independentemente de a busca ser por similaridades ou complementaridades, deve-se levar em conta, como bem pontuam Houts et al. (1996), que dificilmente uma pessoa encontrará alguém que preencha todos os seus critérios, de forma que uma série de concessões é necessária para a manutenção do relacionamento. Dessa forma, é plausível supor que as pessoas priorizem aquelas características que lhe são mais relevantes. Conforme constatou Zentner (2005), há uma grande divergência nas características que são buscadas por cada indivíduo, pois até mesmo a busca por similaridade e complementaridade dependeria da característica específica em questão e da personalidade. Pode-se argumentar, ainda, que as próprias experiências na família de origem e no ambiente sociocultural (Buss & Barnes, 1986) podem contribuir para as características que serão buscadas no cônjuge e, conseqüentemente, para a busca de complementaridades ou similaridades.

Outro fator a ser considerado refere-se ao fato de que trabalhamos, neste estudo, com as percepções de cada um dos cônjuges, as quais, conforme constatou Geher (2000), podem se diferenciar das percepções do outro cônjuge e da própria família de origem. Essas divergências de visões ficam visíveis no Casal 3, em que o cônjuge destaca as similaridades e ela, as complementaridades; e no Casal 2, em que ela apresenta posições aparentemente contraditórias, dizendo inicialmente que eles são muito semelhantes e depois que são muito diferentes. Dessa forma, é possível questionar se algumas dessas percepções apresentadas não podem encobrir algumas das motivações inconscientes desses cônjuges e a busca pela satisfação de necessidades talvez ainda não reconhecidas (Anton, 2000).

Neste trabalho, não investigamos características pessoais dos participantes, tais como autoestima e personalidade, suas relações com outros membros significativos de sua família de origem ou seus relacionamentos amorosos anteriores. Estudos futuros poderiam enfocar algumas dessas questões, tendo em vista os diversos aspectos que podem influenciar o processo de escolha do cônjuge. Também seria interessante a realização de trabalhos longitudinais que permitissem verificar se as questões avaliadas neste estudo transformam-se com o passar do tempo.

Cabe ressaltar, ainda, que este trabalho investigou as motivações de uma população bastante específica: a de noivos que se encontravam no semestre anterior ao seu primeiro casamento. Conforme a literatura tem apontado (Fletcher et al., 2004; Knox et al., 1997; Regan, 1998; Regan et al., 2000), as motivações para a escolha de um parceiro podem ser diferentes, dependendo do tipo de relacionamento em questão.

A partir da revisão da literatura e dos achados deste estudo, foi possível vislumbrar a complexidade envolvida no processo de escolha do cônjuge (Anton, 2000). Observamos a importância de três diferentes tipos de motivações a transgeracionalidade, a busca por complementaridades e a busca por similaridades, as quais, além de não serem excludentes, interagem e se complementam na caracterização desse processo, que parece adquirir aspectos próprios para cada indivíduo. É provável, ainda, que esse processo sofra a influência de muitos outros fatores, que devem ser futuramente investigados. Portanto, concordamos com a opinião de autores como Buss e Barnes (1986), Klohnen e Mendelson (1998) e Zentner (2005), que defendem o fato de que a escolha é um processo que deve ser compreendido a partir da interação de diferentes características do indivíduo e de seu meio.

## Referências

- Ângelo, C. (1995). A escolha do parceiro. In M. Andolfi, C. Ângelo & C. Sacchi (Orgs.), *O casal em crise* (pp.47-57). São Paulo: Summus.
- Anton, I. C. (2000). *A escolha do cônjuge: um entendimento sistêmico e psicodinâmico*. Porto Alegre: Artmed.
- Aube, J., & Koestner, R. (1995). Gender characteristics and relationship adjustment: another look at similarity-complementarity hypotheses. *Journal of Personality*, 63 (4), 879-904.
- Beach, S. R. H., Whitaker, D. J., Jones, D. J., & Tesser, A. (2001). When does performance feedback prompt complementarity in romantic relationships? *Personal Relationships*, 8 (3), 231-248.
- Bereczkei, T., Gyuris, P., Kovacs, P., & Bernath, L. (2002). Homogamy, genetic similarity and imprinting: parental influence on mate choice preferences. *Personality and Individual Differences*, 33 (5), 677-690.
- Botwin, M. D., Buss, D. M., & Shackelford, T. K. (1997). Personality and mate preferences: five factors in mate selection and marital satisfaction. *Journal of Personality*, 65 (1), 107-136.
- Buss, D. M., & Barnes, M. (1986). Preferences in human mate selection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 559-570.
- Buss, D. M., Shackelford, T. K., Kirkpatrick, L. A., & Larsen, R. J. (2001). A half century of mate preferences: the cultural evolution of values. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (2), 491-503.
- Campbell, S. M. (1994). *The couple's journey: intimacy as a path to wholeness*. California: Impact Publishers.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, H. R. (2003). Higher male educational hipergamy: evidence from Portugal. *Journal of Biosocial Science*, 35 (2), 303-313.
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). Resolução n.16. Recuperado em março 18, 2007, disponível em <http://www.pol.org.br>
- Conselho Nacional de Saúde. (1996). Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Recuperado em março 18, 2007, disponível em <http://www.datasus.gov.br/conselho/resol96/RES19696.htm>
- Costa, G. (2000). *A Cena conjugal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- D'Agostino, J. V., & Day, S. K. (1991). Gender-role orientation and preference for an intimate partner. *The Psychological Record*, 41 (3), 321-328.
- Dare, C., & Pincus, L. (1978). *Secrets in the family*. London: Faber and Faber.
- Falcke, D., Wagner, A., & Mosmann, C. (2005). Passando a história a limpo: o impacto das experiências na família de origem na conjugalidade. In A. Wagner (Org.), *Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares* (pp.67-79). Porto Alegre: Edipucrs.
- Fletcher, G. J. O., Tither, J. M., O'Loughlin, C., Friesen, M., & Overall, N. (2004). Warm and homely or cold and beautiful? Sex differences in trading off traits in mate selection. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (6), 659-672.
- Geher, G. (2000). Perceived and actual characteristics of parents and partners: a test of a freudian model of mate selection. *Current Psychology*, 19 (3), 194-213.
- Gil-Burmann, C., Pelaez, F., & Sanchez, S. (2002). Mate choice differences according to sex and age: an analysis of personal advertisements in Spanish newspapers. *Human Nature*, 13 (4), 493-508.

- Houts, R. M., Robins, E., & Huston, T. L. (1996). Compatibility and the development of premarital relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 58 (1), 7-20.
- Ingoldsby, B., Schvaneveldt, P., & Uribe, C. (2003). Perceptions of acceptable mate attributes in Ecuador. *Journal of Comparative Family Studies*, 34 (2), 171-185.
- Kalmijn, M., & Flap, H. (2001). Assortative mating and mating: unintended consequences of organized settings for partner choices. *Social Forces*, 79 (4), 1289-1312.
- Klohnen, E. C., & Mendelsohn, G. A. (1998). Partner selection for personality characteristics: a couple-centered approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24 (3), 268-278.
- Knox, D., Zusman, M., & Nieves, W. (1997). College student's homogamous preferences for a date and mate. *College Student Journal*, 31 (4), 445-448.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lemaire, J. (1990). *La pareja humana: su vida, su muerte, su estructura*. Mexico: Fondo de Cultura.
- Minuchin, S., & Fishman, H. C. (1990). *Técnicas de terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pines, A. M. (1998). A prospective study of personality and gender differences in romantic attraction. *Personality and Individual Differences*, 25 (1), 147-157.
- Regan, C. (1998). What if you can't get what you want? Willingness to compromise ideal mate selection standards as a function of sex, mate value, and relationship context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24 (12), 1294-1303.
- Regan, P. C., Levin, L., Sprecher, S., Christopher, F., & Cate, R. (2000). Partner preferences: what characteristics do men and women desire in their short term sexual and long-term romantic partners. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 12 (3), 1-21.
- Sprecher, S., Sullivan, Q., & Hatfield, E. (1994). Mate selection preferences: gender differences examined in a national sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (6), 1074-1080.
- Thiessen, D., Young, R. K., & Delgado, M. (1997). Social pressures for assortative mating. *Personality and Individual Differences*, 22 (2), 157-164.
- Whitaker, A. (1990). *Dançando com a família*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wolfinger, N. H. (2003). Family structure homogamy: the effects of parental divorce on partner selection and marital stability. *Social Science Research*, 32 (1), 80-97.
- Zentner, M. R. (2005). Ideal mate personality concepts and compatibility in close relationships: a longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (2), 242-256.

Recebido em: 31/11/2008

Versão final reapresentada em: 9/2/2010

Aprovado em: 15/3/2010

# Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas

## *School psychology in Brazil: appreciation and historical reflections*

Rejane Maria **BARBOSA**<sup>1</sup>  
Clasy Maria **MARINHO-ARAÚJO**<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo apresenta um panorama histórico da psicologia escolar no Brasil desde a transição do século XIX para o XX, com a formação dos primeiros laboratórios de psicologia para estudos de crianças com problemas de aprendizagem, constituídos, principalmente, a partir da influência norte-americana e francesa. Discutem-se, ainda, momentos posteriores de crise, localizados na década de 1980, e a busca por novas bases teórico-metodológicas para a atuação. O artigo está dividido em duas partes: em primeiro lugar, apresentam-se um panorama dos principais fatos históricos e dados de pesquisas acerca das concepções e da atuação em psicologia escolar no cenário brasileiro; posteriormente, discutem-se temas contemporâneos que emergiram a partir de um movimento de ressignificação das práticas de algumas ações que vêm sendo propostas a partir da década de 1990.

**Unitermos:** Psicologia escolar. História da psicologia. Psicólogo educacional.

### Abstract

*This article presents an historic overview of School Psychology in Brazil covering the transition between the XIX and XX centuries, with the creation of the first psychology laboratories for studies of children with learning difficulties, mainly resulting from the influence of North America and France. The subsequent period of crisis in the 1980s is also discussed, as is the search for new theoretical and methodological bases for involvement. The article is divided into two parts. First, it presents an overview of the main historical facts and data from research into concepts and involvement in school psychology in the Brazilian setting. Subsequently, contemporary issues are discussed that emerged from a movement towards the re-signification of the practice of certain actions that have been proposed since the 1990s.*

**Uniterms:** School psychology. History of psychology. Educacional psychologists.

Este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica sobre a história da psicologia escolar no Brasil, isto é, das construções ocorridas na interface da ciência psicológica com o sistema educacional. Como se verá no decorrer desta exposição, a relação

estabelecida entre psicologia e educação revela-se bastante satisfatória para ambas, uma vez que possuem pontos de interesse convergentes, como, por exemplo, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Laboratório de Psicogênese. Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC Sul, 70900- 910, Brasília, DF, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.M. MARINHO-ARAÚJO. E-mail: <claisy@unb.br>.

O artigo apresenta, na primeira seção, fatos históricos ocorridos a partir do século XIX e reflexões acerca das concepções e formas de atuação em psicologia escolar. Na segunda seção, discutem-se temas contemporâneos que emergiram a partir de um movimento de ressignificação das práticas de trabalho do psicólogo escolar, além de ações que vêm sendo propostas em alguns contextos de trabalho a partir da década de 1990.

## A trajetória da psicologia escolar no Brasil

Um dos primeiros movimentos da psicologia escolar no século XIX estava ligado aos trabalhos realizados por Stanley Hall, nos Estados Unidos. Dentre eles, destacam-se a publicação de um artigo no ano de 1882 sob o título: “*O conteúdo da mente das crianças quando ingressam na escola*”, e o surgimento de clínicas e revistas de divulgação de pesquisas ligadas, principalmente, à área da psicométrie e da psicologia experimental (Pfromm Netto, 2001).

No cenário europeu, sobressaía a psicologia escolar desenvolvida na França, caracterizada principalmente pela intervenção psicológica junto aos alunos com necessidades escolares especiais e pelos trabalhos desenvolvidos por Alfred Binet, que focalizava, dentre outros objetivos, o desenvolvimento de instrumentos psicométricos capazes de avaliar a inteligência humana (Gomes, 2004).

A psicologia escolar norte-americana e a francesa configuraram-se como as duas principais fontes de influência na área por todo o mundo, inclusive no Brasil. A esse respeito, Campos e Jucá (2006, p.37) comentaram: “(a psicologia escolar no Brasil) se configurou menos como ciência experimental, voltada para a pesquisa básica, produção de conhecimentos, e mais como um campo de aplicação na medicina e na educação. Estava voltada para o trabalho técnico, para a implementação das teorias desenvolvidas em países como os Estados Unidos e os da Europa”.

Cruces (2006, p.20) destacou que “a psicologia desenvolveu-se no Brasil principalmente para atender problemas da educação, sobretudo a formação de professores”, mas não como área específica de atuação em psicologia escolar (Campos & Jucá, 2006). Nessa

perspectiva, foram criados, em vários estados brasileiros, laboratórios de psicologia ligados às escolas normais, onde eram desenvolvidas pesquisas junto aos alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem (Antunes, 1999).

Durante o período de 1889 a 1930, conhecido como República Velha, instrumentos psicológicos na medição e classificação de indivíduos em instituições médicas e educacionais começaram a ser utilizados em grande escala, o que demonstra a influência da psicologia norte-americana, principalmente no que se refere ao trabalho do psicólogo desenvolvido junto às instituições escolares (Cruces, 2006).

No início da psicologia escolar no Brasil, evidenciou-se o caráter clínico e terapêutico das intervenções realizadas; vale destacar, nesse sentido, o livro de Franco, datado do ano de 1915 e intitulado “*Noções de pedagogia experimental*”, que, além de trazer reflexões sobre as capacidades mentais elementares, apresentava definições de retardatários escolares e comentários acerca da educação especial de deficientes visuais e auditivos em consonância com estudos de Binet, Simon e Pestalozzi (Pfromm Netto, 2001).

Também no início do século XX, Clemente Quaglio realizou pesquisa sobre deficiência mental em escolares, utilizando instrumento de medição da inteligência desenvolvido por Binet e Simon. Laboratórios de psicologia espalhados pelo país produziram diversas pesquisas com foco na medição do desenvolvimento mental, aprendizagem e maturidade para leitura e escrita por meio de testes (Gomes, 2004).

Outros trabalhos, como os realizados pela Seção de Higiene Mental Escolar, subordinada ao Departamento de Educação do Estado de São Paulo, contemplaram o ensino de deficientes mentais e a assistência às “crianças-problema”, mantendo o interesse por temas relacionados às dificuldades de aprendizagem.

Porém, se por um lado predominou a concepção clínica e classificatória no tratamento dos problemas de aprendizagem, também estiveram presentes outras concepções que procuravam compreender as relações do indivíduo com o seu contexto social. Dentre os principais representantes de tais ideias, destacaram-se Helena Antipoff, Manoel Bomfim e Aníbal Teixeira (Bock, 1999; Cruces, 2006).

Portanto, a principal característica da atuação em psicologia escolar durante a primeira metade do século XX foi o caráter remediativo com o qual se tratavam os problemas de desenvolvimento e aprendizagem. Esse fato evidencia a forte influência da medicina e a consolidação de uma atuação clínica no trabalho do psicólogo escolar junto aos contextos educacionais, nos quais se privilegiava o enfoque psicométrico por meio da avaliação da prontidão escolar, da organização de classes para alunos considerados especiais, dos diagnósticos e dos encaminhamentos para serviços especializados (Campos & Jucá, 2006; Guzzo, 2001).

No âmbito da construção e consolidação da psicologia no cenário brasileiro, os anos de 1960 e 1970, marcados pela movimentação civil em oposição ao regime político, viram acontecer também, dentro da área, reivindicações pela ressignificação da relação da psicologia com a sociedade. Dentre as consequências dessa mobilização está o surgimento de novas áreas de formação e atuação ligadas principalmente à área da saúde e da educação (Campos & Jucá, 2006).

Os anos de 1970 também se caracterizaram, no âmbito da educação, pela promulgação da lei nº 5.692/71, que ampliou o sistema educacional e efetivou a expansão da escolaridade obrigatória e gratuita, trazendo mudanças significativas no contexto escolar. O aumento no quantitativo de alunos advindos das mais diversas realidades socioculturais ocasionou dificuldades de adaptação do sistema à nova realidade, tanto em termos de infraestrutura das escolas quanto em termos de concepções e metodologias de aprendizagem adequadas ao novo panorama educacional. Por conseguinte, observou-se um crescimento da demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem que extrapolavam o entendimento e as intervenções pedagógicas dos docentes já adaptadas ao antigo contexto (Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Diante dessa situação, a psicologia, com seu arcabouço psicométrico e clínico, foi chamada para auxiliar o sistema educacional a fim de se compreenderem as queixas escolares. Tais atividades, específicas do psicólogo, contavam com respaldo científico devido aos critérios de neutralidade, quantificação e classificação, em consonância com a proposta positivista, bastante utilizada na época (Massimi, 1990).

A prática das intervenções acima mencionadas provocou, ao longo das duas décadas seguintes, explicações para o fracasso escolar baseadas nos resultados obtidos por meio de instrumentos de medição da inteligência, atributos afetivos, motores e outros que ora localizavam a problemática no indivíduo, ora relacionavam as dificuldades escolares às condições socioeconômicas e/ou ao ambiente familiar (Collares & Moysés, 1996; Patto, 1999).

Porém, ao contrário do que pretendiam os psicólogos - esclarecer as causas e tratar as dificuldades de aprendizagem -, tais intervenções trouxeram prejuízos ao desenvolvimento dos alunos e contribuíram para a passividade dos agentes escolares, uma vez que a ideia de melhora associava-se ao poder de cura delegado à medicina e à psicologia (Campos & Jucá, 2006; Maluf, 2001).

Assim, a psicologia alcançou reconhecimento como detentora de um saber que lhe autorizava explicar o fracasso escolar, destinando-se a atribuição de solucionar as queixas escolares, principalmente por meio do atendimento ao aluno (Kupfer, 2004). Fatores como a interação professor-aluno em sala de aula e a diversificação de estratégias de ensino que consideram aspectos peculiares do contexto sociocultural e escolar do aluno continuaram não se configurando como relevantes para a compreensão das dificuldades de aprendizagem.

Diante do exposto, constata-se que a relação da psicologia com a educação aconteceu de forma assimétrica, pois aquela explicava os fenômenos e ditava procedimentos de tratamento, contribuindo para processos de categorização, segregação e marginalização do que é considerado "diferente" (Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Neves, 2005; 2001).

A insatisfação dos psicólogos escolares com sua atuação no final da década de 1970 provocou uma crise que se prolongou pelas duas décadas seguintes. Esse período se caracterizou pela produção de reflexões e pesquisas que evidenciavam os entraves causados por concepções remediativas e circunstanciais aplicadas ao processo educativo, além de repercussões que originaram desestabilização e insegurança na atuação em psicologia escolar, uma vez que os procedimentos convencionais não mais respondiam com eficácia às demandas do contexto.



O avanço das discussões propiciou, no final dos anos de 1980 e início da década de 1990, a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), acontecimento importante para a delimitação da área de psicologia escolar. A entidade vem contribuindo, desde então, com a divulgação de reflexões acerca da identidade do psicólogo escolar, dos conhecimentos psicológicos que se aplicam à área e das possibilidades de atuação em espaços educacionais.

Vale destacar, ainda, que a partir dos anos de 1990, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) vem produzindo uma intensa discussão acerca da atuação em psicologia escolar por meio do Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática, que investiga e produz reflexões teóricas e interventivas acerca da psicologia escolar.

Uma análise de publicações veiculadas por essas instituições, e ainda de outros trabalhos, explicitou o incômodo com práticas psicológicas discriminatórias e individualizantes no contexto escolar (Almeida, 2002; Cruces, 2006; Kupfer, 2004; Patto, 1999; Senna & Almeida, 2005; Souza, 2004). Dessa forma, tornava-se evidente a necessidade de rever concepções e procedimentos, devendo ocorrer uma mudança na forma como o psicólogo escolar atuava, então baseada em um modelo clínico, que, segundo Souza (2004, p.35):

... é o reflexo de uma visão de mundo que explica a realidade a partir de estruturas psíquicas e nega as influências e/ou determinações das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo, encobrendo as arbitrariedades, os estereótipos e preconceitos de que as crianças das classes populares são vítimas no processo educacional e social.

A literatura produzida a partir de 1990 trazia, ainda, muitas publicações acerca das concepções que embasaram a atuação da psicologia escolar no século XX e a necessidade de ressignificação de suas práticas. Dentre os temas, encontravam-se discussões acerca da adoção de uma postura crítica e comprometida com o desenvolvimento social e com a inclusão por parte do psicólogo escolar (Campos, Lopes, Onofre, Alexandre & Silva, 2005; Guzzo, 2005; Souza, 2004); da atuação do psicólogo escolar como membro efetivo do contexto educacional (Araújo, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Neves & Almeida, 2006); das reflexões sobre a

formação e a atuação do psicólogo escolar na sociedade atual (Mira, Tardin & Pedroza, 2005).

Recentemente, a partir do ano 2000, observou-se o avanço da discussão teórica acerca da atuação do psicólogo escolar. Dentre os temas contemplados estão a atuação institucional, a participação do psicólogo escolar na formação de professores e na elaboração do projeto político pedagógico da escola e experiências de estágios baseadas em metodologias de pesquisa, por exemplo. Tais trabalhos buscaram uma articulação maior da psicologia com o contexto da escola, demarcando novos focos de intervenção na área (Araújo, 2003; Guzzo, 2001; Guzzo & Weschler, 2001; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Martínez, 2006; 2007; Neves, 2001; 2007; Novaes, 2001).

Acerca da atuação da psicologia escolar no cenário brasileiro contemporâneo, Cruces (2006) ressaltou que, em locais como o Distrito Federal, a psicologia escolar dispõe de uma organização mais estruturada, com psicólogos escolares atuando em equipes multidisciplinares de atendimento e apoio ao processo de aprendizagem na rede de ensino público. Esses profissionais contam, ainda, com formação continuada oferecida pela Universidade de Brasília desde 1995 (Araújo & Almeida, 2006; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Neves & Almeida, 2006).

Entretanto, a autora destacou, também, a realidade na maioria dos demais estados brasileiros, que é bastante diferente: "ainda nos defrontamos também com práticas avaliadoras e classificatórias e somos cobrados para desempenhar este papel em grande parte das instituições educacionais que frequentamos" (Cruces, 2006, p.28).

Com relação a esse assunto, Rossi e Paixão (2006) desenvolveram pesquisa no Distrito Federal com o objetivo de verificar qual a representação social de professores e psicólogos escolares acerca da atuação da psicologia na escola. Os resultados revelaram que, apesar da frequência maior de psicólogos escolares em muitas escolas da rede pública, os professores ainda associavam a atuação psicológica a um trabalho predominantemente clínico e individualizado. Já para os psicólogos escolares, o trabalho relacionava-se mais a questões de prevenção e de desenvolvimento do coletivo (Rossi & Paixão, 2006).

Outra investigação, realizada no Rio Grande do Norte por Campos e Jucá (2006), a respeito das deman-

das do mercado para o psicólogo escolar concluiu que, para professores e diretores, a psicologia escolar está vinculada à resolução dos problemas apresentados pelos alunos a partir de um atendimento individualizado.

Acredita-se que a discrepância de opiniões acerca do papel da psicologia escolar se deva ao percurso da psicologia desde seu surgimento até os dias atuais. São muitas as divergências externas e internas à própria área da psicologia escolar. Diante dessa constatação, vale destacar algumas temáticas centrais que vêm ajudando a delinear novas possibilidades de atuação, como as definições de psicologia escolar e psicologia educacional, lócus de atuação do psicólogo escolar e novas possibilidades de ação junto à escola.

### Reflexões em psicologia escolar na atualidade

Como assinalado na seção anterior, a psicologia escolar atravessa uma fase de questionamento acerca da sua atuação, na qual convivem intervenções divergentes; algumas que ainda se coadunam com concepções predominantes na primeira metade do século XX e outras que, de forma inovadora, procuram estabelecer novas ações ao psicólogo escolar junto ao contexto educacional (Campos & Jucá, 2006; Cruces, 2006).

A esse respeito, Maluf (2001, p.65) afirmou:

É preciso reconhecer que a psicologia convive, neste início de um novo século, com paradigmas diversos inspirados por diferentes concepções do real ... convivemos com profundas discordâncias a respeito do estatuto do saber científico. Este é, em nosso entender, um dos muitos desafios que enfrenta o psicólogo e mais especificamente o psicólogo que trabalha no campo da educação.

Também Marinho-Araújo e Almeida (2005, p.69) destacaram: "É momento da psicologia escolar intensificar reflexões na busca de maior criticidade à sua formação e atuação, diante de um cenário político-econômico que agudiza, ainda que de forma cada vez mais sutil, o controle social e as graves desigualdades que se configuram no panorama histórico atual".

Em consonância com essas afirmações, verificou-se a necessidade de refletir sobre algumas construções teórico-metodológicas atuais, sinalizadas no final da seção anterior, acerca da definição da psicologia e seu trabalho na interface com a educação e ainda so-

bre outros assuntos referentes ao lócus de atuação do psicólogo escolar e formas de intervenção no contexto educacional.

Uma primeira questão refere-se à divergência de entendimento sobre os termos psicologia escolar e psicologia educacional. Para alguns estudiosos, trata-se de áreas com especificidades distintas: uma relacionada à produção de conhecimentos psicológicos que se direcionam à educação, e outra, à aplicação dessas construções teóricas junto à comunidade escolar.

De acordo com Martinez (2006), a psicologia escolar é a expressão da psicologia no âmbito educacional, com predominância da aplicação dos saberes psicológicos no processo educativo e, ocasionalmente, com produção científica. Em seu próprio relato: "consideramos a psicologia escolar como um campo de atuação profissional do psicólogo (e eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo" (Martinez, 2006, p.107).

Nessa perspectiva, destacaram-se, por exemplo, os trabalhos de participação do psicólogo escolar na elaboração e implantação da proposta pedagógica da instituição escolar. A autora localizou, no desenvolvimento dessa atividade, a aplicação de várias funções específicas do profissional de psicologia, como o trabalho de assessoria psicológica para planejamento, intervenção e avaliação do projeto político-pedagógico (Martinez, 2006).

Outras reflexões da autora relacionaram a atuação do psicólogo escolar ao desenvolvimento da criatividade na escola, verificando como os conhecimentos produzidos a partir da investigação psicológica podem contribuir para uma prática educativa mais produtiva para a formação, nos alunos, das capacidades e características necessárias para desempenho criativo em seus diferentes contextos de atuação, presentes e futuros (Martínez, 2001).

Algumas construções teóricas discutem as consequências da separação da psicologia escolar e da psicologia educacional em duas áreas profissionais distintas: uma de aplicação do saber psicológico à realidade e outra de produção teórica de conhecimentos psicológicos aplicados à educação. A esse respeito, Marinho-

-Araújo & Almeida (2005, p.18) comentaram: "... a distinção desses termos (psicologia escolar e psicologia educacional) gera compreensões estanques tanto do exercício profissional do psicólogo na escola, quanto das inúmeras elaborações teóricas necessárias à prática profissional".

De acordo com tais considerações, o entrelaçamento da psicologia escolar com a psicologia educacional, numa perspectiva de produção e aplicação de conhecimento, coaduna-se com uma proposta de imersão do psicólogo escolar pesquisador como membro efetivo no espaço educacional. Tal situação favorece a compreensão das influências sociais, econômicas, culturais e outras no espaço escolar e o entendimento acerca das relações interpessoais entre os atores da escola, instigando o desenvolvimento de pesquisas e a construção de intervenções adequadas à necessidade de cada instituição (Almeida, 2002; Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2006; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Marinho-Araújo & Neves, 2007).

Em acordo com essas proposições, Marinho-Araújo & Almeida (2005, p.88) defenderam:

Para assegurar o enfrentamento do desafio da construção dinâmica desse perfil, defende-se que o profissional de psicologia precisa estar inserido na instituição escolar como membro efetivo desse universo e não mais como "especialista" que presta eventuais consultorias quando emergem problemas circunstanciais.

A partir dessa tese, as autoras apresentaram diversas possibilidades de intervenção que contemplaram uma atuação institucional e relacional, baseada na participação do psicólogo escolar no cotidiano da escola, para que ele pudesse compreender mais adequadamente os valores e juízos que os atores da escola fazem acerca das situações de sucesso e de fracasso no processo de ensino-aprendizagem e nas interações socioafetivas.

Nessa perspectiva de inserção do psicólogo no contexto escolar, a atuação contempla uma intervenção que permite conhecer substancialmente o contexto educativo por meio da compreensão dos aspectos intersubjetivos presentes na escola. Esse processo se torna possível por meio da escuta clínica e da realização de um mapeamento institucional, que propiciam uma investigação aprofundada dos documentos e diretrizes

que orientam as práticas pedagógicas, a dinâmica de trabalho do grupo de professores e demais funcionários, a gestão desenvolvida pela direção da escola, a inter-relação de professores, alunos e pais, entre outros aspectos (Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

A partir da compreensão do contexto escolar, o psicólogo poderá fazer intervenções em espaços coletivos existentes na escola, conselhos de classe, coordenações de professores, reuniões bimestrais de pais e mestres, além de criar outros espaços de discussão, como grupos de professores nos quais seja possível a reflexão sobre as práticas pedagógicas, estudos de caso e aspectos intersubjetivos que permeiam o trabalho da instituição (Almeida, 2001; Araújo, 2003).

Ainda no âmbito da atuação psicológica no contexto escolar, destaca-se o trabalho desenvolvido por Neves (2001), cuja intervenção nas situações de queixa escolar privilegiou a comunicação com professores e pais. A autora elaborou um sistema de atendimento denominado Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares (PAIQUE) que propunha uma escuta e intervenção psicológica, em primeiro lugar, para o sujeito que demandou a queixa, geralmente o professor, e, caso necessário, seriam seguidos outros passos que preveem o envolvimento dos pais e posteriormente do aluno.

A avaliação da intervenção realizada pela autora em 1999, utilizando seu modelo junto ao serviço de atendimento psicopedagógico da Secretaria de Educação do Distrito Federal, alcançou um índice de satisfação equivalente a 81,25% do total de professoras participantes da nova forma de intervenção nas queixas escolares. Constatou-se, também, que, na maioria dos casos, o atendimento psicológico às queixas escolares findava-se no primeiro nível de intervenção, isto é, no atendimento ao professor (Neves & Almeida, 2006).

De acordo com as considerações supracitadas, a psicologia escolar passa a ser entendida numa perspectiva relacional e institucional, uma vez que considera para além do atendimento individualizado a alunos com dificuldades de aprendizagem a compreensão do funcionamento da instituição, considerando de que forma a complexa rede de interações no âmbito da instituição contribui ou não para a situação de queixa escolar (Araújo & Almeida, 2006).

A atuação do psicólogo escolar, compreendida dessa forma, implica o desenvolvimento de sua identidade profissional a partir da mobilização dos conhecimentos técnicos, características pessoais, experiências profissionais e outros fatores presentes na constituição subjetiva. Assim, faz-se necessário que o psicólogo escolar esteja comprometido com o desenvolvimento dos sujeitos, atores e autores do contexto escolar, podendo utilizar, segundo as autoras, a abordagem de competências na mediação desse desenvolvimento. A respeito da promoção do desenvolvimento de novas habilidades e recursos que favoreçam a atuação do psicólogo escolar, Araújo (2003, p.72) observou: “Defende-se ... que a identidade profissional do psicólogo escolar receba o suporte de uma capacitação continuada em serviço, com o foco no desenvolvimento de competências específicas que visem a uma atuação mais segura, sistematizada e fundamentada na instituição escolar”.

Convivem, entretanto, no cenário atual da psicologia escolar concepções divergentes no que se refere à atuação e ao lugar do psicólogo escolar no interior da instituição educacional, como se posicionou Souza (2004, p.157):

Trata-se da discussão a respeito do *locus* do trabalho psicológico no campo da educação. ... Nessa perspectiva, o *focus* do trabalho seria a instituição escolar e o *locus* centrava-se em uma atuação profissional em que o psicólogo desempenharia o papel de assessor na escola e não como psicólogo da escola onde trabalhasse, subordinado à direção escolar.

De acordo com as proposições acima, o serviço de psicologia escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo vem desenvolvendo intervenções em creches, na pré-escola e em turmas de séries iniciais com o objetivo de combater o fracasso escolar (Machado, 2004; Sayão & Guarido, 2004), bem como trabalhando na criação e manutenção de espaços terapêuticos para o desenvolvimento infantil, como o “Lugar de Vida” (Kupfer, 2004).

Destacam-se, também, as produções científicas veiculadas na revista semestral da ABRAPEE, intitulada “*Psicologia Escolar e Educacional*”, criada em 1996, e os boletins eletrônicos disponíveis a partir do ano de 2004. Dentre os principais temas, encontram-se trabalhos ligados ao desenvolvimento de aptidões, traços de personalidade, estudos de escalas e validação de testes psico-

métricos. Outros artigos destacam as relações que ocorrem no contexto educacional e suas implicações para o processo de aprendizagem.

Dentre os assuntos frequentemente veiculados na referida revista, há aqueles que se referem à criatividade e às altas habilidades no contexto educativo (Matos & Fleith, 2006; Mariani & Alencar, 2005), à psicologia no ensino superior (Cunha & Carrilho, 2005; Serpa & Santos, 2001), e à relação entre aspectos diversos do contexto educacional (Dalsan, 2007), entre outros.

Também a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, particularmente pelo empenho do Grupo de Trabalho Psicologia Escolar/Educacional, constituído em 1994, tem promovido uma densa reflexão acerca da interface da psicologia com a educação. O grupo é composto por professores vinculados a universidades brasileiras que desenvolvem pesquisas e estudos.

As investigações desse GT nutrem o debate articulado da teoria com a realidade, que ocorre principalmente a cada dois anos por ocasião dos Simpósios da Associação, gerando publicações dos temas apresentados. Os livros reúnem concepções teórico-metodológicas diversas sobre a psicologia escolar/educacional e abarca um amplo espectro de trabalhos na área.

Os temas predominantes são a atuação e a formação de psicólogos, correspondendo a mais da metade dos trabalhos publicados (Guzzo, 2002; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Martinez, 2007; Neves, 2007; Senna & Almeida, 2005). Comparecem, também, assuntos como o ensino especial/inclusão (Anache, 2007; Araújo & Campos, 2007), criatividade (Martínez, 2001; Novaes, 2001), história da psicologia escolar (Cruces, 2006; Pfromm Neto, 2001) e psicologia escolar em contextos educativos diversos (Mira, Tardin & Pedroza, 2005; Novaes, 2002).

Ainda a respeito das discussões veiculadas nas publicações da ANPEPP, encontram-se, frequentemente, aquelas que tratam do compromisso do psicólogo escolar com questões sociopolíticas. Guzzo (2005) comentou os aspectos sociopolítico-econômicos que interferem no contexto escolar, como, por exemplo, a relevância dada ao mercado em detrimento da pessoa, o que se torna, na maioria das vezes, apenas um meio de multiplicação do capital. A esse respeito, destacou:

“A mercadoria se reveste de valor e a pessoa perde a importância - passa a ser considerada somente na medida em que possui bens” (Guzzo, 2006, p.18).

Campos et al. (2005) defenderam a criação de espaços para a atuação do psicólogo escolar nos sistemas de ensino público em consonância com outros profissionais que se engajem num pleito pelo combate à violência dentro das escolas, mantendo, assim, um compromisso com a discussão política educacional.

Outros trabalhos procuraram discutir o papel da psicologia escolar na interface da inclusão e o cumprimento dos direitos humanos na escola, questionando de que forma a atuação psicológica poderia contribuir com a investigação de situações de sofrimento e segregação de pessoas portadoras de necessidade especiais (Anache, 2005; 2007).

Como se percebe, a trajetória da psicologia escolar, desde os seus primórdios ligados principalmente a uma concepção remediativa e classificatória, passando por momentos de crise diante da atuação e pela busca pela ressignificação da identidade do psicólogo escolar mediante as demandas sociais, expressa a construção de uma trama teórico-metodológica marcada por características culturais, econômicas e políticas específicas de cada época. Esse fato demonstra a necessidade de ressignificação histórica e periódica das proposições defendidas e das ações empreendidas.

Ao finalizar essa revisão de literatura, bem como as reflexões empreendidas acerca da relação da psicologia com a educação, verificou-se que o contexto atual configura-se como um novo momento da psicologia escolar. Passada a fase mais intensa da crise, novas opções de atuação começam a surgir e o papel do psicólogo escolar é compreendido de forma bastante independente do papel do psicólogo clínico, isto é, uma identidade específica começa a ser consolidada.

A busca pela ressignificação das concepções de intervenção e das práticas do psicólogo escolar com vistas à realização de um serviço que procure trabalhar não mais na remediação das dificuldades de aprendizagem, mas na reflexão, contribuindo, assim, para a transformação do espaço escolar em local de valorização do ser humano, responde a questionamentos e alenta os incômodos. Entretanto, abre espaço a novos desafios e propõe a continuação da tecitura da história da psicologia escolar.

## Referências

- Almeida, S. F. C. (2002). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp.77-90). Campinas: Alínea.
- Almeida, S. F. C. (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.43-57). Campinas: Alínea.
- Anache, A. A. (2007). A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.213-243). Campinas: Alínea.
- Anache, A. A. (2005). *O psicólogo nas redes de serviços de educação especial - desafios em face da inclusão* In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea.
- Antunes, M. A. M. (1999). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: PUC.
- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília.
- Araújo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2006). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.59-82). Campinas: Alínea.
- Araújo, E. R. & Campos, H. R. (2007). Como estranhos no ninho: o jeito diferente de viver das pessoas com a síndrome de asperger. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.245-259). Campinas: Alínea.
- Bock, A. M. B. (1999). A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos Psicologia* (Natal), 4 (2), 315-329. Recuperado em março 30, 2006, disponível em: <http://www.scielo.br/epsic>
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2006). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.37-56). Campinas: Alínea.
- Campos, H. R., Lopes, A. C., Onofre, M. H. L., Alexandre, L. B. G., & Silva, F. V. C. (2005). Violência na escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.31-46). Campinas: Alínea.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Cruces, A. V. V. (2006). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.17-36). Campinas: Alínea.

- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215-224.
- Dalsan, J. (2007). O enfrentamento do fracasso escolar numa escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar. *Boletim Eletrônico 6*. Recuperado em abril 12, 2010, disponível em <http://www.abrapee.psc.br/boletim6.htm>
- Gomes, W. B. (2004). Avaliação psicológica no Brasil: tests de Medeiros e Albuquerque. *Avaliação Psicológica*, 3 (1), 59-68.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.25-42). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2002). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp.131-144). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2006). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.169-178). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Wechsler, S. M. (2001). O psicólogo escolar no Brasil: padrões, prática e perspectivas. In R. S. Lobo (Org.), *Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp.39-46). Campinas: Átomo.
- Kupfer, M. C. M. (2004). O que toca à psicologia escolar. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.55-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2004). Relato de uma intervenção na escola pública. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.93-106). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2001). O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.59-71). Campinas: Alínea.
- Mariani, M. F. M., & Alencar, E. M. L. S. (2005). Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 27-36.
- Marinho-Araújo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.17-48). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.49-67). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2001). La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: um análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.87-112). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2006). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.105-124). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.109-133). Campinas: Alínea.
- Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Matos, D. R., & Fleith, D. S. (2006). Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 10 (1), 109-120.
- Mira, M. H. N., Tardin, R. M. M., & Pedroza, E. M. (2005). Alternativas de atuação da psicologia escolar junto à terceira idade. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.95-114). Campinas: Alínea.
- Neves, M. B. J. (2001). *A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2005). Por uma psicologia escolar inclusiva. In A. M. Machado, A. J. V. Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenhaim (Orgs.), *Educação inclusiva: direitos humanos na escola* (pp.107-123). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. M. B. J. (2007). Formação inicial em psicologia escolar. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.49-67). Campinas: Editora Alínea.
- Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C., (2006). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.83-103). Campinas: Alínea.
- Novaes, M. H. (2001). Modelos interpretativos da criatividade e alternativas de atuação psicossocioeducativa. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.75-86). Campinas: Editora Alínea.
- Novaes, M. H. (2002). A convivência em novos espaços e tempos educativos. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia*

- escolar: LDB e educação hoje* (pp.91-102). Campinas: Alínea.
- Patto, M. H. S. (1999) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pfromm Netto, S. (2001). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp.21-38). Campinas: Alínea.
- Rossi, T. M. F., & Paixão, D. L. L. (2006). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.147-166). Campinas: Alínea.
- Sayão, Y. & Guarido, R. L. (2004). Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In A. M. & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.83-91). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Senna, S. R. C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.199-230). Campinas: Alínea.
- Serpa, M. N. F., & Santos, A. A. A. (2001). A atuação no ensino superior: um novo campo para psicólogo escolar. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 37-36.
- Souza, M. P. R. (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. & Machado P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.17-37). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em: 18/6//2008

Versão final reapresentada em: 8/2/2010

Aprovado em: 19/2/2010

# A afetividade na relação educativa<sup>1</sup>

## *Affectivity in the teaching relationship*

Marinalva Lopes RIBEIRO<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo tem como foco a afetividade na relação educativa. Nos documentos científicos e governamentais analisados, a afetividade é considerada importante para a aprendizagem escolar. Apesar disso, constata-se que a dimensão afetiva parece ser negligenciada tanto na prática educativa dos professores do ensino fundamental, quanto nos currículos dos cursos de formação docente no ensino superior. Na busca de explicação para o problema, analisamos as características dos professores em exercício no Brasil, a falta de inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos e a insuficiência de obras relativas à afetividade na relação educativa. Apontamos, como conclusão, que os formadores devem discutir a possibilidade de buscar um equilíbrio entre a dimensão afetiva e a cognitiva no currículo dos cursos de formação de professores.

**Unitermos:** Ambiente em sala de aula. Educação afetiva. Interação professor-aluno.

### Abstract

*This paper focuses on affectivity in the teaching relationship. Affectivity is considered to be an important issue in point for the learning at school, at least this is what is suggested by an analysis of scientific and government documents. In spite of this, it is clear that the affectivity dimension seems to be overlooked, both in the teaching practices of teachers in Elementary Schools and in the curricula of graduate courses in universities. With the aim of obtaining an explanation for this problem, we have analyzed some aspects of the characteristics of teachers working in Brazil, the lack of a connection between the cognitive, emotional and affective aspects, and the paucity of studies relating to affectivity in the educative relationship. In conclusion, we have shown that the opinion formers should discuss the possibility of a striking a balance between the affective and cognitive dimensions inside the curriculum of graduate courses provided by teachers.*

**Uniterms:** Classroom environment. Affective education. Teacher student relationship.

A depender da perspectiva, há diversos significados para o termo afetividade, como, por exemplo: atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções. Neste artigo,

baseado em pesquisa bibliográfica e exploratória, a afetividade é analisada no âmbito pedagógico, especificamente na relação educativa que se estabelece entre o professor e seus alunos na sala de aula, e é apresentado como sinônimo de dimensão afetiva e relação afetiva. Do nosso ponto de vista, a afetividade é impulsionada

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da tese de M.L. RIBEIRO, intitulada "Une analyse des représentations sociales de l'affectivité chez des enseignants qui participent au programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia." Université de Sherbrooke, Canada, 2004.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação. Av. Transnordestina, s/n., Km 03 de BR 166, Novo Horizonte, 44036-900, Feira de Santana, BA, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.L. RIBEIRO. E-mail: <marinalva\_biodanza@hotmail.com>.



pela expressão dos sentimentos e das emoções e pode desenvolver-se por meio da formação.

A afetividade é hoje considerada por diversos estudiosos (Côté, 2002; Dias, 2003; Espinosa, 2002; Moll, 1999) como fundamental na relação educativa por criar um clima propício à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação. Apesar dessa importância, a dimensão afetiva tem sido negligenciada tanto na prática da sala de aula (Cianfa, 1996; Vasconcelos, 2004) quanto na formação dos professores que vão atuar na escola básica (Arroyo, 2000). Interessa-nos, portanto, destacar a importância da afetividade, considerados a documentação científica, o discurso oficial e os programas de formação dos professores, e, em seguida, buscar explicações para a ausência desse componente na relação educativa, apontando para a necessidade de uma discussão profunda e ampliada sobre o assunto, principalmente por parte dos formadores de professores.

### Afetividade e aprendizagem

Estudos asseguram que a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza (Côté, 2002; Rodríguez, Plax & Kearney, 1996; Codo & Gazzotti, 1999). Com efeito, para Pereira (2007), a construção dos conhecimentos resulta das interações de natureza histórica, social e biológica que se estabelecem no cotidiano, de modo que se torna necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva como se aprende a lidar com outros aspectos de natureza cognitiva, como a escrita e as operações matemáticas. Por esse motivo, Saint-Laurent, Giasson e Royer (1990) afirmam que o professor não pode negligenciar a afetividade na relação educativa.

Segundo Araújo (1995), Tognetta e Assis (2006), a sintonia, as relações afetivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares. Com efeito, mediante um estudo de caso sobre uma criança de nove anos com dificuldades de aprendizagem em língua escrita, Araújo (1995) conclui que a interação com o educador pode transformar a dificuldade de aprendizagem em melhores resultados escolares. Nesse caso, o aluno superou as dificuldades e teve sucesso nos exames. Testerman (1996)

constatou que uma conversa de quinze minutos por semana, com cada aluno em situação de risco, contribuiu para o sucesso escolar. Embora reconheça a dificuldade de avaliar até que ponto uma relação de afetividade pode se revelar positiva, ele assinala que, quando os professores conseguiram estabelecer essa relação, mudanças positivas nos alunos eram constatadas: mais motivação para preparar os trabalhos, mais satisfação e alegria, mais interesse pelos estudos e para que o sucesso escolar fosse alcançado. Por outro lado, Araújo (1995) e Camargo (1997) chegam à conclusão de que os sentimentos negativos interferem desfavoravelmente e comprometem o processo de aprendizagem das crianças com dificuldade. Nesse sentido, é valioso o parecer de Testerman (1996), que estima que “todo mundo tem necessidade de saber que é valorizado e amado” (p.365).

### Afetividade e motivação dos alunos

As relações entre professores e estudantes podem contribuir para a melhoria de atitudes positivas em relação ao conteúdo das disciplinas escolares e aos professores que as ministram (Dias, 2003; Espinosa, 2002; Morales, 2001). Chaves e Barbosa (1998); Felden (2008) e Ribeiro (2008), com efeito, constataram que os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas cujos professores mantêm uma relação amistosa com eles, fazem-lhes elogios, incentivam-lhes, trocam ideias sobre seus deveres e questionam sobre suas vidas, demonstram afeição ou, ao menos, não são agressivos, como se pode verificar no depoimento a seguir:

*Quando eu não gosto do professor, ele não me incentiva nem um pouco a estudar, eu só estudo pra passar, infelizmente, eu sou assim. Agora, quando é um professor que dá espaço, que incentiva, que não é diferente com o aluno, é igual com o aluno, o aluno estuda além do que é pra estudar, comigo é assim. Um professor que gostava muito, eu corria atrás, estudava, fazia pergunta (Estudante de Matemática).*

Fica evidente que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito.

## A formação afetiva dos professores: uma necessidade

Na atualidade, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo, pois ele deixou de ser apenas o repassador de informações e conhecimentos e já se reconhece como um parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes. Entretanto, tudo indica que a grande maioria dos professores carece da formação afetiva. Para Amorim & Castanho (2008); Arroyo (2000); D. Favre & C. Favre (1999); Moll (1999), uma formação que vise os aspectos humanos, relacionais e estéticos é indispensável ao exercício do magistério. Por exemplo, em Didática da Matemática, a afetividade é considerada como o centro das preocupações da formação dos professores (Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Cunha (2005) nega a ótica cartesiana rígida, que desvincula o racional das emoções e sentimentos, ao mesmo tempo em que propõe que a formação dos professores tenha como referência uma visão de totalidade que inclui razão, emoção, historicidade e cultura. Certos autores (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2001; Moreno, Sastre, Leal & Busquets, 1999) creem ser necessário formar o educando numa abordagem pessoal e de maneira vivencial, quer dizer, a partir do encontro humano, do contato direto. Esses autores apontam, assim, a necessidade da construção de saberes relacionados à dimensão afetiva, por parte dos professores, de maneira efetiva, considerando um sério problema a omissão de estudos relacionados à afetividade nos currículos de formação.

### A dimensão afetiva no ensino

Apesar de os estudos que tratam das relações afetivas entre professores e alunos analisarem diferentes aspectos, eles chegam à mesma constatação: as dificuldades de aprendizagem dos alunos se constroem na sala de aula, na interação pedagógica e são o resultado de não ajustamento entre eles e os professores (Altet, 1994; Hess & Weigand, 1994). Muitas pesquisas mostram que a afetividade é mais negligenciada pelos professores dos níveis mais avançados, os quais são impregnados de emoções relacionadas ao poder e onde

os conteúdos cognitivos são considerados mais importantes (Brodeur, 1998; Hargreaves, 2001). No entanto, garante Rios (2006, p.131), “despojada do sentido romântico de que é revestida, às vezes, a afetividade traz cor e calor à prática educativa”.

Certos autores reconhecem que existe autoritarismo por parte do professor, o que pode influenciar o desinteresse, a inquietação e a agressividade por parte dos estudantes. Por exemplo, os estudos de Andrade (1990) atestam que os professores excessivamente autoritários buscam, frequentemente, por todos os meios, impor o seu poder: “Presenciamos cenas em que a professora batia nos braços dos alunos usando régua. Vimos alunos serem colocados de castigo, na frente da sala, de costas para os colegas. Observamos alunos ficarem sem recreio, ou permanecerem depois do término do horário também como castigo” (Andrade, 1990, p.10).

Mesmo nos cursos de formação de professores, no ensino superior, a exacerbação do autoritarismo do docente é ainda recorrente, como refere Ribeiro (2008). A avaliação quantitativa - baseada em padrões que valorizam os produtos e deixam de considerar os aspectos qualitativos da aprendizagem dos conteúdos - e a reprovação aparecem como resultado do autoritarismo do professor e da falta de diálogo entre os sujeitos da prática educativa. Ali dificilmente se verifica o sentido buberiano de diálogo, o qual implica o encontro mútuo, no amor, no reconhecimento e na aceitação do outro como parceiro (Buber, 1974). Como afirma o estudante,

*A minha experiência negativa também está relacionada a comportamento e atitude de professores em sala de aula. ... por conta de dez décimos, que até hoje eu não entendi, que critério foi esse pra quantificar os dez décimos, eu fui reprovado na disciplina e eu tive que repetir essa disciplina. ... A atitude, o comportamento do professor, fechado ao diálogo, intransponível, aquela questão do autoritarismo que o professor se sente dono da razão e de todas as verdades... (Estudante de Biologia).*

A relação afetiva professor-aluno pode se exprimir de maneira perversa quando, por exemplo, um professor, para manter o controle da classe, permite a um aluno, que é seu aliado, agredir seus pares, humilhando e ridicularizando, diante de toda a classe, as crianças que chegam atrasadas (Andrade, 1990). Convém assinalar, todavia, que essas cenas representam um

excesso de autoritarismo e de intolerância por parte de professores e que elas podem constituir casos isolados não representativos daquilo que se passa habitualmente no cotidiano da maioria das salas de aula.

Souza (1997) oferece um outro exemplo. Convidado a intervir numa sala de aula do ensino fundamental, na qual os alunos eram considerados, pelos educadores, indisciplinados, mal educados, rebeldes e negligentes, ele escolheu o desenho como estratégia para abordar os alunos a propósito de seus sentimentos com referência ao que se passava na classe. Os desenhos das crianças representavam situações constantes de insatisfação mútua, de agressão, de punição e de indisposição física.

Situações semelhantes são encontradas em outros países. Hess e Weigand (1994) e Moll (1999) testemunham que, na França, os professores substituem os antigos castigos corporais por outras formas de agressão contra seus alunos, como ameaças, humilhações e o terror das notas. Hess e Weigand (1994) citam, entre muitos exemplos, que uma professora leu na classe, para ridicularizar um aluno, uma carta escrita por sua mãe com erros ortográficos e estruturais na língua escrita, o que representou “uma tortura” para a criança.

Os estudos por nós analisados trazem clareza sobre a importância e a sutileza das relações afetivas na ação dos educadores. Esses estudos mostram que a afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos: do ponto de vista negativo, a ausência desse fator aparece como a principal fonte de dificuldades da aprendizagem dos sujeitos; ao contrário, do ponto de vista positivo, a sua presença favorece a relação do aluno com as disciplinas do currículo e com o professor, e assegura, conseqüentemente, melhores desempenhos nos estudos. Apesar da importância atribuída pelos autores ao papel da afetividade na aprendizagem e na formação dos professores, ela parece não ter um lugar importante na prática do ensino. Na busca de uma explicação para essa lacuna, vamos explorar o lugar da afetividade no discurso oficial.

### **A dimensão afetiva no discurso oficial**

As profundas mudanças na sociedade e as novas expectativas sociais concernentes à profissão tem confe-

rido ao professor uma maior complexidade, na medida em que mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer desse profissional saberes disciplinares, culturais, éticos e afetivos (Cunha, 2005; Tardif, 2002). Uma das conseqüências que decorrem dessa situação é a revisão, em numerosos países, dos programas de formação dos professores, que passam de um modelo centrado sobre os objetivos ligados aos conteúdos disciplinares a um modelo cujo eixo é o desenvolvimento das competências profissionais. Segundo muitos autores, a necessidade de desenvolver competências profissionais leva a considerar também a dimensão afetiva na formação dos professores, isto é, as competências relacionais. Assim, o Ministério da Educação elaborou uma série de medidas visando a modernizar o sistema de educação e a assegurar uma formação de base mais adequada aos professores. Entre essas medidas, encontram-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e as Diretrizes para a Formação dos Professores para Todos os Níveis do Ensino (Brasil, 2000).

A Constituição Federal decretada em 1988 exige que o governo adapte as políticas de educação de base à nova realidade de redemocratização do Brasil. Quando se constata que 51% dos professores em exercício nas escolas do ensino fundamental não têm a formação universitária, a introdução de mudanças na formação dos professores torna-se imperativa. O governo, então, prescreveu, no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que a formação exigida aos professores da educação básica corresponda ao nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. Tal medida pressupõe, das instituições de formação, a criação de projetos que permitam responder, eficazmente, à exigência governamental.

As diretrizes concernentes à formação dos professores (Brasil, 1999) assinalam que uma educação de “qualidade” deve desenvolver, nos aprendizes, diferentes capacidades “cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal” (p.25). Esse documento coloca que o estabelecimento de relações afetivas repercute no trabalho educativo e que somente os professores que valorizam o estabelecimento dessas relações criam as condições necessárias à integração social dos seus alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) constituem, também, uma referência ao currículo do ensino fundamental. Esse currículo visa o desenvolvimento de capacidades “de relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, ... para que o aluno possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e a ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres” (Brasil, 1997, p.46). Os PCN admitem, então, o desenvolvimento da dimensão afetiva nesse nível. Um dos desafios destacados pelo discurso oficial diz respeito, precisamente, à relação entre as metas do ensino fundamental e a formação inicial e continuada dos professores.

Assinalar-se que a negligência da dimensão afetiva tem repercussão direta na prática do ensino e indica a necessidade de os formadores desenvolverem outros saberes e competências além das intelectuais nos futuros professores. Disso decorre a necessidade de rever a concepção de formação inicial e continuada, os conteúdos e os processos de formação, para melhor adaptá-los às novas exigências escolares e profissionais.

As novas orientações para a formação dos professores exigem, das instituições de formação, dentre outras medidas, revisão da abordagem pedagógica e adoção de uma abordagem de desenvolvimento de competências profissionais. Essas competências dizem respeito, segundo os textos ministeriais, por um lado, ao domínio cognitivo (por exemplo, o papel da escola, o conhecimento pedagógico, a articulação interdisciplinar, o processo de pesquisa, a gestão pessoal do desenvolvimento profissional) e, por outro lado, ao engajamento nos valores estéticos, políticos e éticos. Constituem procedimentos teóricos e práticos para se alcançar essas últimas competências:

Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos;

Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;

Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos;

Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade (Brasil, 1999, p.49).

É examinado, atentamente, a competência ligada à dimensão afetiva. Essa competência, que pertence ao domínio da ética, segundo Os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999), parece estar ligada à afetividade porque tem por objetivo o respeito mútuo, o diálogo, a solidariedade, o reconhecimento e o respeito à diversidade. Como assinala Toro (2002), a afetividade está ligada estreitamente à ética e constitui um dos seus principais componentes. Para ele, os fatores que integram a afetividade são a capacidade de identificação, a abertura à diversidade, o altruísmo e a capacidade de estabelecer laços e relações. De maneira idêntica, Martin e Briggs (1986) incluem o comportamento moral e ético entre os componentes da afetividade. Assim, quando o documento governamental trata da solidariedade e da rejeição da discriminação, podemos compreender que ele evoca, de maneira implícita, a afetividade.

Os Referenciais para Formação de Professores explicitam, além disso, os objetivos específicos de formação comum a todos os professores e assinala, com precisão, o aspecto afetivo:

A formação deverá preparar o professor, especificamente para o... desenvolvimento cognitivo, para os aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, segundo os valores ligados aos princípios estéticos, políticos e éticos que guiam a educação escolar numa sociedade democrática; ... adoção de uma atitude de acolhida em relação aos alunos e a seus familiares, de respeito mútuo e de engajamento à justiça, ao diálogo, à solidariedade e à não violência (Brasil 1999, p.69).

Em síntese, a orientação oficial impõe ao formador o desenvolvimento de uma série de competências que ultrapassam a transmissão de um saber codificado numa disciplina e assegura um lugar ao desenvolvimento da dimensão afetiva nos professores.

### **A dimensão afetiva na formação dos professores**

O desenvolvimento profissional contínuo dos futuros professores e a apropriação de competências como “analisar situações e relações interpessoais ... identificando características cognitivas, afetivas e físicas” (Brasil, 1999, p.83) dependem, em grande parte, acredita-se, da organização dos programas de formação dos professores. Nos documentos curriculares que ana-

lisamos<sup>3</sup> para a realização deste estudo, não constatamos em nenhuma parte uma organização de programa que dê verdadeiramente conta dessa competência. Nenhum desses documentos explicita a importância e o papel da dimensão afetiva na aprendizagem e na motivação dos formandos. Nos documentos, evidencia-se, apenas, a dimensão cognitiva. Os autores consultados são unânimes em reconhecer que o saber teórico não é suficiente para assegurar a competência profissional (Arroyo, 2000; Barbry & Etienne, 1999; Brasil, 2000; Câmara & Cavalcanti, 2000; Freire, 1988, 2001). Outros autores (Côté, 2002; A. Del Prette e Z. Del Prette, 2002; Mandeville, 2002) argumentam que a dimensão afetiva decorre de uma ação teórico-prática, quer dizer, vivida de uma maneira experiencial. Dessa forma, os professores-estudantes devem “experimentar, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para agir neste novo cenário” (Brasil, 2000, p.13).

Para responder às expectativas de formação anunciadas pelo governo e levar em conta a necessidade de formação dos professores, algumas instituições de ensino superior elaboraram, paralelamente ao curso de pedagogia, projetos<sup>4</sup> destinados à formação dos professores que já trabalham em escolas do ensino fundamental e que não são licenciados. A organização curricular desses projetos compreende eixos dedicados: a formação de base constituída pelos conteúdos considerados essenciais à formação dos professores; a formação complementar destinada a ampliar a formação geral do estudante, compreendida no princípio de flexibilidade curricular; a formação livre para aumentar o campo de conhecimentos, valorizando a participação em atividades acadêmicas e profissionais. Todavia, o estudo desses projetos não nos permite afirmar que existe, de maneira explícita, o objetivo do desenvolvimento da dimensão afetiva no currículo de formação dos professores.

Em suma, os programas de formação dos professores que analisamos não parecem levar em conta as orientações concernentes à dimensão afetiva. Parece que ignoram as recomendações e as diretrizes anunciadas a esse respeito na documentação governamental.

## Algumas explicações para a ausência da dimensão afetiva

Alguns aspectos que passaremos a abordar talvez possam explicar a omissão da dimensão afetiva no ensino e na formação dos professores, apesar da recomendação oficial de lhe assegurar um lugar maior na formação dos professores do ensino fundamental. Trata-se das características dos professores em exercício no Brasil, da inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos e do número insuficiente de obras sobre o assunto. Vejamos brevemente cada um desses aspectos.

### As características dos professores em exercício no Brasil

O estudo de Vasquez-Menezes e Gazzotti (1999) mostra que uma das principais características do professor brasileiro é a impulsividade, quer dizer, uma energia vital, um dinamismo que o impulsiona para a ação. Essa ação é movida pela crença na possibilidade de transformar o destino das crianças, da escola e da educação. No entanto, o perfil do aluno de hoje, os novos conhecimentos em matéria de aprendizagem e de abordagens pedagógicas, a pressão dos agentes exteriores à escola para que seu funcionamento seja eficaz e o avanço da tecnologia exigem dos professores novos saberes, já que o domínio dos conhecimentos das especificidades científicas é insuficiente para responder à complexidade dos problemas que emergem na prática cotidiana de sala de aula. Diante desse novo imperativo e na ausência de uma ação organizada e eficaz de formação continuada dos professores, constata-se, em muitos professores, certa impotência para cumprir a tarefa educativa. A impossibilidade da realização completa dos objetivos desejados e a percepção de seus limites diante da realidade crua das dificuldades cotidianas dão lugar a sentimentos de ansiedade, de insatisfação e de frustração. A contradição entre o querer,

▼▼▼▼▼

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí (2001); Universidade de Campinas (2002); Universidade do Estado da Bahia (2000); Universidade Estadual de Feira de Santana (1998); Universidade do Estado do Maranhão (2002). Universidade Federal da Bahia (1999).

<sup>4</sup> A lei que determina a criação de programas dessa natureza provocou discussões por todo o Brasil, dirigidas, principalmente, pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Professores) e outras associações que consideram o curso de pedagogia como o lugar privilegiado de formação dos professores e não compreendem por que o MEC dissociou a licenciatura em pedagogia da formação dos professores em exercício.

o dever e o poder faz com que certos professores sejam assaltados por uma “síndrome de desistência” ou “burnout”<sup>5</sup> (Vasquez-Menezes, Codo & Medeiros, 1999; Melo, 1999; Vasquez-Menezes & Gazzotti, 1999). Nesse sentido, o estudo de Lapo e Bueno (2003) mostra que, de 1990 a 1995, houve um aumento de 300% nos pedidos de demissão por parte dos professores da rede do Estado de São Paulo. O estudo de Madeira (2000) confirma essa situação de abandono da carreira.

A falta de qualificação, os salários insuficientes, a instabilidade profissional, a deteriorização na carreira de professor e a precariedade das condições de trabalho contribuem para o sentimento de angústia vivido pelos professores, para seu baixo nível de autoestima e perda de seu amor-próprio (Madeira, 2000; Morosini, 2008). A perda de motivação e o “sofrimento psíquico” do professor não são restritos ao Brasil. No Canadá, por exemplo, nos planos de assistência, constata-se que 40,6% das declarações de invalidez são relacionadas a doenças nervosas e perturbações mentais (Carpentier-Roy, 1992). Tardif, Lenoir, Gauthier, Karsenti e Lessard (2003, p.10) constata que “falta tempo aos professores para tudo fazer e seu nível de estresse aumenta diante dos obstáculos e das dificuldades múltiplas que eles encontram em seu trabalho cotidiano”. Provavelmente, todos esses aspectos, aliados à indisciplina dos alunos, constituem fatores de estresse para muitos professores e podem afetar as relações entre eles e seus alunos. Questiona-se como um sujeito angustiado e pouco valorizado socialmente pode reconhecer o valor do outro, mostrar-se sensível a suas necessidades, aberto ao diálogo e empático, já que “o ser humano age em sua totalidade, quer dizer, com suas capacidades física e intelectual, mas também com seus afetos, seu ser psíquico” (Carpentier-Roy, 1992, p.158).

As múltiplas demandas da profissão de professor, na atualidade, a exemplo do uso das novas tecnologias da informação e comunicação, da aplicação das políticas de inclusão - a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nos ensinos médio e fundamental e da disciplina língua brasileira de sinais (Libras), inserida como disciplina curricular obrigatória, dentre outras

medidas -, impõem aos responsáveis pela formação certa urgência em privilegiar os saberes ligados ao domínio cognitivo em detrimento daqueles ligados ao domínio afetivo. Mas isso não quer dizer que eles não deveriam incluir, também, no currículo dos cursos de formação de professores, componentes diretamente relacionados ao desenvolvimento dos saberes da dimensão afetiva.

### **Inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos**

Existe uma relação estreita entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos. Teóricos da atualidade sugerem que esses domínios são inseparáveis (Berbaum, 1999; Barbry & Étienne, 1999; Damásio, 1996, 2000; D. Favre & C. Favre, 1998; Freitas, 2000; Hlynka, 1998; Martin & Briggs, 1986; Masetto, 2003; Rios, 2006). No entanto, o domínio afetivo permanece marginal na abordagem pedagógica da maioria dos professores, de modo que, historicamente, os elementos cognitivos são situados em prioridade (Moreno, Sastre, Leal & Busquets, 1999; Solé, 1996; Unesco, 2002). Por exemplo, no curso de aceleração para adolescentes e adultos em retardo no processo de escolarização, os professores dão prioridade ao aspecto intelectual desconectado da experiência cotidiana, evitando assim uma interação mais estreita com os alunos (Cianfa, 1996). Essa visão dicotômica (aprendizagem intelectual ou aprendizagem afetiva) pode apresentar duas explicações: a primeira se inscreve no próprio ensino superior, no qual, como testemunha Price (1998), o domínio afetivo não é encorajado na formação dos professores; a segunda explicação pode ser o fato de esse fenômeno ocorrer devido à complexidade dessa ligação (Price, 1998). Mas há sinais de que essa dicotomia seja em breve superada pelas teorias globalizantes, como a fenomenologia dirigida ao espírito e as correntes da psicologia que buscam o transpessoal e a transcendência (Fazenda, 1994). Nas últimas quatro décadas, o paradigma que fundamentava a prática pedagógica dos professores parece ter se esgotado. A escola está hoje diante do desafio de encontrar um funcionamento mais integrado para os aspectos afetivos e cognitivos presentes em toda aprendizagem escolar.

▼▼▼▼▼

<sup>5</sup> “É uma síndrome pela qual o trabalhador perde o senso de sua relação com o trabalho, de tal maneira que as coisas lhe tornam indiferentes e que todo esforço parece inútil” (Codo e Vasquez-Menezes, 1999, p.238).

## Insuficiência de obras relativas à afetividade na relação educativa

No que concerne às obras dedicadas à formação dos professores, Price (1998) e Vignal (1994) constata a pobreza das publicações dedicadas, especificamente, ao domínio afetivo. O primeiro constatou que, em mais de dez anos, uma única obra foi publicada sobre essa temática. Vignal (1994) mostrou, através de uma análise detalhada, que somente 1,47% do número de páginas eram consagradas à afetividade em educação. Analisando os 1828 títulos de trabalhos apresentados no 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado em julho de 2009, em João Pessoa, constatamos que apenas cinco títulos fazem alusão à afetividade. Esses resultados nos levam a concluir que a dimensão afetiva não se inscreve como um tema de predileção dos pesquisadores da área da educação. No entanto, os sentimentos, vistos como pouco importantes depois do *cogito* cartesiano, ressurgem, porque a razão somente não é capaz de apreender, de maneira globalizante, os fenômenos da realidade (Capra, 1996). Disso decorre a necessidade da harmonia entre a razão e os sentimentos.

Os documentos analisados nos permitiram constatar o número reduzido de obras especializadas concernentes à afetividade, enquanto a necessidade de desenvolver, nos professores, a dimensão afetiva na relação educativa é claramente justificada. A conclusão que se impõe é que essa dimensão no meio escolar constitua um desafio para os professores e para os formadores.

### Considerações Finais

Se o paradigma de ciência moderno, ao romper com o respeito cego às autoridades e aos textos bíblicos e gregos, tornou-se o grande responsável pelo avanço da técnica e da tecnologia que a sociedade desfruta na atualidade, sem dúvida, ele trouxe em seu bojo o racionalismo, uma visão de dominação e controle da natureza, de fragmentação e hierarquização do conhecimento, alterando as relações éticas dos seres humanos consigo, com os outros e com a natureza. Com efeito, há sinais evidentes do esgotamento desse paradigma. Nesse sentido, Maffesoli, ao avaliar que a sensibilidade deixa de ser um fator secundário na construção da

realidade social, propõe uma razão sensível. Já Boaventura Santos defende uma prudência à aventura científica, de modo que o desenvolvimento tecnológico possa traduzir-se em sabedoria de vida. Assim, a relação educativa não pode continuar desencarnada, dissociada da vida dos sujeitos que aprendem e que ensinam, já que são seres históricos, providos de sentimentos e emoções que interferem efetivamente em suas atitudes e ações.

Na atualidade, a docência é concebida como ação complexa que exige dos professores, além do domínio do conteúdo específico, capacidade em motivar e incentivar os estudantes, atenção a suas dificuldades e ao seu progresso, estímulo a trabalhos em grupos visando a cooperação e a busca solidária na resolução de problemas, escuta ativa e respeito às diferenças, reconhecendo a riqueza da diversidade cultural dos estudantes sob todas as suas formas, dentre outros aspectos. A afetividade joga um papel importante na motivação dos estudantes diante das disciplinas do currículo, dos professores que as ministram e, conseqüentemente, da aprendizagem escolar. Apesar dessa importância, o tema afetividade é ainda estigmatizado ou ignorado na Escola Básica e nos programas de formação docente no ensino superior, o que parece estranho, pois o ensino é uma atividade que envolve interações humanas.

Assim, há que se receber formação para a construção de saberes relativos ao domínio afetivo, visto que a dimensão cognitiva é necessária, mas insuficiente para a aprendizagem escolar dos estudantes. Urge que gestores e professores formadores discutam sobre esse paradoxo e encontrem, no currículo dos cursos de formação de professores, um lugar equilibrado entre a dimensão afetiva e a cognitiva, visando a reapropriação da afetividade na relação educativa.

### Referências

- Amorim, V. M., & Castanho, M. E. (2008). Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In I. P. A. Veiga. *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas* (pp.95-111). Campinas: Papirus.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe? *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Andrade, A. S. (1990). Condições de vida, potencial cognitivo e escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª série do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, (73), 26-37.

- Araújo, C. M. M. (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de mestrado não-publicado, Universidade Nacional de Brasília.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Barbry, R., & Étienne, R. (1999). La dimension affective dans la démarche du formateur. In G. Chappaz (Dir.), *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation* (pp.249-256). Paris: SFP-UNAPEC.
- Berbaum, J. (1999). Cognitif et affectif. *Cahier Binet Simon*, 2 (3), 139-150.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1996). LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/1996*. Brasília: Editora do Brasil.
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC.
- Brasil. (1999). *Referenciais para formação de Professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2000). *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC. Recuperado em agosto 20, 2004, disponível em [www.mec.gov.br/Sesu/esclarece.shtm](http://www.mec.gov.br/Sesu/esclarece.shtm)
- Brasil. (2003). *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília: MEC/INEP.
- Brodeur, D. R. (1998). Thematic teaching: integrating cognitive outcomes in elementary classrooms. *Educational Technology*, 38 (6) 37-43.
- Buber, M. (1974). *Eu e tu* (5ª ed.) São Paulo: Centauro.
- Câmara, T. C. B., & Cavalcanti, K. B. (2000). A presença do lúdico nos memoriais de professores durante a formação pedagógica. In: *Encontro de história do esporte, lazer e educação física*. Recuperado em setembro 18, 2004, disponível em <http://www.unicamp.br/fev/eventos/maceio/textos/camara.html>
- Camargo, D. (1997). *As emoções no processo de aprendizagem*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida* uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix.
- Carpentier-Roy, M. (1992). L'affectif: dimension occultée des rapports de travail. *Revue Internationale D'Action Communautaire*, 27 ( 67), 153-158.
- Chaves, A. M. & Barbosa, M. F. (1998). Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 15 (3), 29-40.
- Cianfa, C. R. L. (1996). *A importância das relações interpessoais na educação de adultos*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas.
- Codo, W., Gazzotti, A. A. (1999). Trabalho e afetividade. In W. Codo (Dir.), *Educação, carinho e trabalho* (3ª ed., pp.48-59). Petrópolis: Vozes.
- Côté, R. L. (2002). Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage. In L. Lafortune & P. Mongeau (Dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.85-114). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cunha, M. I. (2005). Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In D. Enricone, M. Grillo, *Educação superior: vivências e visão de futuro* (pp.71-82). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. R. (2000). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (8ªed.), Lisboa: Publicações Europa-América.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Dias, A. M. S. (2003). *O desenvolvimento pessoal do educador através da biodança*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Espinosa, G. (2002). La relation maître-élève dans sa dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In L. Lafortune, P. Mongeau (Dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.159-181). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Favre, D. Favre, C. (1998). Écoute, empathie, affectivité: du concept à la réalité. In G. Chappaz (Dir.), *L'accompagnement et la formation* (pp.48-62). Marseille: Université de Provence - C.R.D.P.
- Favre, D.; Favre, C. (1999). L'élève «morcelé» est-il encore un sujet? In G. Chappaz (Dir.), *La dimension affective dans l'apprentissage et formation* (pp.53-57). Paris: SFP - UNAPEC.
- Fazenda, I. C. A. (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus.
- Felden, E.L. (2008). Universo escolar: o lugar da afetividade no processo de ensinar e aprender. *Anais do 14º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre.
- Freire, P. (1988). *Sobre educação (diálogos)* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água.
- Freitas, N. G. (2000). *Pedagogia do amor: caminho da libertação na relação professor-aluno*. Rio de Janeiro: Wak.
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et Francophonie*, 29 (1), 1-9. Disponível em [www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/09-Hargreaves.html](http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/09-Hargreaves.html)
- Hess, R., & Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris: Armand Colin.
- Hlynka, D. (1998). The kettle began it': a postmodern perspective linking cognition and affect. *Educational Technology*, 38 (6), 13-15.
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal: Les Éditions logiques.



- Lapo, F. R., & Bueno, B. O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), 118, 65-88.
- Madeira, M. C. (2000). Representações sociais de professores sobre a própria profissão: a busca de sentidos. *Anais da 23ª Reunião da ANPED*. Caxambu, MG.
- Mandeville, L. (2002). L'apprentissage expérientiel: une approche qui fait une place à l'affectivité dans la formation en psychologie. In L. Lafortune, P. Mongeau (Dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.137-157). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Melo, M. T. L. (1999). Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação e Sociedade*, 69, 45-60.
- Moll, J. (1999). Relation éducative. In J. Houssaye (Dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp.470-482). Paris: Hachette Éducation.
- Morales, P. (2001). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz* (3ª ed). São Paulo: Loyola.
- Moreno, M. Sastre, G. Leal, A., & Busquets, M. D. (1999). *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna.
- Morosini, M. C. (2008). O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In D. Enricone. *A docência na educação superior: sete olhares* (pp.95-110). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2002). *Principal Regional Office for Asia and the Pacific Education for affective development: a guidebook on programmes and practices*. Bangkok: Unesco.
- Pereira, M. Z. C. (2007). Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. *Anais da 30ª Reunião anual da ANPED*. Caxambu, MG.
- Price, E. A. (1998). Instructional systems design and the affective domain. *Educational Technology*, 38 (6) 17-28.
- Ribeiro, M. L. (2008). A afetividade no bojo dos currículos de formação de professores. *Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino*, Porto Alegre, RS.
- Rios, T. A. (2006). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Rodríguez, J. I. Plax, T. G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45 (4), 293-305.
- Saint-Laurent, L. Giasson, J., & Royer, E. (1990). Stabilité affective et rendement scolaire. *Vie Pédagogique*, (68), 37-40.
- Solé, I. (1996). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. César, E. Martín, M. Nuras, J. Onrubia & I. Solé. *O Construtivismo na sala de aula* (pp.37-54). São Paulo: Ática.
- Souza, M. P. R. (1997). *Repensando o lugar dos afetos na sala de aula. os desafios enfrentados no cotidiano escolar* (pp.159-174) São Paulo: FDE.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (6ª ed.) Petrópolis, RJ. Vozes.
- Tardif, M., Lenoir, Y., Gautier, C., Karsenti, T., & Lessard, C. (2003). *Comment consolider le système professionnel? Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur la profession enseignante au Québec*.
- Testerman, J. (1996). Holding at-risk: the secret is one-on-one. *Phi Delta Kappan*, 77 (5), 364-65.
- Tognetta, L. R. P., & Assis, O. Z. M. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 49-66.
- Toro, R. (2002). *Biodanza*. São Paulo: Olavobrás/EPB.
- Universidade do Estado da Bahia. (2000). *Projeto do Curso de Licenciatura em Ensino Fundamental: habilitação para as séries iniciais*. Manuscrito não-publicado.
- Universidade Estadual de Campinas. (2002). *Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação municipal da região metropolitana de Campinas*. Recuperado em setembro 6, 2004, disponível em <http://www.fae.unicamp.br/html/pedag/Ementas.html>
- Universidade Estadual de Feira de Santana. (1998). *Projeto do curso de licenciatura em ensino fundamental: habilitação para as séries iniciais*. Departamento de Educação. Manuscrito não-publicado.
- Universidade Estadual do Maranhão. (2002) *Projeto do curso de pedagogia*. Manuscrito não-publicado.
- Universidade Federal da Bahia. (1999). *Novo currículo de pedagogia*. Recuperado em agosto 8, 2004, disponível em [http://www.faced.ufba.br/colegiado/coleg\\_pedagogia/index.htm](http://www.faced.ufba.br/colegiado/coleg_pedagogia/index.htm)
- Universidade Federal do Piauí. (2001) *Projeto curricular do curso de pedagogia : magistério das séries iniciais do ensino fundamental*. Manuscrito não-publicado.
- Vasconcelos, M.S. (2004). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. *Educação & Sociedade*, 25 (87), 616-620.
- Vasquez-Menezes, I. & Gazzotti, A. A. (1999). A si mesmo como trabalho. In W. Codo (Dir.) *Educação: carinho e trabalho* (3ª ed., pp.368-383). Petrópolis:Vozes.
- Vasquez-Menezes, I., Codo, W., & Medeiros, L. (1999). O conflito entre trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In W. Codo (Dir.) *Educação: carinho e trabalho* (3ª ed., pp.255-260). Petrópolis: Vozes.
- Vignal, G. (1994). Les adultes de la formation. *Cahiers Binet-Simon*, 2 (3), 49-67.

Recebido em: 5/11/2008

Versão final reapresentada em: 29/09/2009

Aprovado em: 31/7/2009

# Intencionalidade comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil

## *Communicative intentionality: theories and implications for infant social cognition*

Fabíola de Sousa Braz **AQUINO**<sup>1</sup>

Nádia Maria Ribeiro **SALOMÃO**<sup>1</sup>

### Resumo

Esse artigo explora a questão da intencionalidade comunicativa dos bebês e a aquisição dessa habilidade no primeiro ano de vida. Apresenta pontos de vista teóricos acerca dessa temática, pesquisas que assinalam a dimensão sociocomunicativa da linguagem, suas contribuições para a cognição social infantil, e o papel do adulto na coconstrução dessa habilidade. Destaca, ainda, a relação estreita entre intenção comunicativa e contextos triádicos, os diferentes pontos de vista acerca do momento evolutivo em que surgem tais habilidades e as nuances na investigação dos atos comunicativos infantis, principalmente quando tais atos incorporam o elemento intencional.

**Unitermos:** Cognição social. Intenção. Linguagem. Relação mãe-criança.

### Abstract

*This paper explores babies' communicative intentionality and the acquisition of this ability in the first year of life. It presents a theoretical discussion of this theme, looking at research that points to the social-communicative dimension of language and its relevance to the child's social cognition, as well as the adult's role in developing this ability. It also emphasizes the narrow relationship between triadic contexts and communicative intention, the different points of view on the evolutionary moments in which this ability emerges and the nuances of the investigation into the infant's acts of communication, mainly when such acts incorporate the intentional element.*

**Uniterms:** Social cognition. Intention. Language. Mother-child relations.

A relevância dos estudos concernentes à intencionalidade comunicativa e suas repercussões nos debates relativos à compreensão do desenvolvimento humano tem sido demonstrada por pesquisas que investigam a cognição social no primeiro ano de vida. (Bates, O'Connell & Shore, 1987; Bruner, 1980; Corkum & Moore, 1998; Meltzoff, Gopnik & Repacholi, 1999;

Papaeliou & Trevarthen, 2006; Tomasello & Carpenter, 2007). Há nas primeiras redes de interações estabelecidas entre bebês e adultos uma gama de habilidades que dão suporte ao desenvolvimento de potencialidades tipicamente humanas, tais como a capacidade de apreender significados pelo compartilhar de atividades culturalmente construídas. Discutem-se nessa área

▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Psicologia. Conjunto Humanístico, Bloco IV, Cidade Universitária, 58059-900, João Pessoa, PB, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: F.S. BRAZ. E-mail: <fabiolabrazaquino@gmail.com>.

Cleveland, Kobiella e Striano (2006); Rochat (2007); Sabbagh e Baldwin (2007) e Tomasello (2003), o momento no qual os bebês demonstram a capacidade de comunicação intencional, os fatores implicados nessa aquisição, as estratégias metodológicas e conceituais adotadas para o estudo da comunicação intencional, e o período a partir do qual o bebê interpreta um comportamento do adulto como intencional.

O presente artigo aborda a importância da intenção comunicativa para a ontogênese da comunicação por entender que a habilidade intencional é fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo infantil. Essa discussão inicia-se com um breve percurso histórico acerca dos estudos nessa área e com a exposição de argumentos teóricos propostos para explicar a gênese e os fatores envolvidos na compreensão da dimensão comunicativa da linguagem. Num segundo momento, são apresentadas pesquisas que enfatizam a relação entre intenção comunicativa e habilidades pré-linguísticas evidenciadas por bebês para responder ao ambiente social. Acrescenta-se à discussão o papel dos adultos na coconstrução dessa dimensão do desenvolvimento e, por fim, questionamentos e propostas para futuros estudos.

### **Intencionalidade comunicativa**

O interesse pelo estudo da capacidade de comunicação intencional e pela análise das primeiras condutas comunicativas pré-linguísticas infantis fortaleceu-se a partir da década de 1970, com estudos que buscavam encontrar relações evolutivas entre a comunicação pré-verbal e a comunicação linguística, além daqueles que investigavam a ontogênese da comunicação. Esses trabalhos assinalavam como sendo o marco do desenvolvimento comunicativo o surgimento da habilidade de comunicação intencional em bebês já no primeiro ano de vida (Bates et al., 1987; Brazelton, 1979; Bruner, 1975; Halliday, 1979; Harding & Golinkoff, 1979; Trevarthen, 1979). As pesquisas relacionadas à área sociocomunicativa e pragmática centram suas formulações na importância dessa dimensão da linguagem para uma análise mais detalhada e global, ressaltando o pressuposto de que a linguagem deveria ser analisada num contexto de ação e, portanto, nas interações sociais efetivas.

Sarriá (1991) expõe uma retrospectiva nessa área ao destacar a influência do enfoque interacionista na psicologia evolutiva e o crescimento dos estudos na área pragmática no campo da psicolinguística como elementos decisivos para o impulsionar de programas de investigação em torno da comunicação intencional e sua emergência durante a infância. Para Sarriá (1991, p.360) autora, "... a importância concedida pelos enfoques pragmáticos à intenção do falante, à função da emissão e ao contexto no qual se produz enfraqueceu a tese da especificidade das capacidades linguísticas e de seu desenvolvimento e levou a conceber o desenvolvimento da linguagem como integrado ao desenvolvimento de uma capacidade comunicativa mais geral". É nesse contexto que aumenta o interesse pelo estudo da competência comunicativa e pela ideia de que a linguagem deve ser tratada essencialmente como uma forma de ação num contexto real e intersubjetivo (Austin, 1990).

Ainda segundo Sarriá (1991), o enfoque na dimensão pragmática conduziu à defesa do estudo da linguagem como instrumento de comunicação, repercutindo em programas de intervenção psicológica e redimensionando os objetivos de investigações no campo da psicopatologia infantil com o estudo de alterações graves na comunicação, tais como o autismo. Sarriá (1991) menciona que o primeiro estudo empírico sobre intenção comunicativa foi realizado em 1973 por Susan Sugarman, que identificou a comunicação intencional como a coordenação, por parte da criança, das ações dirigidas a um objeto externo e a outra pessoa, visando satisfazer seus objetivos. Em outras palavras, a criança que capta a atenção do adulto e lhe transmite seu desejo está utilizando dele como meio para alcançar um fim associado a um objeto. Além dessa investigação, podem ser citados os estudos realizados por Dore (1974), Halliday (1979), Harding e Golinkoff (1979) e Bruner (1975), os quais constituem marcos no estudo da dimensão intencional e comunicativa da linguagem, também inspirados na noção de atos de fala de Austin (1962/1990) e Searle (1969/1995).

Os estudos que se detêm sobre essa temática derivam, ainda, de um conjunto de pressupostos que se apóiam, principalmente, (a) na influência do modelo sociocultural de Vygotsky e Luria; (b) nos trabalhos recentes no campo da neuropsicologia do desenvol-

vimento, especificamente na função pré-frontal cortical cerebral; (c) na inquietação com os problemas da consciência, e, mais recentemente, (d) em pesquisas sobre as crenças das crianças sobre a mente - teoria da mente (Olson, Astington & Zelazo, 1999).

Bloom (1993) propôs que os bebês adquirem a habilidade de se comunicar intencionalmente a partir dos contatos que estabelecem com sua cultura e com as convenções sociais, devido às interpretações dadas pelos adultos em tais intercâmbios. Essa mesma autora evidencia em seus trabalhos o caráter ativo da criança nas interações e a influência de suas características nas trocas estabelecidas com os demais. Em outras palavras, o que a criança pensa ou tem em mente - seu estado intencional em qualquer momento - determinaria suas ações e interações no mundo e conseqüentemente o seu desenvolvimento.

Ao discutir essa questão, Bruner (1999) postula a existência de dois tipos de intenções que os bebês e as crianças desenvolvem: (a) intenções epistêmicas: quando as crianças reconhecem que o outro está atento a alguma coisa (objeto, evento ou estado), e (b) intenções instrumentais: quando as crianças reconhecem intenções dirigidas a metas inerentes às ações dos outros. Ainda sobre essa questão, Bruner (1999) ressalta que todo o processo de sofisticação da habilidade comunicativa intencional torna-se possível devido ao sistema de suporte social que existe na comunidade linguística, que auxilia a criança a se apropriar da linguagem referencial, ou seja, a assistência colaborativa dos adultos funcionaria como um elo por meio do qual a criança estabeleceria a relação entre um sinal e seu referente.

Rivero (2003), discutindo a relação entre intencionalidade comunicativa e as configurações da linguagem nos primeiros anos de vida, defende que as análises das trocas comunicativas adulto-bebê devem privilegiar a noção de comunicação como um processo social e relacional. Nessa linha de raciocínio, o desenvolvimento comunicativo não é um processo de trocas cognitivas ou linguísticas independentes das ações e das interações concretas, uma vez que o processo comunicativo está circunscrito nas trocas interpessoais que geram as representações mentais e as dotam de sentido. Nessa ótica, a intencionalidade comunicativa passa a ser concebida como um processo social e, portanto, abordada a partir de intenções expressas por

meio de condutas não verbais, tais como os gestos, as expressões faciais, os movimentos e as posturas do corpo de parceiros de uma interação.

Autores como Rochat (2007, p.9) definem a intencionalidade como "... a capacidade mental dos indivíduos para se referirem a um objeto, quer esse objeto exista ou não". Para ele, de forma geral, a intencionalidade seria uma capacidade cognitiva para representar objetos e planos de ação que vão além do "aqui-e-agora" da percepção. Esse mesmo autor propõe ainda que a intencionalidade pode ser expressa por meio de ações intencionais que começam a ser evidenciadas aos dois meses de vida do bebê, e que o mecanismo responsável por tal desenvolvimento é a maneira única e tipicamente humana de comunicação recíproca e intencional entre o bebê e seus progenitores. Para Rochat (2007), as trocas recíprocas, o espelhamento afetivo e a imitação mútua possibilitam ao bebê uma oportunidade única para estabelecer distinções entre o "eu" e a perspectiva do outro.

No presente artigo defende-se, tal como Rivero (2003) e Rochat (2007), que a peça-chave para a explicação da intencionalidade comunicativa infantil encontra-se nas primeiras interações sociais consideradas necessárias para o desenvolvimento da comunicação intencional. Para Rochat (2007), a reciprocidade presente nas interações sociais é um mecanismo que possibilita à criança tornar-se intencional por permitir a dissociação de perspectivas entre o eu e o outro sobre os objetos, as pessoas e sobre si mesmo.

Essa questão já havia sido objeto de estudo de Vygotsky (2000), que afirmou que a construção da intencionalidade parte da internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, constituindo o aspecto característico da psicologia humana e o ponto de partida para o salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Vygotsky (1932/1996) mencionou que o balbúcio, o choro, as risadas, os sons inarticulados e as primeiras palavras seriam demonstrações nítidas de estágios de desenvolvimento da fala e de meios de contato social, já evidentes no primeiro ano de vida.

Vygotsky (1996) propôs que o primeiro ano de vida do bebê exercia impacto sobre a gênese das manifestações sociais, pois todo o comportamento infantil estaria imerso no social. As relações sociais dos bebês,

desde muito precocemente, não poderiam ser pensadas de forma separada nem diferenciada do contexto sociocultural a que eles pertencem. Nesse processo,

A comunicação com o adulto é a esfera fundamental onde se revela a própria atividade da criança, pois quase toda a atividade pessoal do bebê se integra em suas relações sociais. A atitude dos bebês ante o mundo exterior se revela sempre através de outras pessoas. Portanto, a conduta individual do bebê está imersa, entrelaçada com o social, e todas as manifestações sociais do bebê estão dentro da situação concreta, formando com ela um todo único e indivisível (Vygotsky, 1932/1996; p.303).

Explorando essa dimensão sociocomunicativa da linguagem já enunciada por Vygotsky (1932/1996), Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) acrescentaram a ideia de que nas primeiras interações que os bebês estabelecem com os adultos desenvolve-se a intenção comunicativa, habilidade que estaria estreitamente relacionada à aquisição da capacidade de atenção conjunta, que pode ser definida como "... episódios nos quais a criança alterna seu olhar entre uma terceira entidade e um adulto demonstrando que ela não está apenas focada na mesma coisa que o adulto mas também coordenando seu foco de atenção num engajamento conjunto" (Akthar & Gernsbacher, 2007). De acordo com essa perspectiva, comportamentos como o choro, o balbucio, os sons desarticulados e as risadas dos bebês que apresentam uma função primordialmente social nos primeiros meses de vida da criança passam por modificações gradativas e adquirem uma natureza intencional já no final do primeiro ano de vida.

Pesquisadores como Tomasello (2000) defendem que em torno do primeiro ano de vida os bebês passam a compreender que quando outras pessoas produzem determinados sons elas estão tentando chamar sua atenção para algo. Essa compreensão, que se dá em torno dos nove aos doze meses de idade, é uma expressão de momentos de mudança na maneira como os bebês compreendem outras pessoas e ocorre pelo surgimento quase simultâneo de uma gama de habilidades de atenção conjunta. Esse percurso feito pelo bebê seria, antes, sustentado pelo meio cultural no qual a criança se insere desde seu nascimento, quando entra em contato com seus coespecíficos. Para Tomasello (2003, p.108), esse "... *habitus* humano que cria o contexto para o desenvolvimento cognitivo infantil e inscreve a criança

em formas exclusivamente humanas de herança cultural", pode ser designado nicho ontogenético.

Segundo propõe Tomasello (2003), quando as crianças começam a compreender as ações dos outros como intencionais, elas, em geral, também começam a compreender as ações comunicativas dos outros como intencionais, dirigindo a atenção do outro intencionalmente. Essa discussão foi mais recentemente aprofundada por Tomasello, Carpenter, Call, Behne e Moll (2005), que sustentam que os bebês possuem uma habilidade especial de caráter social que os provê de motivação e capacidade cognitiva para sentir, trocar experiências e agir em conjunto com os outros, sendo essa habilidade designada intencionalidade compartilhada. Como elementos que subjazem a essa habilidade, destaca-se a existência de relações muito estreitas entre a evolução do comportamento intencional de bebês e a capacidade de estabelecer períodos de engajamento conjunto, básicos para o desenvolvimento da linguagem.

Para esses mesmos pesquisadores, a linguagem, embora fundamental, seria derivada da habilidade sociocognitiva para compartilhar e obter a atenção do outro. Esses autores defendem que tal habilidade conduz as crianças a se engajarem em atividades colaborativas e de atenção conjunta com outros de forma única entre as espécies. Asseveram que a linguagem deriva da habilidade unicamente humana para compreender e compartilhar intenções com outros e que essa mesma habilidade seria a base para uma "teoria da mente" nas crianças.

Investigando a habilidade de comunicação intencional em bebês no primeiro ano de vida, Cleveland et al. (2006) observaram respostas diferenciais de bebês aos quatro meses à face estática do adulto, quando comparadas às interações cujo adulto se dirigia a eles de forma afetuosa e expressiva. Também verificaram que, em torno dos quatro meses, os bebês fizeram uso do olhar mútuo para determinar o início de interações sociais e para modificar seu próprio comportamento em episódios triádicos.

Estudos (Papaeliou, Minadakis & Cavouras, 2002; Papaeliou & Trevarthen, 2006) verificaram padrões de entonação e de ritmo das vocalizações pré-linguísticas de bebês no final do primeiro ano de vida que se diferenciaram quando dirigidas a um adulto ou a objetos. De forma geral, esses estudos têm reforçado a tese de que o bebê, desde os primeiros meses de vida, evidencia

uma motivação especial para estabelecer com outros trocas intersubjetivas (Trevarthen, 1979; 2004) e que os padrões vocais e de entonação dos bebês auxiliam na interpretação materna do comportamento infantil e identificam a qualidade da comunicação, suas funções e intenções comunicativas.

Sobre essa temática, pesquisadores (Striano & Rochat, 2000; Woodward, 2007) encontraram relações entre o comportamento de olhar referencial e evidências de comunicação intencional em bebês no final do primeiro ano de vida. Mencionam-se também investigações (Yale, Messinger, Cobo-Lewis & Delgado, 2003; Striano & Liskowski, 2005) que verificaram variação e coordenação de expressão facial de emoções positivas (sorriso) e negativas (franzir testa) com vocalização e o olhar para a face dos adultos em bebês a partir dos quatro meses de vida, indicativos do início da habilidade de interpretar comportamentos e expressões dos outros.

Considera-se relevante mencionar estudos de pesquisadores brasileiros que têm-se dedicado à busca de dados empíricos relativos à ontogênese da comunicação, frequentemente recorrendo ao fenômeno da intersubjetividade e suas relações com a comunicação inicial, a interação social e a afetividade (Nogueira & Moura, 2007). Outros estudos ressaltam aspectos das transformações nas trocas iniciais mãe-bebê, pressupondo que as interações mediadas são matrizes nas quais o conhecimento infantil se constrói (Ribas & Moura, 1999; Moura & Ribas, 2000). Pesquisadores como Lyra (2000) propõem um modelo de comunicação inicial mãe-bebê compreendida como um sistema de relações entre parceiros sociais. Para essa autora, o desenvolvimento é concebido como um processo histórico e relacional, onde vários níveis organizacionais são atingidos a partir da reorganização das trocas comunicativas existentes anteriormente. Outros pesquisadores (Carvalho & Pedrosa, 2003) analisam os precursores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem, destacando aspectos como atenção conjunta, imitação e percepção da intencionalidade. Pontuam-se ainda as articulações de pesquisadores (Bosa, 2002; Lampreia, 2007) que abordam as formas possíveis de prejuízos na capacidade de estabelecer trocas intersubjetivas que repercutem no curso do desenvolvimento sociocognitivo de crianças com distúrbios na comunicação, como as autistas. Essas autoras enfatizam o papel

da atenção compartilhada como um elemento essencial para o desenvolvimento da comunicação e assinalam sua importância para a detecção precoce de distúrbios de desenvolvimento.

No âmbito dessa discussão, privilegia-se o papel das interações mãe-bebê no desenvolvimento da comunicação intencional e a intersubjetividade inerente a essas interações cuja manifestação possibilita a inserção gradativa do bebê no universo sociocultural e simbólico. Acrescenta-se que cada evento comunicativo que se desmembra num plano interpsicológico e relacional a todo o momento é permeado pelas ações mediadoras dos adultos. A esse argumento não escapa o papel das crenças, expectativas e valores dos adultos de viabilizar o acesso gradativo dos infantes aos artefatos socioculturais que circunscrevem esse tipo de recorte interativo, por meio de processos intersubjetivos.

O papel do adulto na coconstrução da habilidade de comunicação intencional infantil vem sendo destacado por pesquisadores (Adamson & Bakeman, 1985; Bloom, 1993; Dunn, 1999; Hobson, 1989; Karousou, 2003; Rivero, 2003; Rochat, 2007) que enfatizam uma relação estreita entre as primeiras manifestações de intencionalidade comunicativa infantil e as interações entre bebês e adultos. Defende-se, nessa vertente de estudos, que as rotinas nas quais os bebês se envolvem têm um significado afetivo tanto para os bebês quanto para os adultos, e que nas primeiras trocas que se estabelecem entre ambos as emoções seriam imprescindíveis para integrar o sistema comunicativo do bebê às demais dimensões do desenvolvimento infantil.

Autoras como Dunn (1999) pontuam que o choro, o sorriso ou uma agitação corporal dos bebês pode não ter, inicialmente, um caráter intencional, mas o adulto percebe tais manifestações como um tipo de comunicação intencional. As atribuições de intencionalidade do adulto aos comportamentos dos bebês permitem que eles desenvolvam a compreensão do significado do seu choro para os outros. Sob esse prisma, as expressões das emoções dos bebês são importantes pistas para a atribuição de intenção dos pais a seus comportamentos, já que as situações nas quais as crianças exibem essa capacidade possuem uma espécie de "valência emocional".

Defende-se ainda (Feldman & Reznick, 1996; Reznick, 1999; Reznick & Schwartz, 2001) que a crença

dos pais na capacidade de comunicação intencional das crianças pode influenciar as estratégias parentais e mediar sua habilidade a fim de detectar e responder aos estados e metas das crianças, afetar a dinâmica das interações, o tipo de *input* e as respostas que os pais promovem à criança durante as interações, o sentimento dos pais de eficácia ou rejeição em relação à criança, e ainda a avaliação que os pais fazem de sua criança em comparação com outras.

Os posicionamentos teóricos e estudos acima referidos vêm corroborar a tese de que no primeiro ano de vida os bebês humanos inauguram uma forma de inserção no mundo sociocultural que os distingue marcadamente das demais espécies. Essa ideia filia-se nos argumentos desenvolvidos por Tomasello (1995, 1999, 2000, 2003), principalmente naquele que coloca a intencionalidade compartilhada como atributo tipicamente humano. Sobre esse aspecto, Tomasello e Carpenter (2007) assumem que a intencionalidade compartilhada é o pilar psicológico para a cultura e o elo entre as teorias biológicas e culturais que buscam uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento humano.

Para os referidos autores, a habilidade de intencionalidade compartilhada "... serve como um fundamento psicológico para toda a cultura; ... reúne aspectos do desenvolvimento que têm sido estudados separadamente, mas que devem ser estudados em conjunto, tais como os processos motivacionais e cognitivos" (Tomasello & Carpenter, 2007, p.124), porque, nessa perspectiva, a habilidade e a motivação para o estabelecimento da intencionalidade compartilhada seriam manifestações claras da adaptação biológica que habilita as crianças a participarem de práticas culturais de seu entorno.

Entende-se, dessa forma, que a intencionalidade compartilhada seria ainda um termo-síntese que abarcaria a compreensão de uma atenção compartilhada que somente poderia ser compreendida no contexto intersubjetivo de natureza comunicativa e intencional: um fenômeno da cognição social a serviço dos diversos planos de desenvolvimento. Nesse sentido, defende-se que a comunicação intencional compartilhada é um dos principais pilares para a aquisição da linguagem e de habilidades sociocognitivas imprescindíveis para a inserção na cultura.

## Considerações Finais

Diante do exposto, percebe-se a relevância de pesquisas acerca da intencionalidade comunicativa dada a gama de variáveis incluídas em seu estudo, tais como: seu período de emergência; o papel devotado ao ambiente e a hereditariedade na explicação dessa habilidade; os delineamentos metodológicos utilizados; as relações propostas entre intencionalidade e a aquisição de uma teoria da mente pelas crianças; o impacto de determinadas funções cerebrais na explicação da habilidade comunicativa intencional; as ligações entre intencionalidade, ação intencional e percepção de si e do outro como ser intencional; as repercussões das diferentes definições adotadas no estudo da intencionalidade comunicativa; e as contribuições de aspectos do desenvolvimento infantil (cognitivo, afetivo, motor ou linguístico) que podem estar diretamente relacionados à explicação da comunicação de natureza intencional.

Estudos mais recentes (Eilan, 2007; Heal, 2007) se dirigem às relações entre intencionalidade comunicativa, atenção conjunta e desenvolvimento da consciência do bebê nos primeiros anos de vida. Além disso, menciona-se (Akhtar & Gernsbacher, 2007) a importância de analisar questões relativas às variações culturais que influenciam nos tipos de interações nas quais adultos e crianças se engajam, e de atentar para o estudo da intenção comunicativa em contextos reais frequentemente polidiádicos, os quais se caracterizam por interações entre a criança e outros sujeitos ou grupos.

As reflexões em torno dessa temática permitem sugerir a realização de pesquisas com díades mãe-bebê no primeiro ano da vida na perspectiva de identificar as relações entre intenção comunicativa e contextos triádicos, analisando com cautela os diferentes pontos de vista apresentados sobre o momento evolutivo em que surgem as ações intencionais. Sobre esse aspecto, defende-se no presente artigo que entender esse percurso é fundamental para uma compreensão mais abrangente e multifacetada da linguagem, visto que seu estudo possibilita um aprofundamento nos debates relativos à cognição social infantil e à detecção precoce de prejuízos na comunicação. Adverte-se também para as dificuldades em definir e investigar a conduta comunicativa, principalmente quando lhe é incorporado o elemento intencional.

Propõe-se que o estudo da intencionalidade comunicativa privilegie a análise dos tipos de contextos e habilidades que emergem nas interações mãe-bebê, investigando como se daria a transposição das habilidades comunicativas não intencionais para as habilidades comunicativas intencionais em bebês no primeiro ano de vida, principalmente na população brasileira, pois os estudos empíricos sobre essa temática são escassos para essa população.

Nessa direção, ressalta-se a importância de futuras pesquisas que verifiquem de que forma o cenário interativo vai se reconfigurando devido às estruturas interativas que emergem de habilidades evidenciadas pelos comportamentos dos bebês, e ainda as possíveis influências das percepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês no primeiro ano de vida, já que o surgimento de tais habilidades pode mobilizar nas mães configurações interativas antes não instauradas. Ademais, investigar de forma detalhada tais percepções pode favorecer a identificação de possíveis sinais nos bebês de prejuízos severos na comunicação, como aqueles encontrados em crianças autistas.

## Referências

- Adamson, L. B., & Bakeman, R. (1985). Affect and attention: infants observed with mothers and peers. *Child Development, 56*, 582-593.
- Akhtar, N., & Gernsbacher, M. A. (2007). Joint attention and vocabulary development: a critical look. *Language and Linguistic Compass, 1* (3) 195-207.
- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1962).
- Bates, E., O'Connell, B., & Shore, C. (1987). Language and communication in infancy. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp.149-203). New York: Wiley.
- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language*. Easton, Connecticut: Cambridge University Press.
- Bosa, C. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15* (1), 77-88.
- Brazelton, T. B. (1979). Evidence of communication during neonatal behavioral assessment. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (pp.79-88). London: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1975). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition, 3* (3), 255-287.
- Bruner, J. S. (1980). Early social interaction and language acquisition. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp.271-289). New York: Academic Press.
- Bruner, J. S. (1999). Intentionality and interpretation. In P. D. Zelazo, J. W. Astington & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: social understanding and self-control* (pp.329-339). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63* (4), 1-175.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2003). Precursores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. *Revista de Ciências Humanas, 34*, 219-252.
- Cleveland, A., Kobiella, A., & Striano, T. (2006). Intention or expression? four-month-olds' reactions to a sudden still-face. *Infant Behavior & Development, 8* (3), 299-480.
- Corkum, V., & Moore, C. (1998). The origins of joint visual attention in infants. *Developmental psychology, 34* (1), 28-38.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research, 3*, 343-350.
- Dunn, J. (1999). Making sense of the social world: mindreading, emotion, and relationships. In P. D. Zelazo, J. W. Astington & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: social understanding and self-control* (pp. 229-242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eilan, N. (2007). Joint attention, communication, and mind. In N. Eilan, C. Hoerl, T. MacCormack & J. Roessler (Eds.), *Joint attention: communication and other minds: Issues in philosophy and psychology* (pp.1-33). New York: Oxford.
- Feldman, R. & Reznick J. S. (1996). Maternal perception of infant intentionality at 4 and 8 months. *Infant Behavioral Development, 19*, 483-496
- Halliday, M. A. K. (1979). One child's protolanguage. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (pp.171-190). London: Cambridge University Press.
- Harding, C. G., & Golinkoff, R. M. (1979). The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development, 50*, 33-40.
- Heal, J. (2007). Joint attention and understanding the mind. In N. Eilan, C. Hoerl, T. MacCormack & J. Roessler (Eds.), *Joint attention: communication and other minds: issues in philosophy and psychology* (pp.34-44). New York: Oxford.
- Hobson, R. P. (1989). 'On sharing experiences'. *Development and Psychopathology, 1*, 97-203.
- Karousou, A. (2003). *Análisis de las vocalizaciones tempranas: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra*. Tese de doutorado não-publicada, Universidad Complutense de Madrid.
- Lampraia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia (Campinas), 24* (1), 105-114.
- Lyra, M. C. D. P. (2000). Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13* (2), 255-266.



- Meltzoff, A. N., Gopnik, A., & Repacholi, B. M. (1999). Toddlers' understanding of intentions, desires and emotions: explorations of dark ages. In P. D. Zelazo, J. W. Astington & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: social understanding and self-control* (pp.17-41). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moura, M. L. S., & Ribas, A. F. P. (2000). Desenvolvimento e contexto sociocultural: a gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia Reflexão e Crítica, 13* (2).
- Nogueira, S. E., & Moura, M. L. S. (2007). Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 1* (2), 128-138.
- Olson, D. R., Astington, J. W. & Zelazo, P. D. (1999). Actions, intentions and attributions. In P. D. Zelazo, J. W. Astington & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: social understanding and self-control* (pp.1-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Papaeliou, C. F., Minadakis, G., & Cavouras, D. (2002). Acoustics patterns of infant vocalizations expressing emotions and communicative functions. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45*, 311-317.
- Papaeliou, C. F., & Trevarthen, C. (2006). Prelinguistic pitch patterns expressing 'communication' and 'apprehension'. *Journal of Child Language, 33*, 163-178.
- Reznick, J. S. (1999). Influences on maternal attribution of infant intentionality. In P. D. Zelazo, J. W. Astington & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: social understanding and self-control* (pp.243-267). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reznick, J. S., & Schwartz, B. B. (2001). When is an assessment an Intervention? parent perception of infant intentionality and language at 8 and 12 months. *Academic Children Adolescence Psychiatry, 40* (1), 11-17.
- Ribas, A. F. P., & Moura, M. L. S. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de Psicologia* (Natal), 4 (2) 273-288.
- Rivero, M. (2003). Los inicios de la comunicación: la intencionalidad comunicativa y el significado como procesos graduales. *Anuário de Psicologia, 34*(3):337-356.
- Rochat, P. (2007). Intentional action arises from early reciprocal exchanges. *Acta Psychologica, 124*, 8-25.
- Sabbagh, M. A., & Baldwin, D. (2007). Understanding the role of communicative intentions in word learning. In: N. Eilan, C. Hoerl, T. MacCormack, & J. Roessler (Eds.), *Joint attention: communication and other minds: issues in philosophy and psychology* (pp.165-184). New York: Oxford.
- Sarriá, E. (1991). Observacion de la comunicacion intencional preverbal: um sistema de codificacion basado em el concepto de categoria natural. *Psicotema, 3* (2): 359-380.
- Searle, J. R. (1995). *Intencionalidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Striano, T. & Rochat, P. (2000). Emergence of selective social referencing in infancy. *Infancy, 1* (2): 253-264.
- Striano, T. & Liskowski, U. (2005). Sensitivity the context of facial expression in the still face at 3-6-, and 9-months of age. *Infant behavior & Development, 28* (1), 10-19.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: its origins and role in development* (pp.103-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (1999). Having intentions, understanding intentions, e understanding communicative intentions. In P. D. Zelazo, J. W. Astington & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: social understanding and self-control* (pp.64-75). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (2000). Primate cognition: introduction to the issue. *Cognitive Science, 1* (24), 351-361.
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano* (Coleção Tópicos). São Paulo: Martins Fontes.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences, 28*(5), 1-42.
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science, 10* (1), 121-125.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (pp.321-347). London: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (2004). Learning about ourselves, from children: why a growing human brain needs interesting companions (*Perception in action publications*, pp.1-36) Scotland: University of Edinburgh.
- Vygotsky, L. S. (1996). El primer año. In *Obras escogidas: psicología infantil* (Tomo IV). (pp. 275-318). Madrid: Visor (Originalmente publicado em 1932).
- Vygotsky, L. S. (2000). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wodward, A. L. (2007). Infants' understanding of the actions involved in joint attention. In N. Eilan, C. Hoerl, T. MacCormack & J. Roessler (Eds.), *Joint attention: communication and other minds: issues in philosophy and psychology* (pp.110-128). New York: Oxford.
- Yale, M. E., Messinger, S., Cobo-Lewis, A. B., & Delgado, C. F. (2003). The temporal coordination of early infant communication. *Developmental Psychology, 39*(5) 815-824.

Recebido em: 2/4/2009  
Versão final reapresentada em: 22/9/2009  
Aprovado em: 1/2/2010

# Instruções aos Autores

Estudos de Psicologia é uma revista trimestral do programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Fundada em 1983, é classificada na lista Qualis como A2 e está indexada nas bases de dados nacionais e internacionais SciELO, Lilacs, Latindex, Scopus, Clase, PsycINFO e Index Psi.

## Tipos de trabalhos aceitos pela revista Estudos de Psicologia

Estudos de Psicologia incentiva contribuições da comunidade científica nacional e internacional, e é distribuída a leitores de todo o Brasil e de vários outros países. Para garantir a abrangência nacional e internacional dos trabalhos, objetiva-se que o número de artigos de autores de instituições do estado de São Paulo corresponda até 40% do total, e o restante destine-se preferencialmente aos trabalhos de autores de outros estados e regiões do país ou do exterior.

Aceita-se trabalhos originais de todos os tipos de pesquisas, em qualquer área da Psicologia, com objetivo de promover e divulgar o conhecimento científico e técnico nas áreas da Psicologia bem como discutir o significado de práticas tanto no campo profissional como no da pesquisa através de publicações de originais nas seguintes categorias:

- Relato de pesquisa: artigos originais baseados em dados empíricos, com no máximo vinte laudas, incluindo tabelas, figuras, quadros e referências;

- Artigo de revisão: revisão crítica da literatura sobre temas pertinentes à psicologia, levando ao questionamento de modelos existentes e à elaboração de hipóteses para futuras pesquisas, com no máximo vinte laudas, incluindo tabelas, figuras, quadros e referências;

- Artigo clínico, estudo de caso: artigos interessantes e que apresentem alguma originalidade. Deverão mostrar aspectos clínicos, laboratoriais e evolutivos de interesse, com no máximo quinze laudas, incluindo tabelas, figuras, quadros e referências.

- Comunicação: texto breve relatando pesquisa de forma sintética e opinião sobre assuntos relevantes, com no máximo dez laudas;

- Resenha: apresentação e análise crítica de livro publicado na área há, no máximo, dois anos, com o limite máximo de cinco laudas;

- Informativo: informações sobre eventos científicos, pesquisas em andamento, defesas de dissertações e teses, cursos e outros.

## Responsabilidade profissional

Os autores assumem inteira responsabilidade por suas contribuições, obrigando-se ao seguimento das recomendações do Conselho Federal de Psicologia e do Conselho Nacional de Saúde.

## Parecer do Comitê de Ética

Artigos resultantes de pesquisas envolvendo seres humanos deverão ser acompanhados de cópia do parecer do Comitê de Ética da Instituição de origem, ou outro credenciado junto ao Conselho

Nacional de Saúde. Além disso, deverá constar, no último parágrafo do item Método, uma clara afirmação do cumprimento dos princípios éticos.

## Apreciação pelo Conselho Editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e que venham acompanhados de carta de encaminhamento, assinada pelos autores do trabalho, solicitando publicação na revista. O processo editorial só terá início se os manuscritos encaminhados obedecerem às condições das instruções. Caso contrário, serão devolvidos para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos, antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito do trabalho.

### 1. Avaliação de manuscritos

Os originais serão encaminhados, sem o(s) nome(s) do(s) autor(es), a dois membros do Conselho Editorial da revista Estudos de Psicologia, ou para dois consultores *ad hoc* dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final da publicação. Caso ocorra um desacordo, o original será enviado para mais um consultor, para nova avaliação.

No caso de identificação de conflito de interesses por parte dos revisores, o Comitê Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

Os nomes dos autores dos pareceres emitidos serão mantidos em absoluto sigilo. Aos autores será comunicada a decisão de aceitação ou recusa do trabalho. Os trabalhos que receberem sugestões para alterações serão encaminhados aos autores para as devidas correções, com os pareceres emitidos, devendo ser devolvidos no prazo máximo de vinte dias.

A decisão final sobre a publicação ou não do manuscrito é sempre dos editores. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da revista, de acordo com critérios e normas operacionais internas.

**Provas:** serão enviadas provas tipográficas aos autores para a correção de erros de impressão. As provas devem retornar ao Núcleo de Editoração na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito original não serão aceitas nesta fase.

### 2. Forma de apresentação dos originais

Estudos de Psicologia adota as normas de publicação da *American Psychological Association* – APA (5ª edição, 2002). Os originais deverão ser redigidos em português, inglês, francês ou espanhol. Todos os originais deverão incluir título e resumo em português e inglês.

Todo e qualquer encaminhamento inicial à revista deverá vir acompanhado de carta assinada por todos os autores, autorizando a publicação e indicando a aceitação das normas da revista. Na declaração, deverá constar que o trabalho não foi apresentado, na íntegra, em outro veículo de informação, bem como a autorização e/ou direitos concedidos por terceiros, caso se transcreva figuras, tabelas ou trechos (mais de 200 vocábulos) editados por outros autores. Também deverá haver menção a quaisquer ligações ou acor-

dos de financiamento entre os autores e instituições que possam ter interesse na publicação do original.

Para submeter o artigo para avaliação pelo Conselho Editorial da Estudos de Psicologia, os autores deverão enviar os manuscritos impressos (em papel) para o Núcleo de Editoração da revista, em quatro vias, digitados em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete ou CD-ROM. O arquivo deverá ser gravado em editor de texto similar ou superior à versão 97-2003 do *Word* (*Windows*). Os nomes do autor e do arquivo deverão estar indicados no rótulo do disquete ou CD-ROM.

Das quatro cópias impressa descritas no item anterior, três deverão vir sem nenhuma identificação dos autores, para que a avaliação possa ser realizada com sigilo; porém, deverão ser completas e idênticas ao original, omitindo-se apenas esta informação. É fundamental que o artigo *não contenha qualquer forma de identificação da autoria*, o que inclui referência a trabalhos anteriores do(s) autor(es), da instituição de origem etc.

O texto deverá ter de 10 a 20 laudas, em fonte Arial, tamanho 11. As folhas deverão ser numeradas a partir da página de rosto, que deverá apresentar o número 1. O papel deverá ser de tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5cm), esquerda e direita (no mínimo 3cm).

#### - Versão reformulada

A versão reformulada deverá ser encaminhada em três cópias completas, em papel e em disquete ou CD-ROM etiquetado, indicando o número do protocolo, o número da versão, o nome dos autores e o nome do arquivo.

As modificações deverão ser destacadas em azul, juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta revista e informando quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto a recomendações da consultoria, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados. Se o trabalho for de autoria múltipla, a carta deverá ser assinada por todos os autores. Deverá ser encaminhada, também, uma autorização para a publicação dos resumos em inglês e português, e do trabalho na íntegra para a versão *on-line* da revista Estudos de Psicologia.

### 3. Os trabalhos deverão apresentar os seguintes elementos, respeitando-se a ordem aqui sugerida

#### - Folha de rosto com identificação dos autores, contendo

- Título completo em português: Deverá ser conciso e evitar palavras desnecessárias e/ou redundantes, como "avaliação do..." "considerações acerca de..." "Um estudo exploratório sobre...";
- Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não excedendo cinco palavras;
- Título completo em inglês, compatível com o título em português;
- Nome de cada autor, por extenso, seguido por filiação institucional. Não abreviar os prenomes;
- Todos os dados da titulação e filiação deverão ser apresentados por extenso, sem nenhuma sigla;
- Indicação dos endereços completos de todas as universidades às quais estão vinculados todos os autores;
- Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico;
- Se necessário, apresentar indicação de atualização de filiação institucional;

- Incluir nota de rodapé contendo apoio financeiro, agradecimentos pela colaboração de colegas e técnicos, em parágrafo não superior a três linhas. Este parágrafo deverá informar, também, sobre a origem do trabalho e outras informações que forem consideradas relevantes, por exemplo, se o trabalho foi anteriormente apresentado em evento, se é derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores etc.

#### - Folha à parte contendo resumo em português

O resumo deverá conter o mínimo de 100 e o máximo de 150 palavras, ou seja, de cinco a dez linhas. Não é permitido o uso de siglas e citações. Deverá conter, ao final, de três a cinco palavras-chave, que descrevam exatamente o conteúdo do trabalho, de acordo com o Thesaurus da APA, a fim de facilitar a indexação do mesmo. Tais palavras deverão ser grafadas com letras maiúsculas e separadas com ponto. O resumo deverá incluir breve referência ao problema investigado, características da amostra, método usado para a coleta de dados, resultados e conclusões. Apenas a resenha dispensa resumo.

#### - Folha à parte contendo *abstract* em inglês

O *abstract* deverá ser compatível com o texto do resumo. Deverá seguir as mesmas normas, e vir acompanhado de *key words* compatíveis com as palavras-chave.

#### - Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos e subtítulos que facilitem a leitura. Para os relatos de pesquisa, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, metodologia, resultados e discussão.

#### - Ilustrações

Tabelas, quadros e figuras deverão ser limitados a cinco, no conjunto, e numerados consecutiva e independentemente, com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados. Deverão vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. A cada um se deverá atribuir um título breve.

O autor se responsabiliza pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações e gráficos), que deverão permitir redução sem perda de definição, para os tamanhos de uma ou duas colunas (7 e 15cm, respectivamente), pois, não é permitido o formato paisagem. Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 300 Dpi.

As palavras **Figura, Tabela, Anexo** que aparecerem no texto deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número (Figuras, Tabelas e Anexos) a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão ser concisos. Informar o local do estudo e o ano.

A publicação de imagens coloridas será custeada pelo(s) autor(es).

Em caso de manifestação de interesse por parte do(s) autor(es), Estudos de Psicologia providenciará um orçamento dos custos envolvidos, que poderão variar de acordo com o número de imagens, sua distribuição em páginas diferentes e a publicação concomitante de material em cores por parte de outro(s) autor(es).

Uma vez apresentado ao(s) autor(es) o orçamento dos custos correspondentes ao material de seu interesse, este(s) deverá(ão) efetuar depósito bancário. As informações para o depósito serão fornecidas oportunamente.

## - Referências e citações no texto

Os artigos deverão ter em torno de trinta referências, exceto no caso de artigos de revisão, que poderão apresentar em torno de cinquenta. Elas deverão ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal.

Trabalhos com um único autor deverão vir antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Em caso de trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas os co-autores sejam diferentes, deverá ser assumida como critério a ordem alfabética dos sobrenomes dos co-autores.

Trabalhos com os mesmos autores deverão ser ordenados por data, vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser ordenados pelo ordem alfabética do título.

A formatação das referências deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, além de espaço 1,5 entre linhas e tamanho de fonte 11, o parágrafo deverá ser normal, sem recuo e sem deslocamento das margens.

Os títulos dos periódicos deverão ser escritos por extenso. **Não serão aceitas citações/referências de monografias** de conclusão de curso de graduação, **de resumos** de Congressos, Simpósios, Workshops, Encontros, entre outros. Os **textos não publicados** (exemplos, aulas, entre outros deverão ser evitados). Os grifos deverão ser indicados por fonte itálica. No corpo do texto, as indicações deverão ser feitas do seguinte modo: (sobrenome(s) do(s) autor(es), ano de publicação), devendo ser estas informações coerentes com o que consta nas referências.

Nos casos em que os trabalhos citados não foram consultados na fonte (citação secundária), deverá ser citado, no corpo do texto, da seguinte maneira: (sobrenome do autor original, *apud* sobrenome do autor lido, data). Nas referências, citar apenas a obra consultada e a sua data.

Em caso de citações antigas, com novas edições da obra, a citação deverá incluir as duas datas, a original e a data da edição lida pelo autor.

As citações de artigos de autoria múltipla deverão ser feitas da seguinte forma:

- Artigo com dois autores: citar os dois autores sempre que o artigo for referido;

- Artigo com três a cinco autores: citar todos os autores na primeira aparição no texto; da segunda aparição em diante, utilizar sobrenome do primeiro autor seguido de *et al.* (e da data, caso seja a primeira citação no parágrafo);

- Artigos com seis autores ou mais: citar o sobrenome do primeiro autor seguido de *et al.* e do ano, desde a primeira aparição no texto.

No caso de **citação literal**, o trecho deverá aparecer entre aspas, com indicação, logo após o sobrenome do autor e a data, da(s) página(s) de onde foi retirado. Trechos com mais de 40 palavras deverão ser colocados em bloco separado, sem aspas e sem itálico, com recuo de cinco espaços com relação à margem esquerda.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade. Todos os autores cujos trabalhos forem citados no texto deverão ser seguidos da data de publicação e listados na seção de Referências. As citações e referências deverão ser feitas de acordo com as normas da APA.

Apresentamos exemplos de casos mais comuns, para orientação:

## Artigo de revista científica

Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241.

## Artigo de revista científica no prelo

Indicar, no lugar da data, que o artigo está no prelo. Incluir o nome do periódico após o título do artigo. Não referir data e números do volume, fascículo ou páginas, até que o artigo seja publicado. No texto, citar o artigo indicando que está no prelo.

Sampaio, M. I. C., & Peixoto, M. L. (no prelo). Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. *Boletim de Psicologia*.

## Livros

Rodrigues, M. C. P., & Azzi, R. G. (2007). *Psicologia do esporte: trilhando caminhos em busca de iniciação na área*. Taubaté: Cabral.

## Capítulos de livros

Schmidt, M. (2004). *Stress e religiosidade cristã*. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.177-186). Campinas: Papirus.

## Obra antiga e reeditada em data muito posterior

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton. (Originalmente publicado em 1950)

## Citação secundária

Se o original não foi lido, citar os autores da seguinte forma: "Selye (1936, *apud* Lipp, 2001) ...". Na seção de referências, citar apenas a obra consultada (no caso, Lipp, 2001).

## Teses ou dissertações não publicadas

Cusatis Neto, R. (2007). *Construção e validação da escala de estressores ocupacionais das linhas de produção*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

## Autoria institucional

World Health Organization. (2006). *WHO rapid advice guidelines on pharmacological management of humans infected with avian influenza A (H5N1) virus*. Washington, DC: Author.

## Trabalho apresentado em congresso publicado em anais

Malabrís, L. F. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional e a síndrome de burnout. *Anais do VI Congresso Latinoamericano de Psicoterapias Cognitivas* (Vol 1). Buenos Aires.

## Material eletrônico

### Artigos de periódicos

Candiottto, C. (2007). Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterio*, 48 (115). Recuperado em janeiro 16, 2008, disponível em <http://www.scielo.br> doi: 10.1590/S0100-512X2007000100012.

### Texto

Instituto Nacional de Câncer. (2003b). *Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional*. Recuperado em fevereiro 22, 2006, disponível em <http://www.inca.gov.br/reqpop>

## Comunicação pessoal (carta, e-mail, conversa)

Citar apenas no texto, dando as iniciais e o sobrenome da fonte e a data. Evite. Seu uso deve ser esporádico e não ser incluído nas referências e sim em nota de rodapé.

### - Anexos

**Evite.** Só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos textos.

### - Direitos autorais da revista Estudos de Psicologia

Todos os direitos editoriais são reservados. Nenhuma parte das publicações pode ser reproduzida, estocada por qualquer sistema ou transmitida por quaisquer meios ou formas existentes ou que venham a ser criados, sem prévia permissão por escrito do editor chefe, ou sem constar o crédito de referência, de acordo com as leis de direitos autorais vigentes no Brasil. A aceitação do trabalho para a publicação implica na transferência de direitos do autor para a revista, sendo assegurada a mais ampla disseminação da informação.

### - Reprodução parcial de outras publicações

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

## LISTA DE CHECAGEM

- Declarações de responsabilidade e de transferência de direitos autorais assinadas por cada autor;

- Enviar ao editor quatro vias do original (um original e três cópias) e um disquete ou CD, etiquetado, com as seguintes informações: nomes dos autores e nome do arquivo. Na reapresentação, incluir o número do protocolo;

- Incluir título do original, em português e inglês;

- Verificar se o texto, incluindo resumos, tabelas e referências, está reproduzido com letra *Arial*, tamanho 11 e espaço duplo, e com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5cm), esquerda e direita (no mínimo 3cm);

- Incluir título abreviado, não excedendo cinco palavras, para fins de legenda em todas as páginas impressas;

- Incluir as palavras-chave;

- Incluir resumos com até 150 palavras nos dois idiomas, português e inglês, ou em francês ou espanhol nos casos em que se aplique, com termos de indexação;

- Página de rosto com as informações solicitadas;

- Incluir nome de agências financiadoras e o número do processo;

- Indicar se o artigo é baseado em tese/dissertação, colocando o título, o nome da instituição, ano de defesa e número de páginas;

- Verificar se as referências estão normalizadas segundo o estilo da APA – 5a. ed.;

- Incluir permissão de editores para reprodução de figuras ou tabelas publicadas.

## DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE E TRANSFERÊNCIA DE DIREITOS AUTORAIS

Cada autor deve ler e assinar os documentos: 1) Declaração de Responsabilidade e 2) Transferência de Direitos Autorais.

- Título do manuscrito:

- Nome por extenso dos autores (na mesma ordem em que aparecem no manuscrito).

- Autor responsável pelas negociações:

### 1. Declaração de responsabilidade

Certifico que:

- Participei da concepção do trabalho e torno pública minha responsabilidade pelo seu conteúdo;

- Não omiti quaisquer ligações ou acordos de financiamento entre os autores e companhias que possam ter interesse na publicação deste artigo;

- Trata-se de artigo original e o trabalho, em parte ou na íntegra, ou qualquer outro trabalho com conteúdo substancialmente similar, de minha autoria, não foi enviado a outra revista, e não o será enquanto sua publicação estiver sendo considerada pela Estudos de Psicologia, quer seja no formato impresso ou no eletrônico.

Assinatura do(s) autores(s)                      Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### 2. Transferência de Direitos Autorais

Declaro que, em caso de aceitação do artigo, a revista Estudos de Psicologia passa a ter os direitos autorais a ele referentes, que se tornarão propriedade exclusiva da revista, sendo vedada qualquer reprodução, total ou parcial, em qualquer outra parte ou meio de divulgação, impressa ou eletrônica, sem que a prévia e necessária autorização seja solicitada e, se obtida, farei constar o competente agradecimento à revista.

Assinatura do(s) autores(s)                      Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Estudos de Psicologia no endereço abaixo**

Núcleo de Editoração SBI/CCV - *Campus II*

Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama - 13060-904 Campinas, SP, Brasil.

Fone/Fax: +55-19-3343-6875

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

Web: <http://www.scielo.br/estpsi>

# Instructions to Authors

*Estudos de Psicologia* (Studies in Psychology) is a quarterly journal published by the Post-Graduation Psychology program of the Life Sciences Center at the Catholic University of Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Founded in 1983, it is classified as A2 in the Qualis list and is indexed in the national and international databases SciELO, Lilacs, Latindex, Scopus, Clase, PsycINFO and Index Psi.

## Types of work accepted for publication in *Estudos de Psicologia*

*Estudos de Psicologia* invites contributions from the national and international scientific community and is distributed to readers all over Brazil and also in several other countries. To ensure that the studies receive both national and international coverage, the aim is for the number of articles from authors in institutions in the state of São Paulo to correspond to 40% of the total, with the remainder preferably earmarked for the works of authors in other states and regions of the country, or from overseas.

Original work is accepted covering all types of research, in any field of Psychology, which aim to encourage and disseminate scientific and technical knowledge in the areas of psychology as well as to discuss the significance of practices employed in both the professional and research fields, by means of the publication of original material in the following categories:

- Research report: original articles based on empirical data, comprising a maximum of twenty pages, including tables, figures, charts and references;
- Review article: critical review of literature dealing with themes pertinent to psychology, leading to the challenging of existing models and to the construction of hypotheses for future research, comprising a maximum of twenty pages, including tables, figures, charts and references;
- Clinical article, case study: articles of interest which introduce an element of originality. They should illustrate clinical, laboratory and evolutionary aspects of interest, comprising a maximum of fifteen pages, including tables, figures, charts and references.
- Communication: brief text synthetically listing the research along with an opinion about any relevant matters, comprising a maximum of ten pages;
- Book Reviews: critical analysis and interpretation of books published in the last two years in Psychology, with a maximum limit of five pages;
- Information Bulletin: information concerning scientific events, research in progress, dissertation and thesis defenses.

## Professional responsibility

Authors shall accept full responsibility for their contributions, and must observe the recommendations of the Federal Council of Psychology and the National Health Council.

## Opinions by the Ethics Committee

Articles resulting from research involving human beings must be accompanied by a copy of the opinion issued by the Ethics Committee of the originating institution, or other entity accredited by the National Health Council. In addition, in the final paragraph of the Method section, a clear statement of compliance with ethical principles must be included.

## Consideration by the Editorial Council

The original documentation will be accepted for evaluation provided that it has not previously been published and that it is accompanied by a cover letter signed by the study's authors, requesting it to be published in the journal. The editorial process will only begin if the submitted manuscripts comply with the conditions of these instructions. Otherwise, they shall be returned for compliance with the criteria, inclusion of the letter or other documents, prior to being submitted for any evaluation as to the merits of the study.

## 1. Evaluation of manuscripts

The original material shall be submitted, without the name(s) of the author(s), to two members of the Editorial Council of the journal *Estudos de Psicologia*, or to two *ad hoc* consultants among specialists in the respective subject matter. Two favorable opinions are required for final acceptance for publication. In the event of any disagreement, the original documents shall be sent to an additional consultant for further evaluation.

Should any conflict of interest arise on the part of the reviewers, the Editorial Committee shall pass the manuscript to another *ad hoc* reviewer.

The identity of the authors of the opinions shall be kept in strictest confidence. A decision on whether the study is to be accepted or refused will be communicated to the authors. Work receiving recommendations for alteration shall be passed back to the authors for the appropriate corrections to be made, together with any opinions issued, and should be returned within a maximum period of twenty days.

The editors shall always have the final decision whether or not to publish the manuscript. Minor alterations to the text may be made by the journal's Editorial Council, in accordance with internal operating criteria and standards.

**Copies:** typographical copies will be sent to the others for correction of printing errors. The copies should return to the Núcleo de Editoração on the stipulated deadline. Other changes in the original manuscript will not be accepted during this phase.

## 2. Form of presentation of the original documents

*Estudos de Psicologia* adopts the standards of publication employed by the American Psychological Association – APA (5th edition, 2002). The originals shall be typed in Portuguese, English, French or Spanish. All original documents must include the title and abstract in both Portuguese and English.

Every initial submission to the journal should be accompanied by a letter signed by all the authors, authorizing publication and indicating acceptance of the journal's guidelines.

The declaration should contain a statement that the study has not been presented, in its entirety, in any other media, as well as the authorization and/or rights granted by third parties, where figures, tables or passages (more than 200 words) produced by other authors, are transcribed. Mention should also be made of any funding connections or agreements between the authors and institutions which may have a vested interest in the original documents being published.

In order to submit the article for evaluation by the Editorial Council of *Estudos de Psicologia*, the authors should send four paper copies of the printed manuscripts to the journal's Publishing Center, double spaced, and accompanied by a copy on diskette or CD-ROM. The file should be typed using a text editor similar or superior to *Word (Windows)* version 97-2003. The name of the author and filename should be marked on the label of the diskette or CD-ROM.

Of the four copies mentioned in the previous paragraph, three should not include the identity of the authors, so that the evaluation may be conducted in confidentiality; but for this detail, however, they must be complete and identical to the original. It is essential that the article *does not contain any means of identifying the authorship*, including any reference to previous studies by the same author(s), the institution of origin etc.

The text should comprise 10 to 20 pages, in Arial font, size 11. The sheets should be numbered starting with the cover page, which should display page number 1. The size of the paper must be A4, with formatted top and bottom margins (at least 2.5cm), and left and right margins (at least 3cm).

#### - Reformulated version

Three complete copies of the reformulated version should be submitted, in paper form, and on labeled diskette or CD-ROM, showing the submission reference number, version number, names of the authors and the filename.

Modifications should be highlighted in blue, along with a letter to the editor, repeating their interest in having the work published in this journal and advising of the alterations processed on the manuscript. If there is any disagreement with the consultants' recommendations, the author(s) should present the arguments justifying their position. The manuscript's title and code must be specified. If the study is a joint collaboration, the letter should be signed by all the authors. An authorization should also be sent for the publication of the abstracts in English and Portuguese, and also for the whole study for the online version of the *Estudos de Psicologia* journal.

### 3. The study should contain the following elements, observing the order suggested below:

#### - Cover page identifying the authors, containing:

- Full title in Portuguese: It should be concise and avoid the use of superfluous and/or redundant verbiage, such as "evaluation of..." "considerations in respect of ..." "An exploratory study of...";
- Suggestion for an abbreviated title for the header, not exceeding five words;
- Full title in English, consistent with the Portuguese title;
- Name of each author, in full, followed by their institutional affiliation. Do not abbreviate the given names;
- All data in respect of title and affiliation should appear in full, and not in the form of an acronym;
- Note of the full addresses of all universities with which the authors are associated;

- Note of addresses for correspondence with the editor for the processing of the originals, including fax, telephone and email address;

- If necessary, provide a note on any updates to institutional affiliation;

- Include a footnote containing details of financial support, acknowledgments for the collaboration of colleagues and experts, in a paragraph not exceeding three lines. This paragraph should also provide information on the origins of the study and other information considered to be relevant, such as, if the work has previously been presented at an event, if it originates from a thesis or dissertation, if data collection was conducted in an institution different from that recorded as being the authors' institution of origin etc.

#### - Separate sheet containing the abstract in Portuguese

The abstract should contain a minimum of 100 and a maximum of 150 words, that is, between five and ten lines. It is expressly forbidden to use acronyms and citations. At the end, it should list between three and five keywords, which precisely describe the contents of the study, in accordance with the APA Thesaurus, in order to facilitate its indexation. These words should be composed in uppercase and separated by a period. The abstract should include a brief reference to the problem under investigation, sample attributes, data collection methodology, results and conclusions. Only digests may dispense with abstracts.

#### - Separate sheet containing the abstract in English

The abstract should be compatible with the text in the Portuguese synopsis. It should follow the same criteria, and be accompanied by keywords which are consistent with the Portuguese keywords.

#### - Organization of the work

The text of any work submitted for publication should be clearly organized with titles and subtitles which facilitate its reading. For the research reports, the text must comprise introduction, methodology, results and discussion.

#### - Illustrations

Tables, charts and figures should be limited to five, in total, and should be numbered consecutively and independently, in Arabic numerals, according to the order in which the data is mentioned. They should appear on individual, separate sheets of paper, with an indication as to their location within the text. A brief title should be assigned to each.

The author shall be responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations and graphs), which should be capable of reduction without loss of definition, to a size of one or two columns (7cm and 15cm, respectively). Landscape format is not allowed. Digital figures should contain the file extension jpeg and have a minimum resolution of 300 dpi.

The words **Figure**, **Table**, **Appendix** appearing in the text should be written with the first letter in uppercase and be accompanied by the number (Figures, Tables and Appendices) to which they refer. The suggested location for the insertion of figures and tables should be indicated in the text. The titles should be concise. Provide information of the physical location and year of the study.

The cost of publishing any color images shall be borne by the author(s).

Should the author(s) demonstrate an interest, *Estudos de Psicologia* will arrange for a quotation of the costs involved, which

may vary according to the number of images, their distribution across different pages and the accompanying publication of color material by the other author(s).

Once the author(s) receive(s) the quotation for the corresponding cost of materials in which he/they may be interested, he/they should make a bank deposit. Account information will be provided at the appropriate juncture.

### - References and citations in the text

The articles should contain around thirty references, except in the case of review articles, which may include approximately fifty. They should be shown in alphabetical order, according to the main author's last name.

Where the last name is identical, work created by individual authors should precede the works of multiple authors. In the case of works where the first-named author is the same, but the co-authors are different, the co-authors' last names constitute the criteria for the alphabetical order. Works by the same authors should appear in date order, starting with the earliest work.

Works by the same authors and with the same date should be listed by the alphabetical order of their title.

The formatting of the references should facilitate the task of reviewing and editing; for this purpose, in addition to having a spacing of 1.5 between lines and a font size of 11, the paragraph should be normal, without indent and without offset margins.

The titles of periodicals should be reproduced in full. Citations/ references from end of graduate course **treatises, abstracts** from, *inter alia*, Congresses, Symposiums, Workshops, Meetings **will not be accepted. Unpublished texts** (examples, classes, *inter alia*), should be avoided. Italic font should be used for emphasis. In the body of the text, denotations should be made as follows: (surname of author(s), year of publication), and should be consistent with information contained in the references.

In cases where the cited works were not consulted at source (secondary citation), this should be mentioned in the body of the text in the following manner: (surname of original author, *apud* surname of author read, date). In the references, only cite the work which was consulted, together with the date.

In the case of earlier citations, which have been superseded by newer editions, the citation should include the two dates, namely that of the original work and that of the edition read by the author.

The citation of articles by multiple authors should be treated as follows:

- Article with two authors: cite both authors whenever the article is referred to;

- Article with between three and five authors: cite all the authors upon the first appearance in the text; from the second mention onwards, use the surname of the first author followed by *et al.* (and the date, if it is the first citation in the paragraph);

- Articles with six or more authors: cite the surname of the first author followed by *et al.* and the year, as from the first appearance in the text.

In the case of a **literal citation**, the passage should appear between quotation marks with, immediately after the author's surname and date, an indication of the page(s) from which it was taken. Passages consisting of more than 40 words should be placed in a separate block, without quotation marks and not italicized, with an offset of five spaces in relation to the left margin.

The accuracy and propriety of references to works which have been consulted and cited in the text of the article are entirely the responsibility of the author, in the same way in which the content of the study is their exclusive responsibility. All the authors whose works are cited in the text should be followed by the date of publication and listed in the References section. The citations and references should be made in accordance with APA criteria.

For guidance purposes, we are presenting below some examples of the most common cases:

### Articles from scientific journals

Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28 (2), 212-241.

### Articles from scientific journals in press

Note, in place of the date, that the article is in press. Include the name of the periodical after the article's title. Do not refer to the date and volume numbers, fascicle or pages until the article is published. In the text, cite the article indicating that it is in press.

Sampaio, M. I. C., & Peixoto, M. L. (no prelo). Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. *Boletim de Psicologia*.

### Books

Rodrigues, M. C. P., & Azzi, R. G. (2007). *Psicologia do esporte: trilhando caminhos em busca de iniciação na área*. Taubaté: Cabral.

### Book chapters

Schmidt, M. (2004). *Stress e religiosidade cristã*. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp.177-186). Campinas: Papirus.

### Old works republished at a much later date

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton. (Originally published in 1950)

### Secondary citation

If the original was not read, cite the authors in the following manner: "Selye (1936, *apud* Lipp, 2001) ...". In the reference section, cite only the work consulted (in this instance, Lipp, 2001).

### Unpublished theses or dissertations

Cusatis Neto, R. (2007). *Construção e validação da escala de estressores ocupacionais das linhas de produção*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

### Corporate authorship

World Health Organization. (2006). *WHO rapid advice guidelines on pharmacological management of humans infected with avian influenza A (H5N1) virus*. Washington, DC: Author.

### Work presented in congress published in annals

Malagris, L. E. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional e a síndrome de burnout. *Annals of the VI Latin American Congress of Cognitive Psychotherapy* (Vol. 1). Buenos Aires.



## Electronic material

## Articles from journals

Candiottto, C. (2007). Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. *Kriterio*, 48 (115). Recuperado em janeiro 16, 2008, disponível em <http://www.scielo.br> doi: 10.1590/S0100-512X2007000100012.

## Text

National Cancer Institute. (2003b). *Câncer no Brasil: dados dos registros de base populacional*. Retrieved February 22, 2006, from <http://www.inca.gov.br/regpop>

## Personal contact (letter, email, conversation)

Cite the text or/ly, providing the initials and surname of the source, plus the date. Avoid this usage. Its use should be sporadic and should be included in the footnote, not the references.

## - Appendices

Avoid. They may be included when they contain information which is integral to the understanding of the text.

## - Copyright of the journal *Estudos de Psicologia*

All editorial rights are reserved. No part of the publications may be reproduced, stored by any system or transmitted by any means or forms which currently exist or which may come to exist, without the prior written permission of the editor in chief, or without inclusion of the credits, in accordance with prevailing Brazilian copyright law. The acceptance of the study for publication implies the transfer of copyright to the journal, thereby guaranteeing the widest possible dissemination of the information.

## - Partial reproduction of other publications

Articles submitted for publication should avoid very large citations extracted from publications by other authors. It is recommended that the reproduction of tables, charts or drawings be avoided. When necessary, they should be accompanied by the permission of the authors holding the copyright.

## CHECKLIST

- Declarations of responsibility and transfer of copyright signed by each author;
- Send the editor four copies of the original (one original and three copies) and a diskette or CD-ROM labeled with the following information: names of authors and filename. On representation, include the submission reference number;
- Include title of original, in both Portuguese and English;
- Check if the text, along with tables and references, is reproduced in *Arial* font, size 11 and double spaced, with formatted top and bottom margins (at least 2.5cm), and left and right margins (at least 3cm).

- Include abbreviated title, not to exceed five words, to be included in the header of every page printed;

- Include keywords;

- Include abstracts with up to 150 words in the two languages, Portuguese and English, or in French or Spanish where applicable, along with indexation terms;

- Cover page with requested information;

- Include name of funding agencies and the process number;

- Indicate if the article is based on a thesis / dissertation, and note the title, name of establishment, year of the defense and number of pages;

- Check if the references are standardized according to the APA pariance – 5th edition;

- Include permission of editors for the reproduction of published figures or tables.

## DECLARATION OF RESPONSIBILITY AND TRANSFER OF COPYRIGHT

Each author must read and sign the documents: 1) Declaration of Responsibility and 2) Transfer of Copyright.

- Title of the manuscript:

- Name of the authors must be consecutively according to the orders in which they were mentioned in the text.

- Author responsible for the negotiations:

## 1. Declaration of responsibility

I hereby certify that:

- I have participated in the conception of the study and make public my responsibility for the content;

- I have not omitted any funding ties or agreements between the authors and companies which may have an interest in the publication of this article;

- This is an original article, and the work, either in part or in its entirety, or any other work of my authorship which contains substantially similar content, has not been sent to any other journal, and shall not be sent as long as its publication is under consideration by *Estudos de Psicologia*, either in printed or electronic form.

Signature of the author(s)      Date \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## 2. Transfer of copyright

I hereby declare that, in the event of this article being accepted for publication, its copyright shall pass to the journal *Estudos de Psicologia*, and shall become the exclusive property of the journal, with any reproduction, either in full or in part, being forbidden in any other form or means of printed or electronic communication, without the request for prior necessary authorization and, if obtained, I shall attribute the appropriate acknowledgment to the journal.

Signature of author(s)      Date \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**All correspondence should be sent to Revista de Estudo de Psicologia at the address below**

Núcleo de Editoração SBI/CCV - Campus II

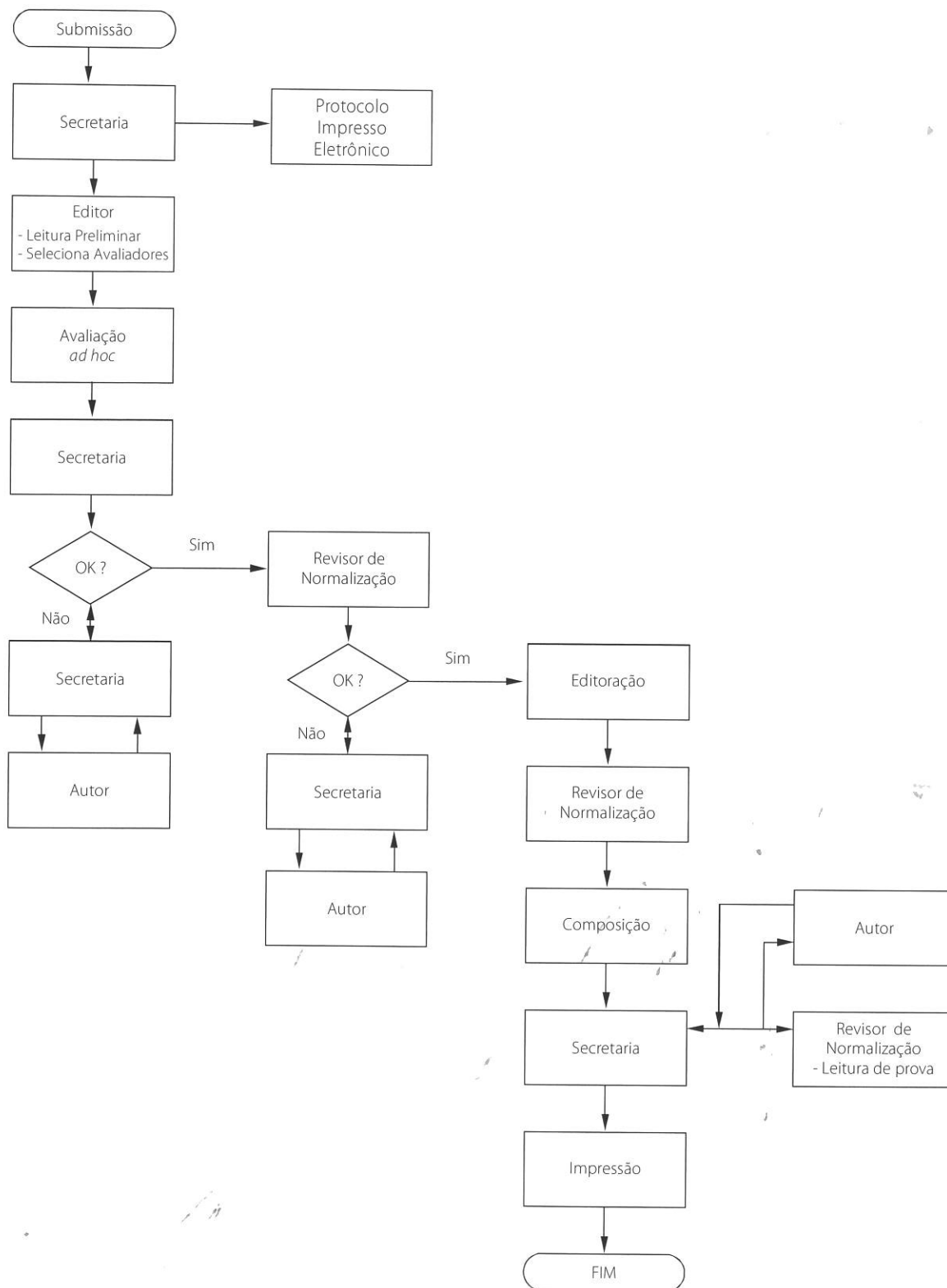
Av. John Boyd Dunlop, s/n. Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama - 13060-904 Campinas, SP, Brazil

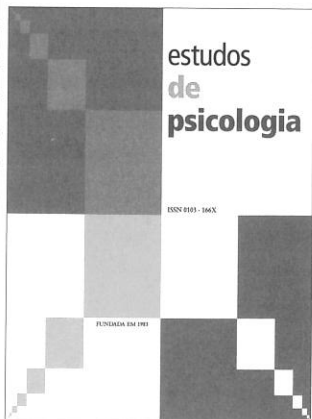
Fone/Fax: +55-19-3343-6875

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

Web: <http://www.scielo.br/estpsi>

# Fluxograma de Artigos





Prezado amigo,

É como satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a revista *Estudos de Psicologia*, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada nas bases de dados internacionais: PsycINFO, SciELO, CLASE, Scopus, Latindex, LILACS e Index Psi. Lista Qualis: A2 - Psicologia.

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares.

Preencha o canhoto abaixo.

Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

<input type="checkbox"/> Volume 22 (2005)	⇒	<b>Pessoas Físicas</b>	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<b>Institucional</b>	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 23 (2006)	⇒	<b>Pessoas Físicas</b>	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<b>Institucional</b>	R\$ 50,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 24 (2007)	⇒	<b>Pessoas Físicas</b>	R\$ 40,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<b>Institucional</b>	R\$ 80,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 25 (2008)	⇒	<b>Pessoas Físicas</b>	R\$ 70,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<b>Institucional</b>	R\$ 120,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 26 (2009)	⇒	<b>Pessoas Físicas</b>	R\$ 80,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<b>Institucional</b>	R\$ 130,00	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volume 27 (2010)	⇒	<b>Pessoas Físicas</b>	R\$ 90,00	<input type="checkbox"/>	⇒	<b>Institucional</b>	R\$ 200,00	<input type="checkbox"/>

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

CNPJ: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Anexo cheque número: \_\_\_\_\_ Banco: \_\_\_\_\_ Valor: \_\_\_\_\_

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

#### FORMAS DE PAGAMENTO

##### PARCELADO

Pré-datado para 30 dias

Pagamentos em 2 vezes: 1 entrada e o restante para 30 dias

##### À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPE

**Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88**

Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:

**Estudos de Psicologia** - Núcleo de Editoração - Prédio de Odontologia - Campus II

Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Jd Ipaussurama - 13060-904 - Campinas - SP. Fone/Fax: (19) 3343-6875

E-mail: ccv.assinaturas@puc-campinas.edu.br - Home Page: <http://www.puc-campinas.edu.br/ccv>

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas**  
(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

**Grão-Chanceler:** Dom Bruno Gamberini

**Reitora:** Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

**Vice-Reitor:** Prof. Dr. Eduard Pranic

**Pró-Reitoria de Graduação:** Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação:** Profa. Dra. Vera Engler Cury

**Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários:** Profa. Dra. Vera Engler Cury

**Pró-Reitoria de Administração:** Prof. Dr. Ricardo Pannain

**Diretora do Centro de Ciências da Vida:** Profa. Dra. Miralva Aparecida de Jesus Silva

**Diretor-Adjunto do Centro de Ciências da Vida:** Prof. Dr. José Gonzaga Teixeira de Camargo

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia:** Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

**Estudos de Psicologia**

Com capa impressa no papel supremo 250g/m<sup>2</sup> e miolo no papel couchê fosco 90g/m<sup>2</sup>

**Capa / Cover**

Suely de Castro Mello  
BBox Design

**Miolo**

Katia Harumi Terasaka

**Editoração eletrônica / DTP**

Beccari Propaganda e Marketing

**Impressão / Printing**

Gráfica Editora Modelo Ltda

**Tiragem / Edition**

1000

**Distribuição / Distribution**

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio

# artigos/articles

## **Construção de um teste transmodal de memória de reconhecimento**

*Construction of a cross-modal recognition memory test*

| Débora Cecílio Fernandes | Gerardo Prieto | Ana Rosa Delgado

## **Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças**

*Perceptions about the quality of family interactions and self-belief in children*

| Helga Loos | Ligia Fernanda Keske Cassemiro

## **Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas**

*Studies of validity between instruments to evaluate reading and writing abilities*

| Neide de Brito Cunha | Acácia Aparecida Angeli dos Santos

## **Avaliação multi-informe do traço de neuroticismo em escolares**

*Multi-source assessment of neuroticism trait in school children*

| Marcela Mansur-Alves | Carmen Flores-Mendoza | Francisco José Abad

## **Inclusão social de crianças com paralisia cerebral: óptica dos profissionais de saúde**

*Inclusion process for children with cerebral palsy: the health professionals perspective*

| Ticiana Melo de Sá Roriz | Katia de Sousa Amorim | Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

## **Vulnerabilidade de adolescentes afrodescendentes e brancos em relação ao HIV/Aids**

*Vulnerability of teenagers African descending and whites to HIV/Aids*

| Brígido Vizeu Camargo | Andréia Isabel Giacomozzi | João Fernando Rech Wachelke | Adriana de Aguiar

## **Programa de monitores para o ensino superior**

*Monitor program for university education*

| Elisete Gomes Natário | Acácia Aparecida Angeli dos Santos

## **Brincando na creche: atividades com crianças pequenas**

*Playing in the creche: activities for young children*

| Carina de Figueiredo Bonome-Pontoglio | Edna Maria Marturano

## **Comportamentos de *bullying* e conflito com a lei**

*Bullying behavior and conflict with the law*

| Isabela Zaine | Maria de Jesus Dutra dos Reis | Ricardo da Costa Pádovani

## **Em busca da "cara-metade": motivações para a escolha do cônjuge**

*Looking for "the better half": motivations for marital choice*

| Isabela Machado da Silva | Clarissa Corrêa Menezes | Rita de Cássia Sobreira Lopes

## **Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas**

*School psychology in Brazil: appreciation and historical reflections*

| Rejane Maria Barbosa | Clasy Maria Marinho-Araújo

## **A afetividade na relação educativa**

*Affectivity in the teaching relationship*

| Marinalva Lopes Ribeiro

## **Intencionalidade comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil**

*Communicative intentionality: theories and implications for infant social cognition*

| Fabíola de Sousa Braz Aquino | Nádia Maria Ribeiro Salomão