

ISSN 0103 - 166X

# ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Psychological Studies

Volume 30  
Número 1

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 na área de Psicologia, por meio da publicação de artigos originais que representem contribuições relevantes para a área da Psicologia. Publica, também artigos teóricos e de revisões da literatura, bem como resenhas que apresentem avanços para a área da Psicologia como ciência e profissão/Estudos de Psicologia (*Psychological Studies*) is a quarterly journal of the graduate psychology program at the Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Centro Ciências da Vida (*Pontifical Catholic University of Campinas - Center of Life Sciences*). Since its foundation in 1983, it has been encouraging contributions from national and international scientific communities, aiming to discuss and to promote the profession and research in Psychology through the publication of original articles, which bring relevant contributions to the field of Psychology. It also publishes theoretical and review papers as well as book reviews representing significant advances to the science and profession of Psychology.

### Colaborações / Contributions

Enviar os manuscritos via site <<http://www.scielo.br/estpsi>> e seguir as "Instruções aos Autores", publicadas no final de cada fascículo/Send the manuscripts to the site <<http://www.scielo.br/estpsi>> and should comply with the "Guide for Authors", published in the end of each issue.

### Indexação / Indexing

Lilacs, SciELO, PsycINFO, Clase, Psicodoc, Doaj, Latindex e Index Psi Periódicos

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*.

**Qualis:** A2 - Psicologia

Copyright © Estudos de Psicologia

### Correspondência / Correspondence

E-mail: [sbi.estudosdepsicologiapuc@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.estudosdepsicologiapuc@puc-campinas.edu.br)

Web: <http://www.puc-campinas.edu.br/periodicocientifico>  
<http://www.scielo.br/estpsi>

### 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.30 n.1 jan./mar. 2013

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

Apoio:



### Editora Chefe / Editor-in-Chief

Solange Muglia Wechsler - PUC-Campinas (SP) - Brasil

### Editores Associados / Associate Editors

Glória P. Marciales-Vivas - Pontifícia Universidad Javeriana - Bogotá - Colômbia  
Leandro da Silva Almeida - Universidade do Minho - Braga - Portugal  
Leopoldo Fulgencio - PUC-Campinas (SP) - Brasil  
Mark Burton - Manchester Metropolitan University - Manchester - UK  
Raquel S. L. Guzzo - PUC-Campinas (SP) - Brasil  
Sônia Regina F. Enumo - PUC-Campinas (SP) - Brasil  
Tânia Mara M. Granato - PUC-Campinas (SP) - Brasil  
Tatiana de Cássia Nakano - PUC-Campinas (SP) - Brasil  
Thomas Oakland - University of Florida - Gainesville (FL) - USA  
Vera Lúcia T. de Souza - PUC-Campinas (SP) - Brasil  
Vera Maria Nigro de Souza Placco - PUC-SP - São Paulo (SP) - Brasil

### Editor Gerente / Manager Editor

Maria Cristina Matoso - PUC-Campinas (SP) - Brasil

### Conselho Editorial / Editorial Board

Ana Cristina Barros da Cunha - UFRJ - Rio de Janeiro (RJ) - Brasil  
Caroline Tozzi Reppold - UFCSPA - Porto Alegre (RS) - Brasil  
Cecília Guarnieri Batista - Unicamp - Campinas (SP) - Brasil  
Claisy Maria Marinho Araújo - UnB - Brasília (DF) - Brasil  
Cláudio Hutz - UFRGS - Porto Alegre (RS) - Brasil  
Gilberto Safrá - USP - São Paulo (SP) - Brasil  
Izabella Mendes Sant'Ana - UFSCar - São Carlos (SP) - Brasil  
Jairo Eduardo Borges - UnB - Brasília (DF) - Brasil  
Jussara Falek - USP - São Paulo (SP) - Brasil  
Leila Salomão Cury Tardivo - USP - São Paulo (SP) - Brasil  
Leny Sato - USP - São Paulo (SP) - Brasil  
Makilim Nunes Baptista - USF - Itatiba (SP) - Brasil  
Maria Aparecida Crepaldi - UFSC - Florianópolis (SC) - Brasil  
Maria Beatriz Martins Linhares - USP - Ribeirão Preto (SP) - Brasil  
Maria Chalfin Coutinho - UFSC - Florianópolis (SC) - Brasil  
Maria Helena Rodrigues Navas Zamora - PUC-Rio - Rio de Janeiro (RJ) - Brasil  
Maria Lúcia Tiellet Nunes - PUC-RS - Porto Alegre (RS) - Brasil  
Marlene Guirado - USP - São Paulo (SP) - Brasil  
Miguel Mahfoud - UFMG - Belo Horizonte (MG) - Brasil  
Miriam Debieux Rosa - USP - São Paulo (SP) - Brasil  
Patrícia Waltz Schelini - UFSCar - São Carlos (SP) - Brasil  
Peter Kevin Spink - FGV - São Paulo (SP) - Brasil  
Sílvia Maria Cintra da Silva - UFU - Uberlândia (MG) - Brasil  
Sônia Beatriz Meyer - USP - São Paulo (SP) - Brasil  
Tatiana Lebre Dias - UFMT - Cuiabá (MT) - Brasil  
Valdiney Veloso Gouveia - UFPB - João Pessoa (PB) - Brasil  
Verônica Moraes Ximenez - UFCE - Fortaleza (CE) - Brasil  
Virginia Moreira - Unifor - Fortaleza (CE) - Brasil  
Wanda Maria Junqueira Aguiar - PUC-SP - São Paulo (SP) - Brasil  
William Barbosa Gomes - UFRGS - Porto Alegre (RS) - Brasil  
Zeidi Araújo Trindade - UFES - Vitória (ES) - Brasil

### Conselho editorial internacional / International editorial board

Anabela Maria Sousa Pereira - Universidade de Aveiro - Aveiro - Portugal  
André Sirota - Université de Paris X - Nanterre - França  
Andres Roussos - Universidad de Belgrano - Buenos Aires - Argentina  
Athanasios Marvakis - Aristotle University of Thessaloniki - Thessaloniki - Grécia  
Cecil Reynolds - Texas A&M University - College Station - TX - USA  
Danilo Rodrigues Silva - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal  
Denise Defey - Universidad de la Republica - Montevideo - Uruguai  
Feliciano Henriques Veiga - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal  
Guillermo de la Parra - Pontifícia Univ. Católica de Chile - Santiago - Chile  
Hernan C. Pulido-Martinez - Pontifícia Universidad Javeriana - Bogotá - Colômbia  
Josep M. Blanch Ribas - Universitat Autònoma de Barcelona - Barcelona - Espanha  
Kurt F. Geisinger - The University of Nebraska - Lincoln - NE - USA  
Leonor M. C. Espinosa - Universitat Autònoma de Barcelona - Barcelona - Espanha  
Maria de Fátima Morais - Universidade do Minho - Braga - Portugal  
Maria Luísa Torres Queiroz de Barros - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal  
Marina Serra Lemos - Universidade do Porto - Porto - Portugal  
Mark Runco - University of Georgia - Athens - GA - USA  
Moises Carmona Monferrer - Universidad de Barcelona - Barcelona - Espanha  
Norma C. de Gonzalez - Universidad Nacional de Tucumán - Tucumán - Argentina  
Paula Elosua - Universidad Del País Vasco - San Sebastian - Espanha  
Rosa Caron - Université de Paris Diderot - Paris - França  
Shane R. Jimerson - University of California - Santa Barbara - CA - USA  
Steven Pfeiffer - Florida State University - Tallahassee - FL - USA  
Thamy Ayouch - Univ. Lille 3 / Université Paris 7 - Villeneuve-d' Ascq - França

# Estudos de Psicologia

ISSN 0103-166X

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

Volume 30

Número 1

Janeiro/Março

2013

---

## sumário CONTENTS

---

### 3 **Apresentação**

*Introduction*

| Solange Muglia Wechsler

## ARTIGOS ARTICLES

### 7 **Postpartum depression and child development in first year of life**

*Depressão pós-parto e desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida*

| Maria de Lima Salum e Morais | Tania Kiehl Lucci | Emma Otta

### 19 **Factorial structure analysis of the Torrance Test with Portuguese students**

*Análise da estrutura fatorial dos Testes de Torrance em estudantes portugueses*

| Ricardo Primi | Tatiana de Cássia Nakano | Maria de Fátima Morais | Leandro Silva Almeida | Ana Paula Marques David

### 29 **Social representations formulated by high school students**

*Representações sociais sobre aprendizagem formuladas por adolescentes do ensino médio*

| Wilma Nascimento dos Santos Ganso Carvalho | Márcia Siqueira de Andrade

### 39 **Tres enfoques sobre inteligencia: un estudio con trabajadores manuales**

*Three focuses on intelligence: A study of manual workers*

| Daiana Yamila Rigo | Danilo Silvio Donolo

### 49 **Ansiedade e consumo de substâncias psicoativas em adolescentes**

*Anxiety and the use of psychoactive substances among adolescents*

| Andressa Pereira Lopes | Manuel Morgado Rezende

### 57 **Equipe de saúde e o brincar da criança com queimaduras**

*Healthcare team and the play of the child with burns*

| Adriano Valério dos Santos Azevêdo

### 67 **Validity of G-36 and knowledge tests in relation to performance at a training program**

*Evidências de validade preditiva do G-36 e de provas de conhecimento acadêmico em relação ao desempenho no treinamento*

| Alina Gomide Vasconcelos | Jáder dos Reis Sampaio | Elizabeth do Nascimento

### 75 **"Eu fico comparando": expectativas maternas quanto ao segundo filho na gestação**

*"I keep making comparisons": Maternal expectations during pregnancy regarding the second child*

| Aline Groff Vivian | Rita de Cássia Sobreira Lopes | Gabriela Ballardin Geara | Cesar Augusto Piccinini

- 89 Adoção tardia por casal divorciado e com filhos biológicos: novos contextos para a parentalidade**  
*Late adoption by a divorced couple with biological children: New contexts for parenting*  
| Livia Kusumi Otuka | Fabio Scorsolini-Comin | Manoel Antônio dos Santos
- 101 Trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos: uma interpretação ideológica**  
*Juvenile child's and labor in academic articles of psychology: An ideological interpretation*  
| Renata Lopes Costa Prado
- 111 A terapia focada na solução e suas aproximações ao discurso construcionista social**  
*Solution-focused therapy and its relationship to the social constructionist discourse*  
| Pedro Pablo Sampaio Martins | Carla Pellicer dos Santos | Emerson Fernando Rasera
- 121 The role of subjectivity category in understanding comprehension the community context and the transforming intervention**  
*O papel da categoria subjetividade na compreensão do contexto comunitário e da intervenção transformadora*  
| Roberta Kafrouni
- 131 Estresse e ansiedade em pacientes renais crônicos submetidos à hemodiálise**  
*Stress and anxiety in chronic renal patients undergoing hemodialysis*  
| Lionezia dos Santos Valle | Valéria Fernandes de Souza | Alessandra Mussi Ribeiro
- 139 Instruções aos Autores**  
*Guide for Authors*

# Apresentação

É com imensa satisfação que apresentamos as novas diretrizes e mudanças para a revista *Estudos de Psicologia*. Assumimos a chefia da revista em julho de 2012, e a partir desta data foram tomadas várias providências para que a qualidade do seu material e do seu impacto atingissem níveis cada vez maiores.

Um novo corpo editorial nacional e internacional foi convidado para compor a equipe do nosso periódico. Normas mais rígidas foram elaboradas para avaliação dos artigos, evitando que várias revisões fossem feitas até a aceitação final do trabalho. Assim sendo, foram estabelecidas duas revisões ao máximo para aceitação de artigos. A ficha para avaliação dos artigos foi alterada, a fim de evitar informações repetidas e facilitar o trabalho dos consultores *ad hoc*.

A inclusão de um artigo internacional por número, pelo menos, foi outro passo necessário para o caminho da internacionalização da Revista. Outra estratégia foi consultar os autores de artigos aprovados sobre o seu interesse em traduzir seus trabalhos para o inglês. Uma chamada de trabalhos internacionais também foi direcionada para os consultores internacionais. Esperamos assim alcançar um patamar mais alto no impacto da revista *Estudos de Psicologia* no meio acadêmico nacional e internacional.

Esforços estão sendo realizados no sentido de conseguirmos a inserção em outras bases de dados. Apesar de já constarmos das bases do SciELO, Lilacs, *PsycINFO*, Psycodoc, Latindex, CLASE, *Index Psi*, ainda estamos buscando mais visibilidade em outras bases científicas internacionais. Esperamos assim que a nossa classificação atual como Qualis-A2 seja aumentada, brevemente. O apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) têm sido imprescindível para o crescimento e reconhecimento da nossa Revista.

Agradecemos a preciosa colaboração de todos os consultores e autores que têm prestigiado a nossa Revista por meio de suas avaliações e envio de suas produções. Certamente faremos o possível para atender às expectativas dos leitores que buscam encontrar nesta Revista uma fonte confiável e atualizada dos progressos científicos na área da Psicologia, nas mais diferentes abordagens teóricas e campos de aplicação.

Contamos com a continuidade das contribuições científicas de todos vocês para o crescimento da revista *Estudos de Psicologia*, editada pela PUC-Campinas.

Atenciosamente

Solange Muglia Wechsler, PhD  
Editora Chefe



## Introduction

We are pleased to present the new guidelines and changes to the *Estudos de Psicologia* (Psychological Studies) journal. We assumed the leadership of this Journal in July 2012, and from this date on several steps were taken to ensure that the quality of publications and their impact reached ever higher levels.

A new national and international editorial boards were invited to compose the team for our Journal. Stricter rules were designed for the evaluation of the articles in order to prevent multiple revisions until the final acceptance of the work. Therefore, two revisions were established as the maximum for accepting articles. The *ad hoc* consultants' evaluation form to review articles was modified in order to avoid repeated information and extra work.

The requirement of an international article per edition was another necessary step toward the internationalization of this Journal. Another strategy was to consult authors of approved articles regarding their interests in translating their work into English. A call for international papers was also targeted to the international consultants. Therefore, we hope to increase the impact level of the *Estudos de Psicologia* journal into the national and international academic environment.

Efforts are being made in order to include the Journal into other databases. Although the Journal is already listed in SciELO, Lilacs, PsycINFO, Psycodoc, Latindex, CLASE, and Index Psi databases, we are still striving for more visibility in other international scientific databases. Therefore, we hope that our current Qualis-A2 classification will soon be upgraded. The support of *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) has been essential for the growth and recognition of our Journal.

We appreciate the valuable collaboration of all consultants and authors who have been contributing to the prestige of our Journal through their evaluations and by submitting publications. We will certainly endeavor to meet the readers' expectations, who seek to find in this Journal a reliable and current source for the scientific progress in the area of psychology, through different theoretical methods and fields of application.

We rely on the continuity of the scientific contributions of all of you for the growth of the *Estudos de Psicologia* Journal, edited by PUC-Campinas.

Sincerely yours,

PhD Solange Muglia Wechsler  
Editor in Chief



# Postpartum depression and child development in first year of life

## *Depressão pós-parto e desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida*

Maria de Lima Salum e **MORAIS**<sup>1</sup>  
Tania Kiehl **LUCCI**<sup>2</sup>  
Emma **OTTA**<sup>2</sup>

### Abstract

The aim of the study was to investigate the characteristics of infant development at four, eight and twelve months of age, as result of postpartum depression. The prevalence of Postpartum Depression - measured by the Edinburgh Postnatal Depression Scale - at four months after delivery was 30.3%; at eight months, 26.4%; and at 12 months, 25.0%. Chi-square tests were used to compare children of mothers with and without Postpartum Depression in relation to developmental milestones. It was found developmental delay in infants of mothers with Postpartum Depression in: two interactional indicators at four months, two motor indicators at eight months and one gross motor indicator at twelve months. However, children of mothers with Postpartum Depression showed better results in one fine motor and in two language items at 12 months. The results point to the necessity of considering external and internal factors of mother and infant in the study of the effects of maternal depression on child development.

**Uniterms:** Childhood development; Depression, postpartum; Mother-child relations.

### Resumo

*O objetivo do estudo foi investigar características do desenvolvimento infantil aos 4, 8 e 12 meses de idade em função de depressão pós-parto. A porcentagem de mães com depressão pós-parto - medida pela Escala de Depressão Pós-parto de Edimburgo -, aos 4 meses após o parto foi de 30,3%; aos 8 meses, 26,4%; e, aos 12, 25,0%. Utilizaram-se testes de Qui-quadrado para comparar filhos de mães com e sem depressão pós-parto em relação a marcos do desenvolvimento. Constatou-se pior desempenho de bebês de mães deprimidas em: 2 indicadores interacionais aos 4 meses, 2 indicadores motores aos 8 meses, e 1 indicador motor amplo aos 12 meses. Filhos de mães com depressão pós-parto, contudo, mostraram melhores resultados em 1 indicador de motricidade fina e em 2 de linguagem aos 12 meses. Conclui-se pela necessidade de considerar fatores externos e internos da mãe e do bebê no estudo dos efeitos da depressão materna sobre o desenvolvimento infantil.*

**Unitermos:** Desenvolvimento infantil; Depressão pós-parto; Relação mãe-criança.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Instituto de Saúde, Núcleo de Práticas da Saúde. R. Santo Antônio, 590, 3º andar, Bela Vista, 01314-000, São Paulo, SP, Brasil. Correspondence to/Correspondência para: M.L.S. MORAIS. E-mail: <salum@isaude.sp.gov.br>.

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo, SP, Brasil.

Apoio: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº 06/59192-2).

Postpartum Depression (PPD) is a depressive disorder that happens to mothers in puerperum stage, between four and twelve weeks after the baby is born (IDC 10) and is characterized by manifestations with varying levels of occurrence and intensity of depressed humor, difficulties to concentrate, guilt feelings, lack of stamina, lack of energy and pleasure performing everyday activities, lack of interest for life in general, feelings of incapacity, lack of support and hopelessness. Such maternal characteristics affect the interaction between a mother and her children, and may have consequences in the development of the child (Motta, Lucion & Manfro, 2005; Ribeiro, 2002; Schwengber & Piccinini, 2003; Tronick & Weinberg, 1997).

Studies on the impact of postpartum depression on mother-infant interaction suggest that one of the most important effects concerns the impairment of the face-to-face exchanges (Beck, 1998; Frizzo & Piccinini, 2007). According to Tronick and Weinberg (1997), the ability of mutual regulation of the mother-infant dyad in intersubjective exchanges determines the course of social, emotional and cognitive development. Frizzo and Piccinini (2005) and Schwengber and Piccinini (2003) summarize research findings that compared depressed mothers with non-depressed mothers: the first spent less time watching, playing and talking with their babies; had more negative than positive expressions; showed less contingent responsiveness, less spontaneity and lower activity levels. The babies of depressed mothers showed less positive affect, lower activity levels, less vocalization, greater distancing from the look, fewer expressions of interest and more intense protests. Motta et al. (2005) reported other effects of maternal depression on the psychological development of children: greater vulnerability to anxiety, less positive affection, less positive interaction with their mothers and with strangers, increased production of glucocorticoids, which may be associated with less adaptive ways of coping with stress due to difficulties for caregivers to deal with stressors for baby.

Although these studies show clearly the risk that depression represents for the mother and for the development of her baby, the data is not clear and there are studies whose findings suggest that several factors may offset the effects of depression on parental behavior (Boyd, Zayas & Mckee, 2006; Fonseca, Silva & Otta, 2010;

Grote et al., 2010; Hartley et al., 2010). Boyd et al. (2006), studying a group of African-American and Hispanic mothers, did not find significant differences were found between indicators of maternal interaction due to the depression and it found that only the positive events of the mother's life were directly associated with the interaction rate of babies. Grote et al. (2010), in a study with mothers in Europe, concluded that high rates of postnatal depression, as measured by the Scale of Edinburgh, had no significant effect on the growth of children in developed countries. Fonseca et al. (2010) found no significant effect of postpartum depression on the interaction of mother-child dyads. Hartley et al. (2010) found that maternal postpartum depression was not associated with social withdrawal in babies between ten and twelve months of age.

Among the factors that may account for the different findings about the influence of postpartum depression on the development and behavior of children, are, on the part of mother: the support she receives from her partner, family and friends, her ability to deal with symptoms of depression in the relationship with the baby, the period, the duration and the severity level of depression. On the part of the baby, factors such as temperament, resilience and time spent with the mother, among others, may be responsible for behavioral variations (Canadian Paediatric Society, 2004).

The development is a product of the interaction among biological and behavioral characteristics of the child and the physical and sociocultural environment where they are inserted (Knobloch & Passamanick, 1990; Wallon, 1941/1995). From birth throughout life, the child suffers from several environmental influences of all kinds. The isolated effect of maternal depression is unlikely to be observed, because, in addition to maternal characteristics, environmental factors such as prenatal environment, including chemical balance and the presence of toxic substances in the mother's body, contribute to the development of the baby; the physical environment, involving nutritional aspects and conditions that expose children to diseases and accidents; the sociocultural environment, including norms, beliefs, values and behavior patterns existing in the environment in which the child lives; the learning environment, which involves the type of sensory, motor and cognitive stimulation that the child receives.

Sapienza and Pedromônaco (2005) highlight as risk factors for development: from the biological point of view, prematurity, low birth weight, brain damage; from the social perspective, being part of minority groups, parental unemployment, poverty, limited access to health and education; and from the emotional point of view, exposure to stressful events. Among the protection factors for child development, Haggerty, Sherrod, Gamezy and Rutter (2000) mentioned: receiving care and having adequate models, having stable and secure bonds, as well as protection and social support.

Despite the existing differences in the environments in which children grow and their special characteristics, it is possible to assess their development, "because the construction of the action system of the baby and the child's is an orderly process" (Knobloch & Passamanick, 1990, p.4): the order in which behavioral milestones happen and the chronological age in which each of these is expected follows a certain pattern. Given the complexity of human behavior, Knobloch and Passamanick (1990), who proposed an evaluation system of child development from four weeks to 36 months of life, according to Gesell, divided the behavior into five different areas: adaptive behavior, gross motor behavior, fine motor behavior, language and personal-social behavior. Adaptive behavior corresponds to the organization of the stimuli, the perception of relationships between parts and the whole, the finer sensorimotor adjustments, visuomotor coordination and problem solving skills that involve properly using the motor apparatus. The gross motor behavior involves postures, keeping the balance of the head, sitting, standing up, crawling and walking, while the fine motor behavior consists of using the hands and fingers to manipulate objects. Language involves the visible and audible forms of communication, that is, verbal and non-verbal communication, and the social-personal behavior affects relationships and the adaptations to the culture in which the child lives. The authors emphasize that all areas overlap.

The Denver II test, applicable from fifteen days to six years of age, divided development into four domains: personal-social, motor-adaptive, language and gross motor domains (Frankenburg, Dodds, Archer, Shapiro & Bresnick, 1990). The personal-social component regards the interaction with people; the fine adaptive

component involves visuomotor coordination and manipulation of small objects; the language component involves listening and understanding words and gestures and expressing themselves verbally or with gestures; the gross motor component comprises sitting, walking, jumping and performing other large muscle movements.

The scale M-Chat, created by Robins, Fein, Barton and Green (2001) to detect signs of autism disorders and the clinical Indicators of Risk for Child Development (*Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infanti I - IRDI*) by Kupfer et al. (2010) have the advantage of proposing additional items, especially focused on child's interaction, increasing the chances of detecting problems in this area. Robins (2008) highlights its importance as a screening tool for developmental problems, being desirable that it be applied in childcare. As most studies indicate effects of maternal depression in the interactional field, some items of the scale are also used in this work. The subdivision of development in domains used in this study helps us better understand in which areas and in what way the child's behavior can be affected by risk factors, such as maternal depression.

Given the undeniable importance of the phenomenon of PPD and its possible repercussions for the mother and the baby, and considering the inconsistency of findings from other studies, we have attempted, in the present work, to compare characteristics of neuropsychomotor development at four, eight and twelve months of age in children of mothers with signs of PPD, as assessed by the Scale for Postpartum Depression Edinburgh (EDPE), with children of non-depressed mothers of the same cohort, living in West periphery of the city of *São Paulo*. In order to evaluate the development of babies, some milestones were selected from the requisites presented by Frankenburg et al. (1990), Knobloch and Passamanick (1990), Kupfer et al. (2010) and Robins et al. (2001). The purpose of adapting the instruments was to contemplate the detection of the presence or absence of some development indicators, in order to compare the behavior of babies born to mothers with and without PPD, with no intention of assessing how the children examined were located within certain standards of normality.

## Method

### Participants

Pregnant women in prenatal care who intended to give birth at the University Hospital of the University of São Paulo were enrolled in Basic Health Units of the West area of the city of São Paulo, in the period between 2006 and 2008. We intended to monitor these mothers and their children at four, eight, twelve, 24 and 36 months of life. For various reasons however, there were several losses with time. The interviews were conducted at the Institute of Psychology of the University of São Paulo (*Universidade de São Paulo*), where, according to the child's age, there were other procedures with the dyads.

The following cuts were made, resulting in subsamples from the same cohort: with babies at four months  $\pm$  13 days of age, 76 dyads were interviewed/observed, and 23 of them (30.3%) had evidence of PPD; with babies at eight months  $\pm$  13 days of age 87 dyads were studied, 23 (26.4%) of them with PPD; with babies at twelve months  $\pm$  13 days of age, 78 dyads were studied, being 19 mothers (25.0%) assessed as suffering

from PPD. The margin of days for more or less was given with the intention of getting a similar number of mothers in the three subsamples and considering that, in designing the instrument, it had already been considered a margin of 20 days to a month in advance to acquiring the evaluated behavior. Premature infants, a couple of twins and a girl who had evidence of delayed global development were eliminated from the sample.

In this same project, R. Felipe (oral communication, 2011)<sup>3</sup> ranked mothers according to socioeconomic resources, using the economic classification of the Brazilian Association of Research Companies (*Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa*, 2009), noting that 23.0% of mothers were Class B, 66.7% of Class C and 10.3% to classes D and E; therefore, most mothers could be considered as belonging to the lower middle class. Other data of subsamples are shown in Table 1.

### Instruments

The Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS) focuses on identifying symptoms of PPD. It has

**Table 1**

Composition of subsamples at 4, 8 and 12 months of baby's age. São Paulo (SP), 2006-2007

Variable	Baby's age		
	4 months (n=76)%	8 months (n=87)%	12 months (n=78)%
Percentage of mothers with PPD according to EPDS	30.3	26.4	25
Gender of the baby			
Female	65.4	61.8	64.1
Male	34.6	38.2	35.9
Median age of mother	25 years old	24 years old	24 years old
Mother's years in school			
Up to 8 years	22.1	25	26.4
Between 9 and 12	71.6	71.4	65.3
13 or more	2.6	3.6	8.3
Marital Status			
Married or living with a companion	69.2	74.1	76.2
Single/separated/divorced	30.8	35.9	21.8
Number of children			
One child	76.5	83.1	78.2
Two or more	23.5	16.9	21.8

Note: PPD: Postpartum Depression; EPDS: Edinburgh Postnatal Depression Scale.

▼▼▼▼▼

<sup>3</sup> De Felipe, R.P. Postpartum depression and effects on maternal interaction styles. Oral communication presented to the group of the Project Ipê on May 5, 2011.

been developed in England by Cox, Holden and Sagovsky (1987), and validated in Brazil by Santos, Martins and Pasquali (1999). The scale is considered a screening instrument for PPD. Whenever the present study refers to mothers with PPD, it shall be understood mothers with PPD evidence. The instrument is formed by 10 items, graded from zero to three, according to the intensity of the depressive symptom described. The scale total grading ranges from zero to 30, and the interviewees that were considered depressive had a score equal or greater than twelve in the scale. This instrument was applied between the third and fourth postnatal months and reapplied when the baby was eight months old.

### **Interviews and observations of the dyad at the ages of four, eight and twelve months**

Some interview scripts were designed by the project pediatricians' team and by the first author of this article. The interviews dealt with health and baby development issues and the mother's relationship with the child and the family.

For the building of the assessment tool of the development used in this study, we are partially based on a simplified form of the Denver II test application used for the screening of problems and development (Frankenburg et al., 1990), besides incorporating some more significant requirements of the Gesell and Amatruda (Knobloch & Passamanick 1990), of clinical Risk Indicators for Child Development (IRDI - sic) (Kupfer et al., 2010), and the M - Chat scale (Robins et al., 2001).

Some items that were considered relevant to the development of babies at the age of four, eight and twelve months have been extracted from these instruments. The included items are shown in Tables 2, 3 and 4. Requirements that could not be observed during the interview were asked to the mother. Trained researchers conducted the interviews/ observations. The adaptation of the instruments had the advantage of being brief, which allowed mothers and babies to be evaluated by other researchers and with other tools in the same visit of the dyads to the research place, in general, far from their own houses.

The indicators were included, for didactic purposes, into four development domains: interactional domain, gross motor domain, adaptive domain and

language domain, according, mainly, to the Frankenburg et al. (1990) criteria, except for the domain, which we name interactional, whose meaning was an extension of the personal - social attribute designed by Gesell and used in the Denver II test. Still in the interactional aspect some indicators of development (IRDI, from Kupfer et al., 2010), which correspond to social exchange between the baby and the care taker or other children and adults, were included. The gross motor control refers to postures and global movements; the adaptive motor refers to more specific and fine motor behaviors aimed at objects and daily activities; language is related to nonverbal communication, to verbal communication precursor behaviors and to verbal behaviors themselves.

This study protocol was approved by the Ethics in Research Committee of the University Hospital of the São Paulo University (*Universidade de São Paulo*), registration nº 673/06. All participants were informed of the objectives of the project and signed a written informed consent form before being included in the sample.

## **Results**

### **Prevalence of postpartum depression**

It has been verified, in the subsamples, that 30.3% of the mothers showed evidence of PPD when the baby was four months old, 26.4% when the baby was eight months old, and 25.0% when the baby was twelve months old. Therefore, there was a slight decrease in the number of mothers with PPD in the interviews and as the child got older.

### **Neuro-psychomotor development assessment tool**

On most requirements included in the developed instrument to compare the development of both children and mothers with or without PPD, at least 90% of the children reached the proposed criterion. The following items were the exceptions:

- At the age of four months (Table 2), *grabbing the rattle* - 77.3% of the children reached the criterion; *asking the mother and pausing to wait for an answer* - 85.0% of the children reached the criterion; *the mother*

**Table 2**

Indicators of neuro-psychomotor development of babies of mothers with and without PPD at 4 months of age (n=76; 23 mothers with PPD). São Paulo (SP), 2006-2007

Indicators	%		p
	No PPD	With PPD	
<i>Interactional indicators</i>			
Mother talks to the child in a style particularly directed at them (baby-talk)	94.3	95.7	ns
When the child cries or screams the mother knows what they want	92.2	86.4	ns
Child reacts to baby-talk	94.2	87.0	ns
Child exchanges looks with the mother	94.3	91.3	ns
Child asks for the mother and waits for response	84.9	78.3	ns
Mother talks to the child using short phrases	94.3	73.9	<0.05
Mother proposes something to the child and waits for their reaction	86.8	87.0	ns
Reacts (smiles, vocalizes) when the mother or another person interacts with them	98.1	91.3	ns
Shows reactions to human voice	96.2	100.0	ns
Child actively searches for the mother's look	88.7	73.9	=0.10
Looks at people	96.2	100.0	ns
Follows people with the look	92.5	95.7	ns
<i>Language indicators</i>			
Laughs	96.2	95.7	ns
Screams	94.3	82.6	=0.10
Growls	96.2	87.0	ns
<i>Gross motor indicators</i>			
Supports the head at 90°	100.0	95.5	ns
Sits erectly with mother's support	96.2	100.0	ns
Keeps the head still	100.0	100.0	ns
<i>Adaptive motor indicators</i>			
Grabs the rattle	73.6	77.3	ns
Looks at an object	96.2	100.0	ns
Seeks for an object with the look	90.6	100.0	ns
Follows a moving object 180°	84.9	91.3	ns
Puts the hands together	81.1	81.8	ns

Note: PPD: Postpartum Depression; ns: non-significant.

*proposes something to the child and waits for their reaction* - 86.8% reached the criterion; *putting the hands together* - 81.8% reached the criterion (Table 2).

- At the age of eight months (Table 3), *crying at the presence of strangers* - 52.4% reached the criterion; *having favorite objects* - 79.7% reached the criterion; *standing, supporting the body while holding to a bar* - 71.9 % reached the criterion; *passing a cube from one hand to the other* - 73.8% reached the criterion; *pushing a cube with another* - 86.3% reached the criterion.

- At the age of twelve months (Table 4) *bearing with mother's short absences and reacting to long ones* - 79.3% reached the criterion; *mother asks a child to name what they want* - 89.5% reached the criterion; *imitating facial expressions* - 89.7% reached the criterion; *starting to walk held by an adult* - 86.2 % reached the criterion; *drinking from a cup* - 86.2 % reached the criterion.

### Comparison between children of mothers with or without depression

The Chi-square tests were applied in order to verify the possible relationships between development milestones of babies, (presence X absence) and indicators of mothers having had or not PPD.

The results obtained in babies' fourth month of life are shown in Table 2. Few statistically significant differences, as well as marginally significant, were found within the following items: *the mother talks to a child by saying few sentences* ( $\chi^2(1)=6,410; p<0.05$ ), *the child actively seeks the mother's gaze*; and *screams* ( $\chi^2(1)=2,640; p=0.10$ ). More non-depressed mothers talked to the babies and more non-depressed mothers' children actively looked for the mother's gaze and expressed themselves through screams. The first two requirements were considered, in

**Table 3**

Indicators of neuro-psychomotor development of babies of mothers with and without PPD at 8 months of age (N=88; 23 mothers with PPD). São Paulo (SP), 2006-2007

Indicators	%		p
	No PPD	With PPD	
<i>Interactional indicators</i>			
Demonstrates likes and dislikes	96.9	100.0	ns
Rejects unknown people	52.4	45.5	ns
Has favorite objects	79.7	77.3	ns
Plays	95.4	100.0	ns
Seeks for a look of approval from an adult	86.2	81.8	ns
Resists the withdrawal of toys	73.4	81.8	ns
Plays hide	83.1	81.8	ns
Follows people with the look	96.9	100.0	ns
Keeps face-to-face periods	100.0	100.0	ns
Reacts to their own name	92.1	100.0	ns
<i>Language indicators</i>			
Vocalizes repeated syllables (papa, mama, dadada)	84.6	90.9	ns
Turns to calling	95.4	100.0	ns
Presents non-verbal turns, alternance in interaction (protoconversation)	87.5	90.5	ns
<i>Gross motor indicators</i>			
Stands a little on two legs	85.9	90.9	ns
Keeps the head still when pulled to sit	100.0	100.0	ns
Sits without support	98.5	90.9	<0.10
Stands when supported by an adult	89.2	90.9	ns
Supports the body standing when holding on to a bar	71.4	71.9	ns
<i>Adaptive motor indicators</i>			
Holds two cubes at the same time	88.7	90.5	ns
Accepts solid, semi-solid and varied foods	98.5	90.9	<0.10
Eats cookies	95.4	100.0	ns
Looks for toys out of reach	87.5	95.5	ns
Passes a cube from a hand to the other	73.8	57.1	ns
Pushes one cube against another	68.3	57.1	ns

Note: PPD: Postpartum Depression; ns: non-significant.

this study, indicators of development in the interactional field, and the third, in the language field. The three items are related to communication between mother and baby, and it can be considered, in this sample, that at the age of four months and right after the screening tool for PPD was used, children of depressed mothers had more negative indicators in the communicative aspect.

At the age of eight months, few differences were found between children of mothers with or without PPD (Table 3). Only some marginally significant differences were found between the two groups regarding the behaviors: *sitting without support*, ( $\chi^2(1)=2,816; p<0.10$ ), and *accepting solid, semi-solid and varied foods*, ( $\chi^2(1)=2,816; p<0.10$ ). In both indicators, children of mothers with PPD had a worse performance.

The findings related to the observed children at twelfth month of life were different from the expected (Table 4): children of mothers with PPD had a better performance than that of children of non-depressed mothers in three aspects. Statistically significant differences were found regarding the items: *putting syllables together* ( $\chi^2(1)=3,800; p=0.05$ ), *holding cubes with their hands and bumping them at each other* ( $\chi^2(1)=5,336; p<0.05$ ), besides marginally significant differences at *imitating vocal sounds* ( $\chi^2(1)=2,980; p<0.10$ ), and *starting to walk held by an adult* ( $\chi^2(1)=2,919; p<0.05$ ). Regarding the first three requirements, children whose mothers had PPD performed better than those whose mothers did not have PPD. Only at *walking supported by an adult*, did the children of non-depressed mothers tend to do better.

**Table 4**

Indicators of neuro-psychomotor development of babies of mothers with and without PPD at 12 months of age (N=78, 19 mothers with PPD). São Paulo (SP), 2006-2007

Indicators	%		p
	No PPD	With PPD	
<i>Interactional indicators</i>			
Tolerates mother's absence for short periods and reacts to long periods	79.3	63.2	ns
Mothers starts setting limits	89.7	94.7	ns
Looks with curiosity at what interests the mother	91.1	89.5	ns
Mother asks the child to say what they want	77.6	89.5	ns
Looks at what is pointed by someone else	94.8	100.0	ns
Points	93.1	89.5	ns
Answers by the name	98.3	94.7	ns
Waves (good-bye gesture)	93.1	94.7	ns
Shows alternance of evident shifts	91.2	94.7	ns
Imitates facial expressions	89.7	89.5	ns
Monitors with the look the disposition of an adult	91.1	94.4	ns
Plays, dances or sings	93.1	100.0	ns
<i>Language indicators</i>			
Indicates wishes	93.1	100.0	ns
Makes communicative gestures	96.6	89.5	ns
Imitates vocal sounds	86.2	100.0	<0.10
Joins syllables	74.1	94.7	=0.05
<i>Gross motor indicators</i>			
Stands up	96.5	94.7	ns
Starts walking supported by an adult	86.2	68.4	<0.10
Climbs steps crawling	81.0	83.3	ns
<i>Adaptive motor indicators</i>			
Plays ball with researcher	83.9	78.9	ns
Hits two cubes held in their hands	77.2	100.0	<0.05
Grabs using thumb	93.1	100.0	ns
Drinks from a cup	86.2	84.2	ns

Note: PPD: Postpartum Depression; ns: non-significant.

## Discussion

### Postpartum depression prevalence

A prevalence of 30.0% of mothers with puerperal symptoms when the baby was 4 months old, 26.4% at the age of 8 months and 25.0% at the age of 12 months was observed in this study sample. According to Silva (2008), Brazilian studies pointed out PPD prevalence between 13.4% and 37.1%. The variation found may be due to both the use of different sorting tools and diagnosis, and to risk factors and protection involving the mother-baby dyad. The prevalence of puerperal depression within the present study is compatible to that of populations subject to risk factors found within many studies: low social economic level and schooling,

being single or separated (Beck 1998; Silva & Botti, 2006). Having Silva (2008), studied the same cohort, she pointed out the following risk factors associated to PPD: poor education, high number of children, previous depression history; complications during pregnancy; high level of pregnancy rejection; low social support level; baby's father unemployment; the mother having been punished or rejected by her parents in her childhood.

The focused subsamples in this study showed that the slight decline in the frequency of mothers with PPD as the baby grows older might have been random or it might mean that those mothers were not willing to participate in this study any longer. Still, the PPD levels observed are higher than those verified in less vulnerable groups of women with a higher socioeconomic status, both in Brazil and in other countries.

## Neuro-psychomotor development assessment tool

Although there have not been done any statistical tests that could ascertain the sensitivity of the tool used in this work for assessing development, the chosen items seem to have been appropriated to the objective: comparing two groups of babies of the same cohort, regarding maternal depression, because in most items, 90% of the children reached the pre-established criteria expected for their age.

Supposing the items in which 75% of the children reached the criterion are acceptable, two requirements would be eliminated from the instrument: at the age of eight months, *coping well with short absences of the mother, and reacting to long absences, besides standing with support of a bar.*

Evidently it is interesting that future studies, with a higher number of participants, be conducted for the determination of the sensibility, validation and precision of the used tool. It should be noted, however, that besides the possibility of being used as a comparison factor between the two studied groups, an advantage of this tool was its simple and fast application.

## Effects of postpartum depression on development

The obtained results in the present work highlight that PPD effects are not clear regarding babies development. The Psychosocial Pediatrics Committee states that "the associations among maternal depression, maternal behavior and the manifestations in children are complex and not all studies find a relationship between maternal depression and indicators of deficient maternal care" (Canadian Paediatrics Society, 2004, p.2).

Variables that can influence depressed mothers' children's behavior are the kind, the seriousness, the chronicity and the duration of the depression, the sample heterogeneity and potentiated risk factors like family adversity, low social support and financial stress. Besides, stressful factors can contribute to the appearance or worsening of problems in children, even though there is lack of maternal depression (Canadian Paediatrics Society, 2004).

The slight difference found between the level of development of children of mothers with or without PPD is compatible to the results of some studies. We

mentioned, in the introduction, the findings of Fonseca et al. (2010) and of Grote et al. (2010), who did not state, respectively, effects of PPD on the mother - baby interaction and on children's growth. Other mentioned studies also stated the non-influence of maternal depression over some babies' behavioral characteristics (Boyd et al., 2006; Hartley et al., 2010).

The results of the present work illustrate the complexity of the relationship between maternal depression and babies' development, because, in this relationship, internal factors and aspects of the mother, the baby, the mother-baby interaction, as well as the diversity of environmental characteristics that surround them are involved.

Considering that development is a product of the interaction of biological characteristics of the child and those of the environment that, surrounds them, one must take into consideration that among internal factors that protect them or make them vulnerable, are their temperament and their resilience to stressful factors Klein and Linhares (2007) describe how different temperaments react to stressful events. The authors say: "different children may respond to the same social investments of development promotion in different ways, with their individual characteristics influencing successful and maladjusted paths ...among these personal relevant traits, temperament stands out" (Klein & Linhares, 2007, p.35). H. Papousek and M. Papousek (1997) pointed out the evidences that babies' difficult temperament could lead to PPD in their mothers. Avissi and Hubin-Gayte (2006) state, in the same sense, that babies' irritability is one of the factors that lead to maternal depression.

Another concept that contributes to the explanation of the few differences found between the two groups of children that were studied, (children of mothers with or without PPD) is resilience. Resilience is a concept, under the psychological point of view, that can be understood as the ability people have to face and overcome adversities, without causing major psychological damage (Silveira & Mahfoud, 2008). Other authors such as Beck (1998) and Frizzo and Piccinini (2007), consider that resilience factors could have compensatory effects of a raising depressive environment. Cummings and Davies (1994) point out that even in families in which mothers or fathers are depressed, there might be a healthy enough functioning

that provides children with care and affection. They also support that the family history of children that live under these conditions may bring positive consequences, which favor the development of sensibility for feelings and needs of other people, a very important adaptive factor in different contexts.

On the maternal side, in turn, factors of protection in the relationship with the baby, besides environmental characteristics, are considered: the adaptability, the sensitivity, the mother's ability to cope with stressful facts and to buffer the depression effects on the relationship with the baby (Fonseca et al., 2010).

Although minor differences have been found between children of mothers with or without PPD, some differences deserve to be mentioned. The differences found in the babies' fourth month of life refer to interactional and communicative aspects: a smaller number of depressed mothers talked to their babies, probably because of their own depressive moods. Albeit marginally significant, children of mothers without DPP were more active in presenting communication signals, such as shouting and looking for the mother's look. Such data, though small in number, are in accordance with the findings in literature that indicate that fewer face to face exchanges happen between depressed mothers and their babies dyads (Beck, 1998; Frizzo & Picinini, 2007; Motta et al., 2005; Scwengber & Picinini, 2003), and suggest that some harm, regarding the interactional-communicative aspect, was done, in some mother-baby dyads in the fourth month of life, because of maternal depression.

Only two marginally significant differences favoring children of non-depressed mothers were found in babies at the age of eight months of life: *sitting without support* and *accepting varied kinds of food*. This finding could be explained by the fact that the maternal depression may occasion less sensor-motor stimulation in babies.

While the data obtained at the end of the first year of life show a tendency toward superiority in gross motor skills of children of mothers without depression (they start walking supported by an adult), there are signs of better language performance and adaptive motor behavior on the part of children of mothers who had postpartum depression. Indeed, there is some evidence that there may be a negative relationship

between maternal directivity and certain measures of child language development (Tomasello & Farrar 1986). That is, it is possible to assume that depressed mothers were less directive in relation to their children, thus providing a faster advancement of oral language. In other words, accepting the hypothesis that depressed mothers gave less direct attention to their children, some compensatory effect may have occurred and enabled those children to develop oral language more quickly, facilitating their communication with the mother and other adults, so that they could express their desires, feelings and intentions more clearly.

Such statements are only hypothetical. What seems undeniable is that the relationship between postpartum depressions and child development is far from simple or linear. It is rather mediated by a number of factors identified in several cited studies, and influenced by other marked aspects which need further clarification and confirmation. Large random samples are necessary to control the variables whose influence has been evidenced in the literature, and more refined statistical models need to be applied to determine the relative influence of all of them. External risk factors have been more widely observed; however, there is need to invest in research to investigate mother and child internal states, including thoroughly organic aspects, as the case of hormonal changes, and those that concern the severity and duration of the depressive mother's mood, the resilience both of mother and baby and its relationship with postpartum depression.

## References

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2009). *Crítérios para classificação econômica da ABEP*. Recuperado em maio 2, 2011, disponível em <<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=302>>.
- Ayissi, L., & Hubin-Gayte, M. (2006). Irritabilité du nouveau-né et dépression maternelle du post-partum. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54(2), 125-132.
- Beck, C. T. (1998). The effects of postpartum depression on child development: A meta-analysis. *Archives of Psychiatric Nursing*, 12(1), 12-20.
- Boyd, R. C., Zayas, L. H., & McKee, M. D. (2006). Mother-infant interaction, life events and prenatal and postpartum depressive symptoms among urban minority women in primary care. *Maternal and Child Health Journal*, 10(2), 139-148.
- Canadian Paediatric Society. (2004). Maternal depression and child development. *Paediatric Child Health*, 9(8),

- 575-583. Recuperado em fevereiro 14, 2010, disponível em <<http://www.cps.ca/english/statements/pp/pp04-03.htm>>.
- Cox, J. L., Holden, J. M., & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression: Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *British Journal of Psychiatry*, 150, 782-786.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1994). Maternal depression and child development. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 9(8), 575-583.
- Fonseca, V. R. J. R. M., Silva, G. A., & Otta, E. (2010). Relação entre depressão pós-parto e disponibilidade emocional materna. *Caderno de Saúde Pública*, 26(4), 738-746.
- Frankenburg, W. K., Dodds, J., Archer, P., Shapiro, H., & Bresnick, B. (1990). *Denver II screening manual*. Denver: Denver Development Materials Incorp.
- Frizzo, G. B., & Piccinini, C. A. (2005). Interação mãe-bebê em contexto de depressão materna: aspectos teóricos e empíricos. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 47-55.
- Frizzo, G. B., & Piccinini, C. A. (2007). Depressão materna e interação triádica pai-mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 351-360.
- Grote, V., Vik, T., Von Kries, R., Luque, V., Socha, J., & Verduci, E., et al. (2010). Maternal postnatal depression and child growth: A European cohort study. *Bio Med Central Pediatrics*, 10(1), 14-21.
- Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Gamezy, N., & Rutter, M. (2000). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Process, mechanisms and interventions*. New York: Cambridge University Press.
- Hartley, C., Pretorius, K., Mohamed, A., Lughton, B., Madhi, S., & Cotton, M. F., et al. (2010). Maternal postpartum depression and infant social withdrawal among human immunodeficiency virus (HIV) positive mother-infant dyads. *Psychology Health & Medicine*, 15(3), 278-287.
- Klein, V. C., & Linhares, B. C. (2007). Temperamento, comportamento e experiência dolorosa na trajetória de desenvolvimento da criança. *Paidéia*, 17(36), 33-44.
- Knobloch, H., & Passamanick, B. (1990). *Gesell e Amatruda diagnóstico do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Atheneu.
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D., Rocha, P. S. B., & Molina, S. E., et al. (2010). Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 13(1), 31-52.
- Motta, M. G., Lucion, A. B., & Manfro, G. G. (2005). Efeitos da depressão materna no desenvolvimento neurobiológico e psicológico da criança. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 27(2), 165-176.
- Papousek, H., & Papousek, M. (1997). Fragile aspects of early social integration. In L. Murray & P. J. Cooper (Eds.), *Postpartum depression and child development* (pp.35-53). New York: The Guilford Press.
- Ribeiro, C.S. (2002). Depressão pós-parto e relação mãe-filho. *Psiquweb*. Recuperado em dezembro 8, 2005, disponível em <<http://gballone.sites.uol.com.br/colab/carmen.html>>.
- Robins, D. L. (2008). Screening for autism spectrum disorders in primary care settings. *Autism*, 12(5), 537-556. Retrieved March 26, 2011, from <<http://aut.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/5/537>>. doi: 10.1177/1362361308094502.
- Robins, D., Fein, D., Barton, M. L., & Green, J. A. (2001). The modified checklist for autism in toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 131-144.
- Santos, M. F. S., Martins, F. C., & Pasquali, L. (1999). Escalas de auto-avaliação de depressão pós-parto: estudo no Brasil. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 26(2), 32-40.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.
- Schwengber, D. D. S., & Piccinini, C. A. (2003). O impacto da depressão pós-parto para a interação mãe-bebê. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(3), 403-411.
- Silva, E. T., & Botti, N. C. L. (2006). Depressão puerperal: uma revisão de literatura. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 7(2), 231-236. Recuperado em dezembro 12, 2008, disponível em <<http://www.fen.ufg.br/>>.
- Silva, G. A. (2008). *Estudo longitudinal sobre prevalência e fatores de risco para depressão pós-parto em mães de baixa renda* (Dissertação de mestrado não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. Recuperada em maio 14, 2011, disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-29072009-162342/pt-br.php>>.
- Silveira, D. R., & Mahfoud, M. (2008). Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(4), 567-576. doi: 10.1590/S0103-166X2008000400011.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463.
- Tronick, E., & Weinberg, M. K. (1997). Depressed mothers and infants: The failure to form dyadic states of consciousness. In L. Murray & P. J. Cooper (Eds.), *Postpartum depression and child development* (pp.54-81). New York: Guilford Press.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70. (Originalmente publicado em 1941).

Received on: 26/7/2011  
 Final version on: 27/2/2012  
 Approved on: 16/4/2012



# Factorial structure analysis of the Torrance Test with Portuguese students

## *Análise da estrutura fatorial dos Testes de Torrance em estudantes portugueses*

Ricardo **PRIMI**<sup>1</sup>  
Tatiana de Cássia **NAKANO**<sup>2</sup>  
Maria de Fátima **MORAIS**<sup>3</sup>  
Leandro Silva **ALMEIDA**<sup>4</sup>  
Ana Paula Marques **DAVID**<sup>4</sup>

### Abstract

In order to verify the factorial structures of the Torrance verbal and figural tests, two activities of each instrument were applied with 193 students from the 10<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> years of education in Portugal. We tried to demonstrate that the collinearity of the fluency and flexibility variables could create methodological artifacts that hinder the understanding of the internal structure underlying the test. The principal component analysis without control of collinearity indicated a solution composed of four basic factors that separated activities. Controlling for collinearity, we found a new solution, which also contained four factors that, unlike the previous result, grouped variables with similar processes but of different activities. The verbal and figural content is also an important element in the factor structure. This new arrangement makes more sense with the theory that underlies the instruments separating the different processes and content which are being measured by the activities.

**Uniterms:** Creativity measurement; Factor analysis; Test validity; Torrance tests.

### Resumo

*Com a finalidade de verificar a estrutura fatorial dos testes de Torrance, duas atividades verbais e duas figurais foram aplicadas em 193 estudantes do 10º e 12º ano do ensino secundário de Portugal. Tentou-se demonstrar que a colinearidade das variáveis fluência e flexibilidade podem criar artefatos metodológicos que dificultam o entendimento da estrutura interna subjacente ao teste. A análise fatorial dos componentes principais, sem controle da colinearidade, indicou uma solução composta por quatro fatores que separam basicamente as atividades. Controlando-se a colinearidade, encontrou-se uma nova solução, também composta por quatro fatores, que, diferentemente da anterior, organizou variáveis com processos semelhantes, mas de diferentes atividades. O tipo de conteúdo, verbal e figural, mostrou-se ainda um importante elemento na organização dos fatores. Esse novo arranjo fez mais sentido diante da teoria que embasa os instrumentos, ao separar os diferentes processos e conteúdos por eles avaliados.*

**Unitermos:** Medidas de criatividade; Análise fatorial; Validade do teste; Teste de Torrance.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade São Francisco, Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia. R. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, 13251-900, Itatiba, SP, Brasil. Correspondence to/Correspondência para: R. PRIMI. E-mail: <rprimi@mac.com>.

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, SP, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade do Minho, Instituto de Educação. Braga, Portugal.

<sup>4</sup> Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Psicologia. Braga, Portugal.

Article developed as part of the dissertation data A.P.M. DAVID, called "Competências criativas no ensino secundário: um estudo em diferentes anos de escolaridade areas acadêmicas". Universidade Católica Portuguesa, 2008. Support: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Based on the assumption that divergent thinking is a principal component of creative achievement (Cropley, 2009; Guilford, 1956), the best known and most widely used tests for creativity assessment are the Torrance Tests of Creative Thinking (De la Torre & Violant, 2006; Torrance, 2000). Developed by Torrance (1966; 1990; 1998), the instruments include written and drawn answers, subject scores for each creative characteristic assessed, or cumulative results that are combined into a single creativity score for each individual. These instruments have several merits, including the diversity and quantity of information they provide, both for education and for research; the fact that they are both easy and quick to administer (Swartz, 1988); and that they have been applied and analyzed more than any other instrument for assessing creativity (Johnson & Fishkin, 1999; Millar, 2002). Furthermore, they have the advantage of a relevant longitudinal validation (Davis, 1998), and predict success with regard to the quantity and quality of the creative output (Torrance, 1969, 1972, 1980, 1999; Wechsler, 2006).

Due to the popularity of the Torrance model for assessing the creativity and diversity of the creative characteristics evaluated in its tests, many researchers interested in investigating the psychometric properties of these instruments have developed studies in order to identify their factorial structures. These studies have aimed to answer one of the main issues raised in relation to the instruments in question: what is the factorial structure underlying the characteristics they evaluate? A literature review indicated two types of studies, those of exploratory factorial analysis and those of confirmatory factorial analysis, as noted below.

The first exploratory study of the factorial structure of the Torrance figural and verbal tests to be cited was made by Plass, J.J. Michael and W.B. Michael (1974) with 111 sixth grade children. In the model used, both instruments evaluated the characteristics of fluency, flexibility, elaboration and originality, in seven activities, totaling 30 measurements. Factor analysis with varimax rotation was used to verify how many uncorrelated latent dimensions were needed to explain the correlations between variables. The results indicated the existence of seven factors that separated the activities and the type of creativity (verbal or figural). Factors 1, 3, 4, 5 and 6 separated the verbal activities

(*Asking and Guessing Consequences* in factor 1, *Guessing Causes* in factor 3, *Unusual Uses* in factor 4, *Just Suppose* in factor 5, and *Product Improvement* in factor 6), while factors 2 and 7 separated the figurative activities (*Lines* and *Picture Completion*, respectively).

A second study, of only the factorial structure of the figural tests, was developed by Clapham (1998), considering the fact that a single general factor appeared to be insufficient to express the divergent thinking ability. Thus, a study was conducted with the aim of investigating the structure of the figural Torrance tests (types A and B), with 344 psychology students between 17 and 45 years of age (with a mean age of 19 years). The results of the principal component analysis showed that, contrary to the author's expectation, the characteristics obtained in forms A and B did reflected a single general factor of creativity (composed by the characteristics of creative fluency, originality, title abstraction, elaboration, and resistance to premature closure), which would explain 55.89% and 50.27% of the variance, respectively, indicating that the structure of the two forms would still be equivalent. Note that in this study, the characteristics and activities were not investigated separately, only the total score for each test.

Investigating form A of the figural Torrance Test, Heausler and Thompson (1988), in turn, used the instrument with 132 students (69 in kindergarten and 63 in the second grade, with a mean age of 6.4 years), evaluating five criteria (originality, elaboration, resistance to premature closure, fluency and title abstraction). The authors found, after varimax rotation, a matrix composed of two factors. The first reflected a general creative factor, which was composed of the characteristics of originality, elaboration, resistance to premature closure, and fluency, while the second was composed of only title abstraction. It should be highlighted, however, that in this type of study, a significant loss of information can be noted due to the fact that the creative characteristics are not evaluated separately in each activity, ignoring the processes that are differentiated according to what is required for each task.

Accordingly, Antunes (2008), following the high correlations obtained between the creative characteristics assessed by the Torrance Tests (figural and verbal - form A version Wechsler, 2002), a question

was raised regarding the appropriateness of creative parameters being in isolation, assuming a unique value, resulting from the sum of various subtests, or considering the results of those parameters separately for each subtest. In order to address the question, two analyses were performed with a sample population from Portugal. An initial exploratory factorial analysis considered each parameter in each activity separately, the results of which indicated a solution composed of five factors (activity 3 figural, activity 5 verbal, activity 2 figural, activity 4 verbal, and a last factor that grouped three measures of elaboration), confirming the “hypothesis of grouping by subtest and not by creative parameters, since only elaboration seems to emerge in factor 5, associated with three of the four tasks used” (Antunes, 2008, p.112). A second analysis, considering the parameters in a single measure, no longer separated by activity, indicated, in the exploratory factorial analysis, a two factor solution: the first factor associated with the figurative content (which explained 42.99% of the variance), and a second factor associated with the verbal content (explaining 18.56% of the variance), again indicating the separation by type of activity and not by the creative process.

Factorial analysis was also used by Oliveira, Conde, Pessoa, Batista and Fernandes (2006), from the Torrance results of three verbal subtests and three figural subtests with 697 students in the second cycle of elementary education in Portugal. The characteristics evaluated in each activity were considered, yielding a solution composed of six factors that explained 77% of the variance and that separated the activities (activity 3 figural, activity 2 verbal, activity 3 verbal, activity 1 verbal, activity 2 figural, and a fifth factor comprised of the three elaboration measures). The results basically permitted, “[one] to conclude that subjects tend to manifest a performance in the Torrance tests as a function of the type of evidence in question. Only elaboration emerges as the sole factor that brings together the same criteria in different tests” (Oliveira et al., 2006, p.365).

Based on exploratory factorial analysis, Azevedo (2007) examined the results of 348 students of Elementary and Secondary Education in Portugal (pre-adolescents and adolescents), in a version of the figural instrument translated and adapted to its Portuguese context by the author. Two factors emerged in this study: the first

consisting of the parameters of fluency, originality, and resistance to premature closure (explaining 42.82% of the variance), and the second grouping the characteristics of creative force, title abstraction and elaboration (explaining 26.15% of the variance).

To analyze the construct validity of these tests, Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira and Ferrándiz (2008), reported the results of three studies conducted with samples from Spain and Portugal. In the first study, performed with 649 children between age 5 and 12, three activities of the figurative instrument were employed, from the version adapted to the Spanish language. In the second study, with 595 pre-adolescents between 10 and 14 years, a version translated directly from the original instructions to Portuguese was used, applying six activities (three figural and three verbal). In the third study 310 pre-adolescents, between 10 and 15 years of age, were evaluated, using two verbal tasks and two figurative tasks from Wechsler's version (2002). The results were evaluated in relation to the characteristics of fluency, flexibility, elaboration, and originality, and their occurrence in each activity. In all the studies the results of the exploratory factor analysis indicated solutions that did not separate the cognitive processes, however, did separate the tasks, so that, according to the authors, the content of each task is shown to be more decisive for the performance of the student than the cognitive processes used to define and measure creativity.

Similarly, investigations involving confirmatory factor analysis can also be found in the literature; for example, the study of Kim, Cramond and Bandalos (2006), with 3,000 students (kindergarten, third, and sixth grades), which, using the figural test form A, tested a single-factor model and a two-factor model. The results showed much better levels of adjustment in the two-factor model, in which the first factor was named Innovative, composed of the characteristics fluency, originality, and resistance to premature closure; and a second factor, named Adaptive, composed of elaboration, title abstraction, and resistance to premature closure. Once again, the group of variables was presented according to the type of creative parameter.

Furthermore, using confirmatory factor analysis and confirming previous data, Kim (2006) investigated whether the creative parameters evaluated in the figural Torrance Test form A (fluency, originality, resistance to

premature closure, elaboration, and title abstraction) would behave as one or two factors. This study was conducted with 500 students in the sixth grade and the author highlighted that the two-factor model provided better results than the single-factor model. The two factors were found to be consistent with Kirton's (1994) description of the adaptation-innovation theory, as the first factor was composed of the characteristics fluency, originality, and resistance to premature closure, while the second factor was formed by elaboration, title abstraction, and resistance to premature closure. Again, it should be noted that the parameters were evaluated in their entirety, not considering their occurrence in each activity.

From the use of various creativity measures, Clapham (2004) developed a study with 285 Psychology students of a private university, using two creativity inventories (*How do you think?* and *How Creative are you?*), and the figural and verbal Torrance Tests. The first inventory assesses areas including energy level, originality, interests, activities, self-confidence, sense of humor, flexibility, willingness to take risks, and playfulness. The second inventory is divided into nine subscales: attitudes toward work, problem-solving behavior, interests, childhood-adolescence, value orientations, interpersonal relationships, personality dimensions, self-awareness checklist and negative self-image. In turn, the verbal Torrance test was corrected in relation to the characteristics of fluency, flexibility, and originality, and the figural instrument relative to fluency, originality, title abstraction, elaboration, and resistance to premature closure. Factor analysis through the principal component method was then carried out to evaluate the relationship between the results of the different creativity tests and indicated the existence of three factors that explained 50.78% of the total variance. The factors were distinguished according to test type, so that the first factor was called Interests and Attitudes, and grouped the scores of the two inventories; the second factor was called Divergent Verbal Thinking and grouped the characteristics evaluated in the verbal Torrance Test; and the third factor, called Divergent Figural Thinking, grouped the characteristics evaluated in the figural Torrance Test. The results showed a distinction of divergent thinking tests only according to the type of activity (verbal, figural and inventory of attitudes/interests), rather than a single factor of divergent thinking.

Belcher, Rubovits and Di Meo (1981), using factor analysis on the results of 108 university students who responded to ten creativity measures, found five factors. The first factor corresponded to three measures of personality and two verbal tests of idea association, being interpreted as a measurement of the convergent thinking process. Three other factors consisted, each separately, of a task/activity of the Torrance instruments (figural test *Circles*, verbal test *Just Suppose*, and verbal test *Unusual Uses*), being interpreted as a measure of the divergent thinking process. The final factor consisted of two interest inventories: *What Kind of Person are you?* and *How do you think?* According to the authors, the results suggested the existence of low convergent validity between the results of different types of creativity tests. The data again showed a grouping of measures by activity type.

Thus, we can see that since the early studies conducted on creativity by Guilford (1960), proposing a multidimensional model (Chen & Michael, 1993; Torrance, 1966), many researchers have suggested several independent factors in this construct (Kim et al., 2006). The brief literature review presented in this paper shows the diversity of results: with factors that group the parameters according to the creative activities of the tests (Antunes, 2008; Belcher et al., 1981; Clapham, 2004; Oliveira et al., 2006; Plass et al., 1974); factors that combine creative parameters (Azevedo, 2007; Kim et al., 2006); studies that have considered the creative parameters globally, ignoring their occurrence in different activities (Kim, 2006); and studies that found a general factor of creativity (Clapham, 1998; Heausler & Thompson, 1988). Given the diversity of results, a question remains regarding which creativity structure, in terms of number and organization of the factors, is suggested by the factorial analysis studies of the Torrance Tests.

Part of the variability of results concerning this issue can be attributed to methodological differences. Studies vary in the number and range of tests used, the use of exploratory or confirmatory factor analysis, and the use of different age ranges and sample sizes. However, a hypothesis that arises refers to the fact that one of the main reasons for the variations in the results can be related to the choice of variables and to the control of collinearity between them.

This problem is particularly important when using factor analysis based on correlations between indicators to infer the presence of latent dimensions. The existence of strong collinearity between some variables can often be seen in tests of divergent thinking tasks, due to the way they are conceived and scored (especially regarding the characteristics of fluency, flexibility, and originality). In this context, some of them turn out to be relatively redundant, such as fluency and flexibility, with the former defined as the number of ideas presented by the subject to a given stimulus, and the latter, the number of different ideas. Both variables are based on a common observed indicator (number of ideas), given that, in one (fluency), the important thing is the total number of responses, while in the other (flexibility), the number of distinct ideas is valued. So we might think of an equation in which fluency = the number of distinct ideas (flexibility) + number of repetitions. Thus, flexibility is implicated within fluency, depending on its definition, so as not to constitute two distinct indicators.

Chase (1985), for example, asserted that the correlation coefficients between fluency, flexibility, and originality are high (between 0.74 and 0.80), so that considering only one of the variables could be appropriate to represent the others. Confirming this finding, Antunes (2008) also reported high levels of correlation between fluency and flexibility (0.91 for the figurative test and 0.78 for verbal), given that, when analyzed separately (each parameter in each activity), the correlations were still high (0.52 for activity 4 and 0.89 for activity 5 of the verbal test; 0.92 for activity 2 and 0.84 for activity 3 of the figural test) in a sample of elementary school students. Other researchers, such as Chase (1985), Clapham (1998), Heausler and Thomson (1988), Morais and Azevedo (2009), and Runco and Mraz (1992) have also highlighted these problems.

According to the note by Heausler and Thomson (1988), since 1972, Thorndike has called attention to the lack of evidence of consistency in scoring measures of fluency, flexibility, and originality - it did not surprise him that the results of these parameters tend to be highly correlated. This problem can be understood by examining their definitions, from which it can be seen that the evaluation of fluency and flexibility appears to be somewhat redundant since, for there to be flexibility

(diversity) there must necessarily be fluency (adequate responses), as pointed out previously, so that the hypothesis developed that flexibility would be somewhat more elaborate than fluency. However, there is the problem that part of this association appears to be related to how these indicators are defined, and not due to a common psychological process to be investigated. Given the fact that the variables are based on a single observable (analyzed in the same response), this fact is likely to result in a high correlation between them due to a methodological artifact, confirmed by the high correlations found in the scientific literature, a fact that will eventually confuse the covariance structure which is analyzed in search of the constructs. Therefore, part of the divergence of results may be related to the choice of variables (whether divided by activities or by parameters), and to whether a collinearity control is used.

Thus, this study aimed to identify the factorial structure of the verbal and figural Torrance Tests in a sample of Portuguese students, applying the control of collinearity to verify whether the results are different when considering the variables using this feature.

## Method

### Participants

We used a convenience sample composed of 193 students who attended the 10<sup>th</sup> (n=114) and 12<sup>th</sup> (n=79) grades of schooling in Portugal, corresponding to high school education in Brazil. Of these students, 94 were from the Visual Arts course (64 females and 30 males) and 99 were from the Science and Technology course (53 females and 46 males).

### Instruments

We used the verbal and figural instruments of the Torrance Creative Thinking Test, in order to evaluate four aspects of creative thinking: fluency (number of valid responses), flexibility (number of different categories of responses), elaboration (details in the composition of the response), and originality (statistical rarity of the responses, assigning zero to those responses given by 5% or more of the individuals whose tests were evaluated, one point to the answers given by between

2% and 4.99%, and two points for the responses given by less than 1.99% of the subjects).

Oliveira's (1992) verbal version was used, adapted for the age group concerned and for Portugal. Activities 1 and 5 were selected from the test, in which the parameters evaluated were fluency, flexibility, and originality. The first activity (*Ask Questions*) allows students the freedom to pursue curiosity and develop hypotheses and assumptions. Starting from an enigmatic figure supposedly contemplating the water, students were asked to write all the questions they could think of, which could not be answered by mere observation of the figure, to explain what was happening. The number of valid questions provided an indication of fluency; the diversity of categories reflected flexibility; and the type of questions revealed originality. In activity 5 students were asked to think of unusual uses for cardboard boxes (*Uncommon Uses*). The instructions relate to the stimuli of fluency, flexibility, and originality.

Wechsler's (2002) figural version was used, adapted for the Portuguese language and the age group in question with Brazilian samples. Activities 2 and 3 were selected from the test, in which the parameters fluency, flexibility, and elaboration are evaluated. In activity 2 (*Figure Completion*), the students were asked to make use of ten incomplete figures to create a picture or object, to which they should assign a title at the end. The instructions encourage the use of the creative skills assessed: fluency, flexibility, and elaboration. In activity 3 (*Lines*), the students were asked to create drawings from 30 pairs of parallel lines. Again, the instructions sought to encourage fluency, flexibility and elaboration.

## Procedure

The application of the instruments occurred collectively in the classroom, with a few minutes interval between tests (first the figural test was applied and then the verbal test).

The tests were graded for the characteristics of fluency, flexibility, elaboration, and originality, with calculation of means, standard deviations, and the minimum and maximum score in each activity and each test (verbal and figural). As noted, it can be seen that the fluency and flexibility variables were highly collinear. The correlations between these variables in

the present study occurred as much in relation to the figural instrument ( $r=0.80$  in activity 2 and  $r=0.84$  in activity 3,  $p\leq 0.01$ ), as in relation to the verbal instrument ( $r=0.84$  in Activity 1 and  $r=0.87$  in Activity 5,  $p\leq 0.01$ ), indicating a high redundancy between what is assessed by the two parameters, as explained in the introduction. Thus, in this type of study some statistical control needs to be performed before submitting the matrices to factorial analysis. Therefore, the factor analyses were performed twice, once without the control and then with the redundancy control. The working hypothesis was that we would have different structures depending on the type of variable used, a fact that could explain the differences between the results of the factorial structure of the Torrance tests found in the literature.

Accordingly, the solution proposed as a means of controlling such redundancy is the use of linear regression with the aim of predicting fluency from flexibility. This procedure allowed the calculation of the standardized residuals, called residual fluency, which represents the portion of fluency not associated with flexibility (namely, that composed of repetitions and/or productivity of ideas in the same categories). Thus, the factor analysis with redundancy control, rather than considering the result in fluency, opts to consider these residuals. This is because, as already seen, the simple insertion of the fluency, rather than the residual fluency, causes the same component to be considered in duplicate (as fluency is defined as the number of different ideas + number of repetitions, and flexibility as the number of different ideas), artificially increasing the correlations by activity. However, when considering only the residual fluency, we have two distinct and separated components, i.e., different ideas and repetitions.

At the same time, another methodological control is performed which refers to the separation of the parameters by activity, in order to make the variables (fluency, flexibility, originality and elaboration) truly different (in different tasks: figural 2, figural 3, verbal 1, and verbal 5). Thus this selection of variables was intended to better clarify the factorial structure of the psychological processes that are supposed to be underlying the variables. Interestingly, most of the studies in the literature performed the analysis of the variables in general, rather than dividing them by activity, and did not control the linear dependence of some variables.

## Results and Discussion

Considering that the aim of this study was to investigate the internal structure of the variables assessed by the verbal and figural Torrance Tests (1966; 1998) in order to better understand the constructs that these variables represent, two different analyses were performed, one without the control of collinearity between the characteristics of fluency and flexibility, and the other controlling this collinearity through the use of residual fluency. Initially, we proceeded to check the adequacy of the correlation matrix for factorial analysis, verifying the adequacy of the data to conduct this type of analysis, by way of Bartlett's sphericity test, which showed a highly significant result ( $\chi^2=1736.031$ ;  $N=193$ ;  $p\leq 0.001$ ). The analysis of the sample adequacy using the KMO method (Kaiser-Meyer-Olkin) was also performed and resulted in a value (0.71) that verified the adequacy of the data to perform the analysis.

Therefore, the realization of the first exploratory factor analysis, without control of collinearity, by the principal components method with oblimin rotation, indicated four factors that had eigenvalues greater than one, confirmed by the scree plot analysis. The eigenvalues were, respectively, 2.98, 1.62, 1.47 and 1.34, which would explain 37.12%, 18.80%, 14.11% and 11.65%, that is, 81.69% of the total variance. Table 1 shows the extracted factors, their contents, the factor loadings, and descriptive statistics for each of the parameters (minimum score, maximum score, mean and standard deviation) (Table 1).

As expected, the results showed that the separation of factor occurred in accordance with the activities of the instruments. It can be seen that the parameters evaluated in activity 1 of the verbal test (originality, flexibility and fluency) were grouped in the first factor. In factor 2, there was a grouping of the parameters fluency and flexibility of the figural instrument. The parameters evaluated in activity 5 of the verbal test (fluency, originality and flexibility) were grouped in factor 3. Finally, the fourth factor was comprised of the figurative elaboration characteristics (in activities 2 and 3). Thus, we see that three factors group characteristics by activity type (factors 1, 2 and 3), while only the last factor grouped characteristics related to the elaboration process (factor 4).

The presence of groupings by activity and content (verbal and figural) corroborates the data in the literature. Groupings by creative activity when analyzing separate results were also reported by Almeida et al. (2008), Belcher et al. (1981), Clapham (2004) and Plass et al. (1974). Thus, it was verified that without controlling the collinearity between fluency and flexibility, the shared portion of the variance between these variables that occurs within an activity causes a cluster of factors by activity/task type. Based on this observation, a second factorial analysis was performed controlling the collinearity of the variables through the residuals with the expectation of generating a more appropriate matrix to try to highlight the latent structure of the psychological factors connected to the creative processes.

**Table 1**

Descriptive statistics and matrix of factor loadings from the factor analysis without control of collinearity between fluency and flexibility

Variable	F1	F2	F3	F4	Minimum	Maximum	Mean	SD
Vrb ORIG1	0.947				0	28	8.20	5.93
Vrb FLEX1	0.940				0	13	5.40	2.37
Vrb FLU1	0.930				0	29	10.01	5.37
Fig FLEX2		0.906			1	11	5.56	2.18
Fig FLU2		0.894			1	10	6.51	2.52
Fig FLU3		0.756			0	30	11.36	5.99
Fig FLEX3		0.735			0	25	8.77	4.36
Vrb FLU5			0.970		1	49	17.17	9.37
Vrb ORIG5			0.949		0	40	11.63	7.82
Vrb FLEX5			0.920		1	21	10.24	3.97
Fig ELAB3				0.873	0	43	8.40	7.37
Fig ELAB2				0.846	0	43	10.23	7.64

Note: Vrb: Verbal Test; Fig: Figural Test; ORIG: Originality; FLEX: Flexibility; FLU: Fluency; ELAB: Elaboration; SD: Standard Deviation. Final numbers refer to activities 1, 2, 3 and 5.

Verification of the adequacy of the correlation matrix for factor analysis was again performed, using the Bartlett's sphericity test, and showed a highly significant result ( $\chi^2=838.350$ ;  $N=193$ ;  $p\leq 0.001$ ). The adequacy analysis of the sample using the KMO method (Kaiser-Meyer-Olkin) was also performed, and resulted in a value (0.45) close to that which is considered adequate (0.50).

This second factorial analysis was conducted using the principal components method with oblimin rotation and indicated the existence of four factors with eigenvalues greater than 1, confirmed by the analysis of the scree plot, which explained 61.93% of the total variance. The factors presented eigenvalues of 2.98, 1.62, 1.47 and 1.34, corresponding respectively to 24.87%, 13.54%, 12.30% and 11.20% of the variance. Table 2 shows the extracted factors, their contents and factor loadings.

The interpretation of the Table shows that, when controlling the fluency and flexibility, the factor analysis gives rise to factors that combine creative parameters, rather than activity, as was found in the previous analysis. This organization is related more to the psychological processes underlying each parameter. The first factor groups the parameters of flexibility and originality in the two verbal test activities. Factor 2 groups the parameter of elaboration in the two activities of the figural test. Factor 3 separates all fluency scores (in the two verbal activities and in the two figural activities), and Factor 4 groups the parameter of figural flexibility

in activities 2 and 3. As expected, when controlling for collinearity, the analysis of such data gives rise to a different organization of factors, no longer by activity, but by the processes underlying the organized activities, such as those processes more connected to the production of diverse and unique ideas (factors 1 and 4), to the enrichment of ideas (factor 2) and to the production of various ideas on a similar theme (factor 3). It seems to be evident also that the activities are associated with verbal (factors 1 and 3) or figural (factors 2 and 4) content.

A study with the same purpose, developed by Nakano and Primi (2012) also indicated the existence of four separate factors as creative parameters for the results of the Children's Test of Figural Creativity, similar to the Torrance figural test. The factors constituted Idea Enrichment, which was composed of the elaboration characteristics in activities 1, 2 and 3; using context in activities 2 and 3; internal perspective in activities 2 and 3; unusual perspective in activities 1, 2 and 3; and movement in activities 2 and 3. The second factor, called Emotionality was comprised by the characteristics of emotional expression in activities 2 and 3; expressive titles in activities 1, 2 and 3; and fantasy in activities 2 and 3. The third factor, called Cognitive Aspects, was composed of the residual fluency characteristics in activities 2 and 3; flexibility in activities 2 and 3; originality in activities 2 and 3; and extension of limits in activity 3. The fourth factor, called Creative Preparation, basically separates some characteristics evaluated in the first activity test (elaboration, originality, use of context, movement, and internal perspective) constituted by only one design, with the fact that the score range is restricted being due to the impossibility of scoring fluency and flexibility. The cited study also found grouping by creative parameters when controlling collinearity.

**Table 2**

Factor loadings from the factor analysis controlling for collinearity between fluency and flexibility

Variable	F1	F2	F3	F4
vrbFLEX1	0.937			
vrbORIG1	0.865			
vrbFLEX5	0.468			
figELAB2		0.829		
figELAB3		0.804		
figFLU3rsd			0.778	
vrbFLU1rsd			0.573	
vrbFLU5rsd			0.508	
vrbORIG5	0.507			
figFLU2rsd			0.426	
figFLEX2				0.827
figFLEX3				0.715

Note: Vrb: Verbal Test; Fig: Figural Test; ORIG: Originality; FLEX: Flexibility; FLU: Fluency, ELAB: Elaboration. Final numbers refer to activities 1, 2, 3 and 5.

## Conclusion

In this study, we attempted to demonstrate that the choice of variables for factor analysis can create methodological artifacts that complicate and confuse the understanding of the underlying internal structure of the Torrance tests. It was argued that the central point refers to the collinearity between the variables fluency and flexibility. The first factorial analysis performed in

this study reproduced the results of studies that have adopted the same methodology, that is, with no control of collinearity, this analysis verified that variables tend to group by activity - a result similar to the reviewed studies. However, when the data were re-analyzed, eliminating the collinearity, a different result emerged, indicating a more coherent organization, with the creative processes and content assessed by task.

Therefore, attention should be given to how the studies on the factorial structure of the Torrance tests have been conducted. Some studies performed a factorial analysis with the overall results (of flexibility, fluency, elaboration and originality in different tasks), combined in a comprehensive way, while others worked with the scores of the variables in each activity. It is understood that the second method has been shown to be more appropriate because it produces multiple observations of the creative behavior manifestations of the same processes, increasing the observation of indicators reportedly connected to a common construct.

However, even in this second model, this study highlights the importance of controlling the collinearity of the variables, removing pseudo-correlations that could possibly confuse the covariance structure among variables. Although some studies highlighted the high correlations between some characteristics (mainly between fluency and flexibility), they did not test to what extent this collinearity affects the factorial structure, as was done in this study. It is interesting to note, then, that as hypothesized, when controlling this collinearity, the factors are not defined by variables of a single task (activity) as was found by. The four factor solution, found here, is different from the single-factor or two-factor models that have been reported in most studies found in the literature, which can be explained following the methodological adjustments that were made with the purpose of producing the most appropriate matrix of indicators for factor analysis. Furthermore, this analysis corroborates the existence of a factor connected to the production of diverse and original ideas, and another connected to enrichment and elaboration, which were also found in the literature. Another aspect refers to the content of the tasks in question, indicating that the factors are also organized by means of verbal or figural expression. In summary, the results suggest that the

factorial solution that involves the control of collinearity between fluency and flexibility was shown to be more appropriate for the differentiation of the diverse creative processes assessed by the instruments.

New studies in the evaluation of all creative parameters, which make use of the instruments with all subtests (as opposed to only a portion, as used here), are recommended in order to verify that the factorial structure remains when considering the nine activities that comprise the verbal and figural instruments.

## References

- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E., & Ferrándiz, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 53-58.
- Antunes, A. M. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: um programa de enriquecimento numa escola inclusiva* (Tese de doutorado não-publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Azevedo, I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: um estudo em jovens do ensino básico e secundário* (Tese de doutorado não-publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Belcher, T. L., Rubovits, J. J., & Di Meo, P. A. (1981). Measurement of creativity: A factor analytic study. *Psychological Reports*, 48, 819-825.
- Chase, C. I. (1985). Review of the Torrance Tests of Creative Thinking. In J. V. Mitchell Jr. (Org.), *The ninth mental measurements yearbook* (pp.1631-1632). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Chen, S. A., & Michael, W. B. (1993). First-order and higher-order factors of creative social intelligence within Guilford's structure of intellect model: A reanalysis of a Guilford data-base. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 619-641.
- Clapham, M. M. (1998). Structure of figural forms A and B of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Educational and Psychological Measurement*, 58 (2), 275-283.
- Clapham, M. M. (2004). The convergent validity of the Torrance Tests of Creative Thinking and creativity interest inventories. *Educational and Psychological Measurement*, 64(5), 828-841.
- Cropley, A. (2009). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. New York: Routledge.
- Davis, G. A. (1998). *Creativity is forever*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- De la Torre, S., & Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Malaga: Ediciones Algibe.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267-293.
- Guilford, J. P. (1960). *The structure of the intellect model: Its use and implications*. New York: McGraw-Hill.

- Heausler, N. L., & Thompson, B. (1988). Structure of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 463-468.
- Johnson, A., & Fishkin, A. (1999). Assessment of cognitive and affective behaviours related to creativity. In A. Fishkin, B. Cramond & P. Olszewski-Kubilius (Orgs.), *Investigating creativity in youth: Research and methods* (pp.265-306). New Jersey: Hampton.
- Kim, K. H. (2006). Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 18, 251-259.
- Kim, K. H., Cramond, B., & Bandalos, D. L. (2006). The latent structure and measurement invariance of scores on the Torrance Tests of Creative Thinking-Figural. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 459-477.
- Kirton, M. J. (1994). *Adaptors and innovators: Styles of creativity and problem solving*. London: Routledge.
- Millar, G. (2002). *The Torrance kids at mid-life*. Westport: Ablex.
- Morais, M. F., & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 1-15.
- Nakano, T. C., & Primi, R. (2012). Teste de criatividade figural infantil: estrutura fatorial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 275-283.
- Oliveira, M. (1992). *A criatividade, o pensamento crítico e o aproveitamento escolar em alunos de ciências* (Dissertação de mestrado não-publicada). Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Oliveira, E. P., Conde, S., Pessoa, P. E., Batista, C. J., & Fernandes, H. (2006). Testes de pensamento criativo de Torrance: contributos para a sua aferição. *Anais da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp.357-367). Braga: Psiquilíbrios.
- Plass, H., Michael, J. J., & Michael, W. B. (1974). The factorial validity of the Torrance Tests of Creative Thinking for a sample of 111 sixth-grade children. *Educational and Psychological Measurement*, 34(2), 413-414.
- Runco, M. A., & Mraz, W. (1992). Scoring divergent thinking tests using total ideational output and a creativity index. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 213-221.
- Swartz, J. (1988). Torrance Tests of Creative Thinking. In D. Keyser & R. Sweetland (Orgs.), *Test critique* (Vol.7, pp.619-622). Kansas: Test Corporation of America.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1969). Prediction of adult creative achievement among high school seniors. *Gifted Child Quarterly*, 13(4), 223-252.
- Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of "bonus" scoring for combinations on repeated figure tests of creative thinking. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 81(1), 167-171.
- Torrance, E. P. (1980). Empirical validation of criterion-referenced indicators of creative ability through a longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*, 6(3), 136-140.
- Torrance, E. P. (1990). *Torrance Tests of Creative Thinking: manual for scoring and interpreting results*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1998). *The Torrance Tests of Creative Thinking norms: technical manual figural (streamlined) forms A & B*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1999). Forty years of watching creative ability and creative achievement. *Newsletter of the Creative Division of the National Association for the Gifted Children*, 10(1), 3-5.
- Torrance, E. P. (2000). *Research review for the Torrance Tests of Creative Thinking: Figural and verbal form A and B*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Wechsler, S. M. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras: testes de Torrance - versão brasileira*. Campinas: Lamp/Impressão Digital do Brasil.
- Wechsler, S. M. (2006). Validity of the Torrance Tests of Creative thinking to the Brazilian culture. *Creativity Research Journal*, 18(1), 15-25.

Received on: 14/4/2011  
 Final version on: 18/6/2012  
 Approved on: 18/7/2012

# Social representations formulated by high school students

## *Representações sociais sobre aprendizagem formuladas por adolescentes do ensino médio*

Wilma Nascimento dos Santos Ganso **CARVALHO**<sup>1</sup>  
Márcia Siqueira de **ANDRADE**<sup>1</sup>

### Abstract

The aim of this research is to identify and analyze the social representations of learning formulated by adolescents. In order to do so, three descriptive case studies were carried out using transversal methodology with High School students from three schools. For data collection, a semi-structured questionnaire was used. Two forms of analysis were performed at a later stage: the qualitative data was analyzed by the technician of Content Analysis; the quantitative data was submitted to descriptive and inferential analysis. *A posteriori*, three theoretical categories that emerged from the discourse used by the participants pointing to different social representations about learning traditional, renewed and contemporary conceptions. The results show the predominance of the contemporary concept among the studied groups. This scenario suggests that the adolescents who assumed the contemporaneous concept represent the learning connected to the peripheral system, a device that prepares crystallized transformations, diminishing the confrontation between subjective reality and consensual elements, which are part of the central core of social representations.

**Uniterms:** Adolescent; Learning; Social perception.

### Resumo

*O objetivo desta pesquisa é identificar as representações sociais sobre aprendizagem formuladas por adolescentes. Para se alcançar o objetivo proposto, realizou-se estudo de caso descritivo de caráter transversal com alunos do ensino médio de três escolas. Para a coleta de dados, foi aplicado questionário semiestruturado. Os dados qualitativos foram analisados pela técnica da análise de conteúdo, e os dados quantitativos, por análises descritivas e inferenciais. Foram levantadas, a posteriori, três categorias teóricas que emergiram dos discursos dos participantes, o que indica distintas representações sociais sobre aprendizagem: concepção tradicional, renovada e contemporânea. Os resultados apontam a predominância da concepção contemporânea nos grupos estudados. Essa situação sugere que os adolescentes que assumiram a concepção contemporânea representem a aprendizagem de forma vinculada ao sistema periférico, dispositivo que prepara as transformações cristalizadas, amortecendo o confronto entre realidade subjetiva e elementos consensuais, constitutivos do núcleo central das representações sociais.*

**Unitermos:** Adolescente; Aprendizagem; Percepções sociais.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco, Programa de Psicologia Educacional. Av. Franz Voegeli, 300, Campus Vila Yara, Bloco Prata, 06020-190, Osasco, SP, Brasil. Correspondence to/Correspondência para: M.S. ANDRADE. E-mail: <mandrade@unifieo.br>.

This research aimed at identifying and analyzing the social representations about learning formulated by teenagers in High School. Considering a scenario where the capacity to learn is shown to have become essential in any area, this research had as a main questioning what a teenager nowadays thinks about learning. Studies in the area justify the relevance of the matter.

Pozo et al. (2006) consider contemporary society a society of lifelong learning, where learning is no longer limited only to the times and spaces of formal education, but is part of all life and all living spaces that human beings inhabit. This situation points to the need of learning to learn, which allows each individual to organize and manage their own learning process.

Contemporary society requires humans to have self-regulated, conscious learning, enabling guidance before the vast amount of information available through a clear understanding supported by solid and well-sustained criteria (Pozo et al., 2006). From this point of view, "learning involves reconstructive mental processes of its own representations of the physical world, including sociocultural and mental, as well as self-regulation of the learning activity itself" (Pozo et al., 2006, p.124).

In this research, we adopted the definition of adolescence according to Moreira (2000), to whom the concept of adolescence should not be taken as natural and universal. It is a category historically formed and operated by social, cultural, political and economical forces. Adolescence represents the beginning of youth, featuring a time of changes in the body, in the emotions and in social and relational references, changes that will remain present, somehow, throughout life.

Putting the adolescent as research focus is justified, in part, in view of the results of the latest census of the *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE - 2003): in 2000 the population was made up of approximately 175 million people, 35 million of which corresponded to the age group between 13 and 19 years (adolescents), that is 21.84% of the total population of the country.

Data on the education of adolescents, however, is worrisome: their school enrollment index, considering the population between 15 and 17 years old, does not exceed 25%, which places Brazil in a situation of

inequality in relation to many countries, including other countries in America Latina (Brasil, 1997, p.6).

## Social representations

Social representations, according to the classical definition presented by Jodelet (1985), are modalities of practical knowledge oriented for communication and the understanding of social, material and ideal context in which one lives. They are forms of knowledge that manifest themselves as cognitive elements, images, concepts, categories and theories, but that cannot be reduced to cognitive components. Being socially elaborated and shared, they contribute to the construction of a common reality, which allows communication.

Thus, representations are essentially social phenomena that, even when accessed from their cognitive content, must be understood from the context of their production, that is, from the ideological and symbolic functions they serve and forms of communication around them. Social representations enable the study of the complex relationships between individuals and society, considering the cognitive and affective dimensions, besides the social one.

Social representations are also an expression of intraindividual reality, an externalization of affection. According to Jodelet (1989, p.41), "social representations must be studied articulating affective, mental and social elements, integrating cognition, language and communication to the social relations that affect social representations and the material, social and ideal reality with which they are involved."

Moscovici (2003) describes two mechanisms in the formation of social representations: anchoring and objectification. The first seeks anchor strange ideas and concepts, putting them in a familiar context, while the second, by objectifying an idea, transforms the "strange and abstract" in concrete, which relates a thought to something existing and tangible. In the process of anchoring, there is the cognitive integration of the represented object, as anchoring means classifying, naming, categorizing and labeling. In the process of objectification, there is the transformation of a concept; objectifying means reproducing what was verbally thought in an image.

According to Abric (2001), every representation is organized around a central core, which determines the meaning and organization of the representation. According to Abric (1997), a representation consists of a set of information, beliefs, opinions and attitudes regarding a given social object. This information is organized around a structure, which is a specific socio-cognitive system, that is those contents are structured in the representation of elements in a hierarchical core. Around this core, peripheral elements are organized.

The core has two functions: 1) the generating function: from the central core, the meanings of the other elements of the representation are created or transformed; 2) the organizing function: it determines the nature of the conjunction among the elements of representation, being, therefore, unifying and stabilizing. The peripheral elements are organized around the core elements and are more concrete, accessible and alive (Abric, 1997).

The central elements of the representation are determined by the nature of the represented object and by the relationship that the subject has with that object. These are very stable elements of representation, from which the meaning of other constituting elements of representation can be created or transformed. These central elements also determine the nature of the connections that relate them to each other.

The core is connected and determined by historical, sociological and ideological conditions and it is marked by collective memory and the system of norms. It evolves slowly. The core is responsible for attributing and transforming meaning (value) to the represented object; it assures the permanence or perennial of the representation; it allows one to understand reality; it gives uniformity to the group and defines the fundamental principles around which the representations are constituted; it is simple, concrete, consensual, historically marked, imagistic and coherent; it has a symbolic value. It cannot be rebuttable (Moliner, 1995).

Later on, Flament adds to this proposition the idea of peripheral elements (Moliner, 1995), since these elements, taken as circumstantial and accessory in relation to core elements, were probably excluded from researchers' preoccupations. Flament (2001) assigns the function of prescribing behaviors to peripheral elements,

leading the individual to act spontaneously in a given context.

The peripheral elements, consisting of a greater number of ideas on the represented object, make the interface between the core and the concrete situations and practices of the population, incorporating the experiences and individual stories of their members, thus showing itself as being not only more sensitive to the influence of the immediate social context, but also more flexible in the orientation of the behaviors happening in such context (Abric, 1997).

Abric (1997) outlines five functions of anchoring, or the peripheral system, in the functioning and dynamics of representations:

a) The embodiment of the core in terms anchored in reality, immediately understandable and communicable;

b) The regulation, which consists in adapting the representation to change in the context, incorporating new elements or modifying others depending on concrete situations in which the group is confronted;

c) Prescribing behavior: the elements of the peripheral system function as schemes organized by the core, ensuring the instant operation of the representation with a reading grid of the given situation, thereby orienting taking positions;

d) The protection of the core: the peripheral system is an essential element for defense mechanisms that aim to protect the central meaning of the representation;

e) The individualized modulations: this is the peripheral system that allows the elaboration of representations related to history and personal experiences.

To Abric (2002), the peripheral system is richer and more complex than the central system. This author supports that relationships between the representations and practice can be examined from the study of peripheral elements and that understanding the central system would allow us to figure out obvious things that are already known. However, most scholars of social representations theory do not share this idea. The peripheral system, unlike the central system, is determined by the central core, to which it is linked, and establishes an interface between this and the concrete

reality, in which the representation works. It is the most accessible, flexible, adaptive, living and concrete part of the representation.

In this light, it can be concluded that the theory of social representations allows us to understand the meaning that adolescents attribute to learning. Through representations, we become aware of the ways teens establish relationships with their teachers, parents and other members of society to which they belong; we also become aware of the influence of these relationships in the educational process. Once the practices are carried out in accordance with the representations of teenagers, it becomes possible to identify, through the discourse of these actors, the conceptions and actions that affect, positively or negatively, the results of their learning.

## Method

In order to achieve the objective proposed, there were three case studies of descriptive transversal character: 1) with students from a private school located in a middle-class neighborhood (*Escola Particular 1 - EP1*); 2) with students from a private school located in a high-class neighborhood (*Escola Particular 2 - EP2*); 3) with students from public school located in a poor neighborhood on the outskirts of town (*Escola Pública - EPU*). The three schools that serve the participants in this study are located in the western region the city of *São Paulo*.

## Research field

The first school that served as a field for data collection, the EPU, is located in a poor neighborhood close to three slums, on the outskirts of the city, a region with many churches, mostly Gospel, that lacks resources and leisure opportunities. Students attending this school come from, mostly, these three slums. The school belongs to the State public system, serves 1,500 high school students and holds morning, afternoon and evening classes.

The second school, EP1, located in a middle-class neighborhood, belongs to the private network and offers kindergarten, elementary and high school, serving 500 students. It is located in a tree lined area, with parks and squares, it is near the University of *São Paulo* (*Universidade de São Paulo*) and the *Instituto Butantan*,

institutions offering free cultural programs, attended by students and their families.

The second school of the private Education System, EP2, offers only high school and professionalizing education to 250 students. Students of this school belong to families with high purchasing power, have access to all media and culture, travel frequently and are members of the most exclusive clubs in *São Paulo*. The students have had problems in other schools and try, at EP2, to finish high school. This is a school with a differentiated pedagogical proposal that tries to understand students' difficulties in order to try to help them overcome them.

## Participants

Eighty two adolescents of both sexes, High School students, aged between 15 and 19 years, participated in this study and were divided into three groups: GEP1, composed of 10 students from Private School 1 (EP1); GEP2, composed of 54 students from Private School 2 (EP2), and GEPu, composed of 18 students from a State Public School (EPU). All participants were selected through a random sample of convenience. The inclusion criterion was to be a teenager, a high school student, to take part in the research and present the term of consent duly signed.

The data also shows that while only 9.26% of adolescents are 19 years old, this is a balanced sample in terms of gender and age.

## Instruments

In order to collect data a semi-structured questionnaire with closed and open questions was applied. The script of the questionnaire contained objective data (gender, age, education) and subjective data regarding attitudes, values, opinions and feelings peculiar to the learning experiences of the interviewed participants (Minayo, 1996). These were the questions: a) What is learning for you?; b) Where do you learn?; c) What do you learn?; d) Who do you learn from?; e) Who will you teach what you have learned?

The students were asked that, for each answer, the first three words associated to the question that came to mind were listed.

## Procedures

The project was approved by the Research Ethics Committee of the promoting institution. We requested a declaration for the research, and we were given the authorization for its implementation in the three schools.

Observing the Resolution 196/96 from the National Health Council, a letter informing the participants and their parents was issued in order to inform about the theme and purpose of the study, ensuring that the information would be treated confidentially and anonymously and serve only for technical-scientific purposes. Participants and / or their guardians signed a consent form.

The data were collected in schools EP1 and EP2 by the researcher, who went to the classrooms of high school during classes, explained the research proposal and invited the students to participate. At the school EPU, data was collected by the Portuguese teacher, who offered to do it as the direction of the school did not allow the researcher responsible did so.

## Results and Discussion

In order to analyze the material relevant to this research we described and related demographic data and the themes addressed in the questionnaire. For this, there were two forms of analysis: content analysis for the qualitative data, and descriptive and inferential analysis, for quantitative data.

The responses collected were analyzed using the words that emerged from questions posed in a lexicographical perspective, that is, considering the frequency and order of the recalling of words. The words evoked were then grouped into semantically close categories and analyzed in the light of conceptions of teaching / learning present in the texts that make up the National Curriculum (Brasil, 1997), as these are the documents that regulate the teaching/learning process in the country.

The two words that appeared first in each response by at least 50% of the questionnaires were considered as part of the core. The others were considered as part of the peripheral core.

Following the orientation of Tura (1998), in order to make the analysis more consistent and representative, words evoked once or twice were discarded.

Three theoretical categories were created *a posteriore* from the discourse of the participants, indicating distinct social representations on learning: one of them linked to what is called the traditional view, the second one linked to a renewed conception of learning, and a third denominated as the contemporary learning conception. These distinct representations bring in their core different philosophical conceptions of man and the world, and each one of them shows a way of seeing the world and interacting with it.

### Traditional conception

The traditional concept arises, in teenagers' discourse, directly related to the teaching indicator and to two different spaces: school and family. Thus, both teachers and parents are regarded as capable of teaching. The contents taught are linked to traditional teaching contents, such as math, grammar and historical facts. Table 1 shows the frequency and the percentage in which this conception is present in each of the groups studied.

The EP1 and EP2 are the two groups that have been referred to, respectively, with the lowest (100.00%) and highest presence (20.68%) of the teaching indicator, suggesting a traditional teacher-centered conception of learning.

For these teenagers, learning means acquiring knowledge passed on by someone else, mindlessly delegating to parents and / or teachers the responsibility for their learning. Learning, in this view, takes place without creativity and initiative.

The contents taught by parents and / or teachers, in these adolescents' point of view, correspond to

**Table 1**

Frequency and percentage of the traditional conception. Osasco (SP), 2010

Group	Frequency	Percentage
EP1	0	0.00
EP2	12	20.68
EPu	1	5.55

Note: EP1: Private School 1; EP2: Private School 2; EPu: Public School.

knowledge and social values accumulated by past generations as unquestionable truths, not necessarily related to real problems that affect society.

According to the National Curriculum Parameters (Brasil, 1997), for the traditional conception, the relationship between learners and teachers supersedes the authority of the one who teaches, which requires a receptive attitude from adolescents and impairs communication between teacher and student. This relationship with knowledge defines a conception of learning as an exact and unequivocal reproduction of reality.

This is an empirical conception, according to which knowledge is found ready in the external world, waiting to be learned by the individual. Teaching is reduced to the transmission of knowledge and learning, to the absorption of the content being passed on.

### Renewed conception

The renewed conception can be identified in the discourse of teenagers through the following indicators: "learning", "things I learn", "the way we learn". Although these indicators relate learning to school, they also consider broader spaces, such as the Internet, newspapers, the world. In this perspective, the content learned also expands itself. These teenagers consider what they learn "things of life", "useful things", "several things".

Table 2 indicates the frequency and the percentage in which this conception is present in each of the groups studied.

The renewed conception is more frequently present in the public school (33.33%). It is understood as a renewed conception, as opposed to the traditional conception, the one that places the student in the center

**Table 2**  
Frequency and percentage of the renewed conception. Osasco (SP), 2010

Group	Frequency	Percentage
EP1	3	30.00
EP2	12	20.68
EPu	6	33.33

Note: EP1: Private School 1; EP2: Private School 2; EPu: Public School.

of the learning process and places the mere transmission of content by the teacher in a secondary position.

According to Luckesi (1994), the renewed conception includes several lines of thought that, in a way or another, are related to the movement of non-directive pedagogy, represented mainly by psychologist Carl Rogers and by the movement called New School or Active School.

These lines of thinking, although they admit differences, take the same guiding principle valuing the individual as a free, active and social being. The center of activity is not the schoolteacher or the subject content, but rather the student, as an active and curious being. The most important thing is not the teaching itself, but the learning process. "It is about 'learning to learn, that is, the process of knowledge acquisition is more important than knowledge itself" (Luckesi, 1994, p.58).

The one who teaches facilitates the free and spontaneous development of the individual, the process of searching for knowledge, which should come from the individual who is learning. It is up to the one teaching to organize and coordinate the learning situations, adapting their actions to the individual characteristics of the one learning, in order to help these develop their own capacities and intellectual abilities. The teacher stimulates to the maximum the motivation of the individual who is learning, awakening in them the search for knowledge, the reaching of personal goals as well as learning goals, and the development of competences and skills. Thus, the teaching process is designed to provide a favorable environment leading to self-development and appreciation of "myself".

According to Luzuriaga (1980, p.227): "by new education we mean the line of thinking that deals with changing the course of traditional education, which is intellectualist and bookish, giving it the sense of something that is alive and active. This is why this movement has also been given the name of Active School:

Regarding aesthetical theories and practices, the pedagogy of the New School breaks with "copies of models" and promotes creativity and free expression.

The modern aesthetics favors inspiration and sensitivity, emphasizing respect for the individuality of the student.

This tendency had large penetration in Brazil in the 1930s, especially in pre-school (kindergarten). Even today, this current influences some teaching practices, most notably in early childhood education, especially in the field of educational guidance and school psychology.

### Contemporary conception

The contemporary conception appears in 50.00% (24) of the answers related to the knowledge indicator in 20.83% (10 responses) related to the information indicator. Most teenagers cannot relate learning to a certain space and claim to learn "everywhere", "in life", in "everyday routine". Likewise, they demonstrate difficulties identifying the object of learning, defining it with uncertain and vague expressions, such as: "things I will use in life", "living in society", "everything", "new things". Similarly, they do not clearly identify whom they learn from: "from everybody", "from people around", "from those who have something to teach". We also see here the media in the place of the people who teach: "tv, newspapers, the Internet, books".

Table 3 shows the frequency and the percentage of the presence of the contemporary conception of learning in teenagers' discourse.

The contemporary conception is more frequently present in the discourse of adolescents from the three schools. The contemporary conception can be understood as one turned to a new way of relating to knowledge, connected to what Pozo (2002) denominates as "the learning society". The learning society is mainly characterized by the idea of learning in a non-nuclear way. The symbolic culture of the learning society implies

**Table 3**

Frequency and percentage of the contemporary conception. *Osasco* (SP), 2010

Group	Frequency	Percentage
EP1	7	70.00
EP2	30	55.55
EPu	11	61.10

Note: EP1: Private School 1; EP2: Private School 2; EPu: Public School.

new ways of learning resulting from the presence of vast possibilities of control, storage and access liberation of multiple information sets. In this society, humanity leaves its original bases originated, firstly from agriculture and later to manufacturing and industry, to go onboard the economy of learning, in which the manipulation of information is the main activity. The economies of learning are stimulated and moved by creativity and interactivity.

According to Pozo et al., (2006), the contemporary conception of learning "can already exist in several spaces of social management of knowledge - outside the classrooms - and demand new proposals from educational systems" (Pozo et al. 2006, p.51). For Pozo, schools still resist to these new ways to conceive learning.

The contemporary conception presupposes spaces that are not dedicated either to provide information to the learner, but to convert the information they already have in true knowledge (Pozo, 2003). The contemporary conception understands learning not as a process resulting from direct transmission of established knowledge, but as a dialogue with a more uncertain form of knowledge. It also assumes that the contents to be learned, given its largely relative and transitory character, should not be an end in themselves but a necessary and not arbitrary means to promote certain capacities in the learner (Pozo & Postigo, 2000).

Table 4 shows the percentage of occurrence of each of the three concepts of learning groups considered in this study.

Schools that served as a field for research declare adopting a pedagogical paradigm founded on interactionism, here called Renewed, in which learning is understood as a procedural construction and reciprocal human interaction with the object of knowledge, and one who teaches is perceived as a mediator of this process.

**Table 4**

Percentage of conceptions of each group. *Osasco* (SP), 2010

Group	Tradicional	Renewed	Contemporary
	%		
EP1	0.00	30.00	70.00
EP2	20.68	20.68	55.55
EPu	5.55	33.33	61.11

Note: EP1: Private School 1; EP2: Private School 2; EPu: Public School.

Therefore, and considering the responses of adolescents, the elements belonging to the central core are those that appear less frequently and prompt recall in the three groups. They represent reality crystallized in beliefs, marked by collective memory and the system standards.

However, there is a predominance of contemporary design in the groups studied. This situation suggests that teens who took the contemporary conception represent learning so bound predominantly to the peripheral system (Abric, 2003), serving as a “bumper from a reality that challenges a central core and that should not change easily” (Flament, 2001, p.178). It is the peripheral system that prepares the transformation of social representations by activation of peripheral schemes.

This statement points out that, to be protected and the core to be ensured the stability of a social representation in its periphery there verbalizations more subjective and less frequently uttered by the groups surveyed about learning, and, therefore, absorbed by schemes peripherals. Thus, the system peripheral device serves to cushion the clash between subjective reality and the consensus, constituting the core of social representations.

Having regard to the functions of the peripheral system, a social representation of learning was found that can adapt to the various changes that a changing society subject those who compose it.

## Final Considerations

This research sought to identify and analyze the social representations made by teenagers learning about High School students.

Three theoretical categories that emerged from the speeches of the participants, were identified and analyzed, which indicates distinct social representations of learning: one linked to what is called traditional design, another linked to a renewed conception of learning and the third called contemporary conception of learning. These distinct representations bring in their wake, different philosophical conceptions of man and the world, and each one of them shows a way of thinking about the world and act on it.

Although the epistemological beliefs are not really personal conceptions about learning, how one conceives the nature of knowledge affects the kind of processes and strategies employed to learn. Thus, this research represents a contribution to the body of research that present data on the adolescent population and their education.

Accordingly, the results suggest the need for further studies on the subject, so to understand how these representations affect the academic performance of adolescents, since social representations indicate the direction of the action.

## References

- Abric, J. C. (1997). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Org.), *Pratiques sociales et représentations* (pp.11-37). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp.155-171). Rio de Janeiro: UERJ.
- Abric, J. C. (2002). L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. *Psychologie et Société*, 2 (4), 81-103.
- Abric, J. C. (2003). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Edition Eres.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1997). A tradição pedagógica brasileira. In Ministério da Educação e Cultura (Org.), *Parâmetros curriculares nacionais* (pp.6-33). Brasília: MEC.
- Flament, C. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp.173-186). Rio de Janeiro: UERJ.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2003). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2000* [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: Autor.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Org.), *Psicología social* (pp.469-494). Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales* (pp.31-61). Paris: PUF.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Luzuriaga, L. (1980). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora Nacional.
- Minayo, M. C. S. (1996). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moliner, P. (1995). A two-dimensional model of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 27-40.

Moreira, M. I. C. (2000). Psicologia da adolescência: contribuições para um estado da arte. *Interações: Estudo e Pesquisas em Psicologia*, 5(10), 25-51.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.

Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: Artmed.

Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.

Pozo, J., & Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., & Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Grao.

Tura, L. F. R. (1998). Aids e estudantes: a estrutura das representações. In D. Jodelet & M. Madeira (Orgs.), *Aids e representações sociais: a busca de sentidos* (pp.121-154). Natal: EDUFRN.

Received on: 23/11/2010

Final version on: 12/4/2012

Approved on: 28/5/2012



# Tres enfoques sobre inteligencia: un estudio con trabajadores manuales

## *Three focuses on intelligence: A study of manual workers*

Daiana Yamila **RIGO**<sup>1</sup>  
Danilo Silvio **DONOLO**<sup>1</sup>

### Resumen

Se presenta un estudio de la inteligencia que tiene como objetivo general conocer si los años de experiencia influyen en el modo de ser inteligente de un grupo particular de trabajadores manuales: expertos y novatos. La propuesta se enmarca en tres teorías consolidadas en el campo; nos referimos a la teoría general de la inteligencia, la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría triárquica de la inteligencia. La investigación se realiza con 149 trabajadores manuales, a los cuales se les administra el RAVEN, el *Multiple Intelligences Developmental Assessment Scale* y el *Sternberg Triarchic Abilities Test*. Los resultados muestran diferencias significativas en las inteligencias presentes en el grupo cuando se lo estudia en función a los años de experiencia: expertos y novatos. Se concluye que tal variable está relacionada con el contexto laboral por cuanto delimita las formas de inteligencias que se van desarrollando conforme se adquiere experiencia en el campo práctico de la profesión.

**Unitermos:** Inteligencias; Personal; Interpretación teórica.

### Abstract

*We present a study of intelligence with the aim of knowing if years of experience influence the way of intelligence among a particular group of manual workers: experts and novices. The proposal is framed within three consolidated theories in the field; we refer to the general theory of intelligence, the multiple intelligences theory and the triarchic theory of intelligence. The research is carried out using 149 manual workers, who are given the RAVEN, the Multiple Intelligences Developmental Assessment Scale and the Sternberg Triarchic Abilities Test tests. The results show significant differences in the intelligence present in the group when studied on the basis of years of experience: experts and novices. We conclude that this variable is related to work context which delimits the forms of intelligence that are developed while acquiring experience in the practical area of the profession.*

**Uniterms:** Intelligence; Manual workers; Theoretical perspectives.

### Diversas teorías sobre la inteligencia

Uno de los problemas más acuciantes cuando se adentra al campo de la inteligencia es la multiplicidad de perspectivas teóricas desarrolladas y la complejidad que adquiere el concepto por la

cantidad de significados que se le asignan. De manera análoga, se observa en la definición de los estudios; un posicionamiento cerrado a determinadas concepciones. Al respecto, Sternberg (1985a) advirtió, hace algunos años, un clima tenso entre las teorías, aún vigentes, expresado en un reclamo por la



<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento Ciencias de la Educación. Rieta Nacional, 36, KM 601, Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Correspondencia para/Correspondence to: D. Y. RIGO. E-mail: <daianarigo@hotmail.com>.

integración de enfoques para entender el complejo entramado que supone ser inteligente.

En respuesta, la perspectiva de múltiples formas de ser inteligente ha ido tomando relevancia en el campo de la investigación y conformando nuevas líneas de estudio que tienen como propósito conocer cómo las personas se muestran inteligentes en sus contextos de práctica (Gardner, 1983; Rigo & Donolo, 2012; Robinson & Aronica, 2010; Sibilia, 2005; Sternberg, 1985b). En este sentido, se entiende que las habilidades cognitivas que usa un científico difieren de las usadas por un educador, a la vez que las tareas y actividades que definen a cada campo son propias de cada disciplina.

En el marco formulado sobre diversos modos de ser inteligente, proponemos un estudio de la inteligencia desde tres teorías consolidadas teórica y empíricamente, que se fundamenta sólo en la necesidad de comprender la complejidad de la inteligencia en sus diversas manifestaciones, sino también en estudiar el modo de ser inteligente en un grupo particular de trabajadores manuales, atendiendo a los años de experiencia en el continuo novato-experto, para entender cómo la práctica media en las habilidades cognitivas presentes en la muestra propuesta.

Por tanto, se entiende que estudiar la inteligencia desde una postura teórica limita el foco a algunas habilidades cognitivas, descuidando la atención a otras igualmente importantes, de manera tal que se consideren tres teorías para el presente estudio, a saber: general, múltiple y triárquica, como una alternativa para entender e investigar los diversos modos de ser inteligente. Seguidamente, se definen las perspectivas teóricas que interesan.

### Inteligencia general

La teoría del factor *g* formulada a inicios del siglo XX de la mano de Spearman tuvo y tiene una gran influencia en el campo de la inteligencia, no sólo en su formulación inicial, sino también en las perspectivas más actuales que la integran, como las propuestas de Carroll (1993) y de Jensen (1999) que han demostrado su existencia y su integración en el marco de un modelo

jerárquico de la inteligencia, que va mucho más allá de la teoría bifactorial propuesta por el propio Spearman en 1927 (Colom y Andrés-Pueyo, 1999). Una perspectiva que define a la inteligencia como una capacidad individual cuya manifestación se da en diferentes tipos de situaciones y problemas, para cuya resolución se ponen en juego habilidades lógicas y abstractas, tales como las de educir relaciones y correlatos.

Asimismo, su importancia y permanencia en el campo y el pleno interés en su investigación, la han convertido en un asunto de estudio interesante que pasa a formar parte de los *journals* más específicos que existen en torno a la inteligencia, destacándose entre ellos *intelligence*, que reporta algo más de 2.399.953<sup>2</sup> artículos para la expresión *general factor*. De hecho, Neisser et al. (1996) lo confirma al exponer que las aproximaciones a la inteligencia desde la psicometría, no sólo han inspirado parte de la investigación y atraído la mayor parte de la atención, sino que además esta última es la más empleada en la práctica.

Los autores que apoyan la teoría del factor general también rescatan esta tendencia, para quienes no es sorpresa su vigencia actual. Jensen (1999) expresa que sólo basta constatar su validez al comprobar su lugar de preeminencia en los modelos factoriales de inteligencia más aceptados en el presente, bien como un factor de tercer orden en los modelos jerárquicos, o bien identificado con un factor de segundo orden en el modelo de Cattell.

Más recientemente, los postulados sobre *g* se ven respaldados por el desarrollo de las neurociencias, que buscan estudiar, como Neisser et al. (1996) advierte en *Intelligence: Knowns and Unknowns*, el cerebro como base para explicar qué es la inteligencia y cómo medirla. Más específicamente, se estudia qué región del cerebro corresponde al funcionamiento inteligente. En general, los resultados de diversas investigaciones apuntan a confirmar la Teoría de la Integración Parieto-Frontal (Haier & Jung, 2010; Svitil, 2010).

En suma, la teoría del factor general ha recibido y tiene aún un gran apoyo en el campo de la psicología de la inteligencia, y por ello la importancia de considerarla en investigaciones actuales como una

alternativa, entre otras, para seguir entendiendo el constructo en cuestión.

### Inteligencias múltiples

Una consideración más reciente, formulada a finales de siglo XX, propone un fundamento múltiple para entender la inteligencia. Se trata de la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner en 1983, en la cual se plantean tres grupos de perfiles intelectuales: académico: inteligencia lingüística - la capacidad para usar las palabras de manera efectiva, sea de manera oral o de manera escrita - y lógica - matemática - la habilidad para utilizar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente -; artístico: inteligencia espacial - la capacidad para percibir el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones -, cinestésica - la capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, así como la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas- y musical - la habilidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales -; emocional: interpersonal - la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas - e intrapersonal - el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento -; más recientemente se integra un cuarto grupo con la denominada inteligencia naturalista - la capacidad de reconocer y de clasificar numerosas especies, así como la habilidad para distinguir y categorizar organismos nuevos o poco familiares (Gardner, 2001).

Sus postulados principales y sobre los cuales se han enfocado los desarrollos teóricos y prácticos, en parte, buscan entender las relaciones entre inteligencias y contextos. En este sentido, Gardner (2004) expresa la importancia de observar que tanto Wolfgang Amadeus Mozart, con sus 626 composiciones catalogadas por Köchel, como Martha Graham, con sus docenas de coreografías, o Pablo Picasso, con sus miles de pinturas y dibujos, no llevaron a cabo el mismo conjunto de operaciones lógicas que un físico o un matemático, sino más bien se comprende que las operaciones mentales que se ponen en juego cuando pintamos, cantamos o resolvemos un enigma matemático son diferentes.

Estas formulaciones se sustentan en su definición de inteligencia como un potencial biopsicológico para procesar información, la cual puede ser activada dentro de un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura (Gardner, 2001); es decir, cada perfil intelectual comprende, por un lado, el dominio de las habilidades necesarias para la resolución de problemas, y, por otro lado, las habilidades para encontrar o plantear nuevos problemas. A su vez, este perfil cambia en situaciones particulares; de hecho, la importancia de cada inteligencia radica en la utilidad que adquiere en determinados ambientes culturales y sociales.

Asimismo, el tema de las inteligencias múltiples es sugerente para comprender la diversidad de manifestaciones que se pueden encontrar en los diferentes dominios culturales, organizados a través de tareas, sistemas simbólicos y un conjunto de operaciones donde se hacen manifiestas las interrelaciones entre inteligencias (Nikolova & Taneva-Shopova, 2007). Por lo tanto, esta perspectiva rescata que no existe una correspondencia lineal entre dominio e inteligencias sino que algunas de ellas se muestran más apropiadas a los fines de uno u otro campo, y por ello se habla de habilidades amalgamadas más que aisladas en la pericia de un ámbito.

En general, la importancia de la teoría en las investigaciones actuales, y específicamente en el estudio de expertos y novatos, está en la posibilidad de estudiar si las personas con marcada experiencia en un campo se expresa de los estados finales de las inteligencias y por tanto muestran un perfil más marcado en las inteligencias que están más relacionadas con las actividades desempeñadas.

### Inteligencia triárquica

Otra teoría que se retoma en el estudio es la postulada por Sternberg (1985b), que brinda una alternativa para comprender las habilidades que los sujetos ponen en funcionamiento para la resolución de los problemas. La propuesta de la teoría triárquica que nos interesa mantiene vigencia en consideraciones teóricas más recientes por parte del autor y de otros investigadores, con implicancias prácticas en la medición de la inteligencia (Stemler, Sternberg, Grigorenko, Jowin & Sharpes, 2009; Sternberg, 2009). Además, es una

propuesta que entiende que la capacidad del ser humano se extiende más allá del razonamiento analítico, y en donde la creatividad y el conocimiento tácito se consideran recursos cognitivos igualmente válidos en el contexto de las experiencias actuales.

De esta forma, la teoría entiende que los sujetos cuentan con una amplia variedad de herramientas y estrategias que se orientan de cara a diversos contextos y condiciones (Rigo & Donolo, 2010; 2011). A decir verdad, no asombra ver que dos sujetos actúen de modo muy distinto frente a la necesidad de resolver una situación idéntica. En este sentido, desde una perspectiva triárquica, Sternberg (1985b) postula tres tipos de inteligencias que las denomina como creativa, práctica y analítica.

La inteligencia creativa es la capacidad para ir más allá de lo dado y engendrar ideas nuevas e interesantes. Asociada al pensamiento sintético, son los sujetos que crean las conexiones con el conocimiento, el cual a su vez pertenece a diferentes campos disciplinarios o contextos, que no son percibidos por otras personas; igualmente crean nuevas soluciones para problemas novedosos. La creatividad, asimismo, se relaciona con la innovación, lo novedoso, lo original, el inconformismo con lo disponible, la genialidad, el descubrimiento; en definitiva, con lo no conocido (Sternberg, 2000; Sternberg & Lubart, 1997). La postura de Sternberg es interesante por cuanto asocia el componente de creatividad a la inteligencia, mostrando una perspectiva constitutiva y no complementaria a la misma.

Por otro lado, la inteligencia práctica es la capacidad para transportar la teoría a la práctica, lo cual conlleva la aplicación, uso, implementación y puesta en práctica de las ideas. En general, las investigaciones han centrado los estudios en uno de los aspectos de la inteligencia práctica, el conocimiento tácito, definido como un saber implícito que se aprende a través de la experiencia en contextos particulares de actividades genuinas. Polanyi (1966) postula que se puede saber más de lo que se puede decir, aludiendo así a un saber asociado con el hacer que se caracteriza por un alto nivel de habilidad relacionado a la poca capacidad para la deliberación o la atención enfocada.

Por último, la inteligencia analítica es la capacidad para analizar y evaluar ideas, revolver

problemas y tomar decisiones. Más específicamente, está implicada cuando se emplean los componentes del procesamiento de la información en la comparación, contraste y valoración de los pensamientos, en una consideración de problemas que se definen por ser familiares, poco novedosos, de naturaleza fundamentalmente abstracta y de formato estructurado y bien definido (Sternberg, 1985b).

En general, la propuesta de la teoría triárquica confiere un lugar muy considerado a las manifestaciones creativas y a los entornos en los que puede manifestarse, ofreciendo a su vez una alternativa para comprender cómo diferentes personas en contextos disímiles pueden hacer uso de diversas modalidades para la resolución de problemas. Asimismo, es interesante estudiar las relaciones de inteligencia entre expertos y novatos, por cuanto se considera que las habilidades lógicas tienden a decrecer con la edad y crece la inteligencia práctica - ese modo de saber hacer que se desprende del saber que está más relacionado con la inteligencia analítica o general -, tal cual lo confirman los estudios de Gottfredson (2002) y Sternberg (2000).

Ahora bien, en la consideración de las tres teorías descritas, conocer el tipo de inteligencia presente en los trabajadores manuales es esencial para crear zonas para la aparición, el mantenimiento y el desarrollo de experiencias que estén asociadas con desempeños más ajustados a los contextos reales. De igual manera, se brinda una base para entender las habilidades cognitivas que se asocian a campos laborales particulares, visualizando la existencia de habilidades específicas relacionadas con los diferentes dominios de trabajo y estudio. En este sentido, los especialistas en el tema entienden que las habilidades entre expertos y novatos varían en función de cómo organizan, representan e interpretan la información (Bransford, Brown & Cocking, 2000), con lo cual se vuelve crucial conocer los modos de ser inteligente para educar en consecuencia, entendiendo que la perspectiva de diversas teorías sobre la inteligencia puede ofrecer indicios para su comprensión. Asimismo, las investigaciones previas indican que cuando se estudia a novatos y expertos es posible encontrar diferencias en el uso de un conocimiento más declarativo o procedimental (Chi & Glaser, 1980); por otro lado, Yaras y Sloutsky (2000) denotan diferencias en la forma de clasificar las ecuaciones matemáticas haciendo uso de estructuras más superficiales o más profundas y, de la misma forma,

Ryle (1967) destaca que las diferencias entre ambos grupos se encuentra entre el saber cómo y el saber qué. Estos antecedentes nos permiten suponer que las inteligencias pueden variar en sujetos que tienen mayor o menor experiencia en el campo de las labores manuales.

Finalmente, a partir de las tres teorías definidas y contando con una propuesta en un contexto particular, se describe a continuación el estudio realizado, el objetivo del mismo y los resultados hallados.

El objetivo del estudio es conocer los modos de ser inteligente; en términos de las habilidades cognitivas que definen a un grupo de trabajadores manuales, buscando conocer cómo la variable de años de experiencia, definida en el continuo novato-experto, se relaciona con el desarrollo de determinadas inteligencias definidas en el interior de la teoría general, múltiple y triárquica de la inteligencia.

## Método

### Participantes

La investigación fue desarrollada en el año 2011 en la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), de la que participaron 149 trabajadores manuales. El grupo, en general, presenta características que varían en función de los años de experiencia en actividades manuales. Entre este tipo de trabajos realizados por los colaboradores se encuentran los siguientes oficios: albañilería, carpintería, peluquería, costura, mecánica, repostería, pedicuría, cocina, electricidad, pintura, decoración, panadería y plomería.

Respecto a la dimensión años de experiencia en el desempeño de la profesión, encontramos en general para la muestra un valor mínimo de 1 año y un valor máximo de 40 años. Por tal razón se construyeron dos categorías, considerándose la mediana (los sujetos que tenían 6 años de experiencia o menos pasaron a formar el grupo de novatos; entretanto, los trabajadores con experiencia entre 7 y 40 años formaron el grupo de los expertos) como punto de corte, a fin de reagrupar a los sujetos. Por tanto, la muestra se dividió entre los que llevan menos tiempo ejerciendo oficios de tipo manual y aquellos que llevan más tiempo realizando actividades manuales, para estudiar así sus habilidades cognitivas

en función de la variable años de experiencia, quedando definido como se muestra en la Tabla 1. Es decir, se eligió ese criterio para la creación de ambos grupos, por cuanto se considera que la distribución final es homogénea además de ser una medida robusta, lo cual permite estudiar si la variable años de experiencia influye en las inteligencias presentes en los trabajadores manuales.

De esta forma, el grupo de novatos quedó conformado por 75 sujetos con una edad media de 26 años; del total, 48 eran mujeres y el resto varones. El grupo de expertos quedó integrado por 74 personas con una edad promedio de 44 años, de las cuales 38 eran mujeres y 36 varones.

### Instrumentos

Los instrumentos seleccionados para este trabajo son tres: el RAVEN, el *Multiple Intelligences Developmental Assessment Scale* (MIDAS) y el *Sternberg Triarchic Abilities Test* (STAT).

El test de matrices progresivas, conocido generalmente como test de Raven (1971) y el cual mide el factor general de la inteligencia, se utiliza para evaluar la capacidad para la comprensión y el manejo mental de las relaciones abstractas y el pensamiento lógico a través de problemas en los hay que completar figuras geométricas abstractas y lacunarias dentro de un sistema de relaciones de complejidad creciente. El test está integrado por 5 series: A, B, C, D, E, cada una compuesta por 12 problemas que conforman un total de 60.

El instrumento *Escala Evolutiva de Evaluación de Inteligencias Múltiples* (MIDAS-A) de Shearer (2007) se emplea con el objetivo de conocer los perfiles intelectuales y es una de las propuestas más interesantes y consolidadas de medición de las IM. A través de ocho

**Tabla 1**

Características generales por años de experiencia: novatos y expertos. Río Cuarto, 2011

Características de la muestra	Novatos	Expertos
<i>N</i>	75	74
Edad Media	26	44
<i>Género</i>		
Feminino	48	38
Masculino	27	36
Años de experiencia	1 a 6	7 a 40

escalas, el cuestionario indaga las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983), con formato de respuesta múltiple *choice*. El MIDAS está compuesto por 119 ítems que brindan información del grado en el que la habilidad consultada se presenta en el desarrollo personal de cada sujeto.

Por último, el STAT, el test de habilidades triárquicas de Sternberg (1993) y único test desarrollado para medir la propuesta triárquica, se emplea con el objetivo de valorar las habilidades analíticas, prácticas y creativas. El instrumento consta de 36 problemas que se distribuyen en tres escalas: analítica, práctica y creativa, que a su vez están integradas por tres dominios: verbal, numérico y figurativo, con un total de 12 problemas por escalas y 4 por dominio.

Para cada instrumento se calculó el *alpha* de Cronbach a fin de conocer su fiabilidad. Para el RAVEN, éste fue de 0.84; para las ocho escalas del MIDAS los índices oscilaron entre 0.80 y 0.84; y para las tres dimensiones del STAT se encontraron valores de 0.84. Estos resultados sugieren una confiabilidad aceptable para el instrumento y sus respectivas escalas. Asimismo, se estimaron las correlaciones entre las escalas, encontrándose valores moderados, no superiores a 0.50, lo que indicaría, en general, una independencia entre las inteligencias medidas por cada instrumento.

## Procedimiento

En cuanto a la administración, se llevó a cabo en los lugares de trabajo de los sujetos valorados y se optó por la modalidad individual. Los instrumentos RAVEN y STAT se aplicaron en dos sesiones en formato impreso. En la primera, se solicitó que se completara el test de Matrices Progresivas de Raven con un promedio de tiempo de 45 minutos, y se administró parte del STAT en lo referente a las secciones 1 a 3 que miden la inteligencia analítica. En la segunda se administraron las secciones 4 a 9 del STAT, que miden la inteligencia práctica y la creativa. Las instrucciones fueron brindadas por instructor entrenado en las características de ambos tests.

Para el MIDAS se escogió la modalidad auto-administración. Así, el cuestionario fue entregado al sujeto en valoración, a quien se explicó la consigna y la modalidad para completar la hoja de respuesta, entregándole inmediatamente después el material

impreso (cuadernillo, hoja de respuesta y consigna). El mismo fue completado en el intervalo de las dos secciones programadas para la administración del RAVEN y el STAT, tomando alrededor de 45 minutos para rellenarlo.

En cada caso se solicitó el consentimiento de los participantes, informándoles sobre los objetivos de la investigación, la modalidad de la misma, sus propósitos, el por qué se les seleccionó para participar en ella, cuánto tiempo y esfuerzo requeriría su participación, quién tendría acceso a los resultados y cómo se usarían los datos en el futuro, asegurando siempre la confidencialidad de los datos y el anonimato de estos.

## Resultados

Conforme a los análisis realizados, se presentan los resultados derivados del estudio descriptivo y diferencial en relación con la variable años de experiencia novato-experto en función a cada teoría.

Como se muestra en la Tabla 2, observamos que el grupo de novatos y expertos difieren en algunos valores medios que podrían estar ofreciendo algún indicio de cómo las habilidades de los trabajadores manuales se desarrollan en función de los años de experiencia.

**Tabla 2**

Media (M) y desviación estándar (SD) para las inteligencias valoradas por el MIDAS, RAVEN y STAT en novatos y expertos

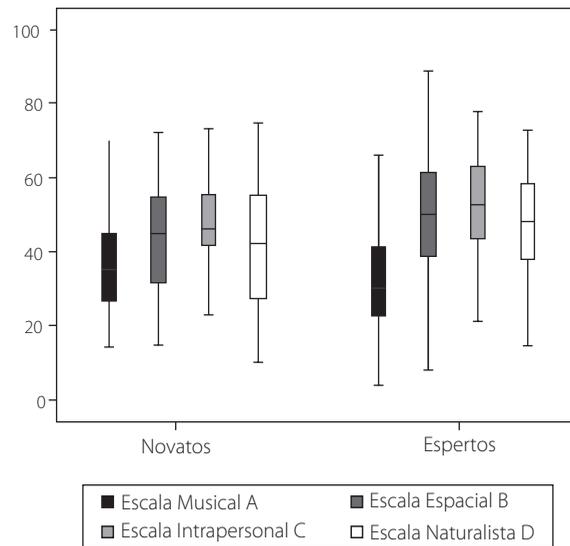
Inteligencia	Novato		Experto	
	M	SD	M	SD
<i>MIDAS</i>				
Musical	38,24	15,93	32,28	14,27
Cinestésica	45,49	14,59	42,42	16,67
Lógica-Matemática	42,20	12,96	41,86	13,65
Espacial	43,41	14,78	50,22	18,2
Lingüística	44,51	15,68	41,85	15,7
Interpersonal	52,69	14,97	54,04	14,77
Intrapersonal	47,85	12,68	53,34	13,54
Naturalista	40,93	17,35	47,73	15,22
<i>RAVEN</i>				
General	49,36	6,17	45,77	6,81
<i>STAT</i>				
Analítica	5,89	2,18	4,16	2,32
Práctica	4,33	2,33	7,53	2,41
Creativa	6,03	2,78	5,84	2,35

Para conocer si tales diferencias eran significativas se procedió a realizar una *prueba t* con muestras independientes, a partir de la cual se encontró que el grupo de expertos presenta un mayor dominio de las habilidades espaciales ( $t=-2,506$ ;  $p=0,013$ ), intrapersonales ( $t=-2,552$ ;  $p=0,012$ ) y naturalistas ( $t=-2,541$ ;  $p=0,012$ ) valoradas a través del MIDAS y en inteligencia práctica por el STAT ( $t=-8,227$ ;  $p=0,000$ ). Por su parte, el grupo de novatos mostró una mayor apertura en la inteligencia musical ( $t=2,403$ ;  $p=0,018$ ) del MIDAS, mayores manejos de las relaciones lógicas en el RAVEN ( $t=3,374$ ;  $p=0,001$ ) y mejor capacidad de resolución de problemas analíticos ( $t=4,686$ ;  $p=0,000$ ) en el STAT. Por otro lado, no se hallaron diferencias significativas para las inteligencias cinestésica, lógica-matemática, lingüística e interpersonal, para las cuales los valores medios de ambos grupos fueron cercanos, al igual que en la inteligencia creativa del STAT.

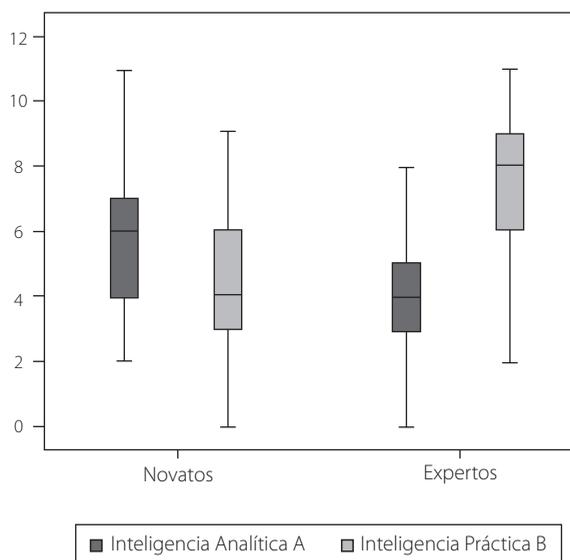
Asimismo, y considerando los valores de la desviación estándar, se entiende que los modos de ser inteligente, si bien presentan cierta homogeneidad en cuanto a perfiles más marcados en algunas inteligencias para expertos y novatos, también son idiosincrásicos a cada sujeto que compone la muestra, dada su dispersión. Dicha variabilidad se puede observar en los siguientes diagramas de caja, donde cada uno muestra las inteligencias valoradas por el MIDAS, el RAVEN y el STAT y en las cuales se hallaron diferencias significativas entre novatos y expertos. Cada diagrama de caja indica los valores que se sitúan entre el primer y el tercer cuartil; la mediana está representada por una línea que divide la caja en dos partes. las cuatro dimensiones valoradas por el MIDAS, se aprecia una tendencia que apoya en principio a los datos ofrecidos en la Tabla 2 e indicarían diferencias moderadas para la inteligencia musical entre ambos grupos, con mayor dispersión en el grupo de expertos entre los valores mínimo y máximo; para la inteligencia espacial, la Figura 1B muestra más simetría para el grupo de expertos y una diferencia respecto al grupo de novatos, para el cual se observa una mayor dispersión para las puntuaciones por debajo de la mediana. En la Figura 1C se observa una distribución más asimétrica para el grupo de novatos, con una clara tendencia a favor del grupo de expertos para la inteligencia intrapersonal. En relación con la Figura 1D, ambas distribuciones se muestran simétricas en inteligencia naturalista, con una leve diferencia entre

los grupos y mayor dispersión de los datos para los novatos.

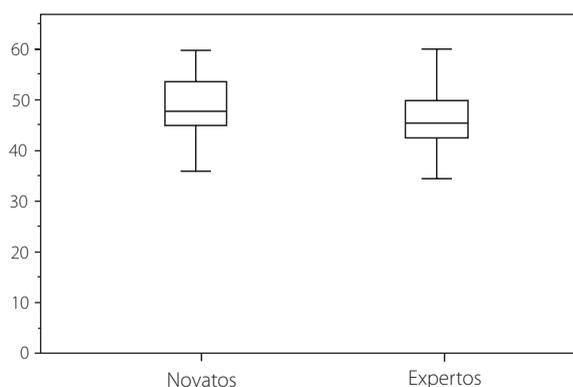
Respecto a las inteligencias valoradas por el STAT, los diagramas de caja Figura 2A y 2B muestran diferencias evidentes para ambos grupos con distribuciones asimétricas, una tendencia más práctica



**Figura 1.** Diagrama de la caja de puntajes en inteligencia musical (A), espacial (B), intrapersonal (C) y naturalista (D) para trabajadores manuales, novatos y expertos.



**Figura 2.** Diagrama de la caja de puntaje en inteligencia práctica (A) y analítica (B) para trabajadores manuales, novatos y expertos.



**Figura 3.** Diagrama de la caja de puntajes en inteligencia general para trabajadores manuales, novatos y expertos.

en el grupo de expertos y más analítica en los trabajadores manuales novatos.

Por último, se aprecia en la Figura 3, y confirmando los datos de la Tabla 2, que el grupo de novatos presenta una inclinación marcada al pensamiento lógico y abstracto medido por el RAVEN, con mayor dispersión en las puntuaciones comprendidas por encima de la mediana.

## Discusión y Conclusión

La presente investigación tuvo como objetivo conocer los modos de ser inteligente de un grupo particular de trabajadores manuales respecto a la dimensión experto-novato. Además se consideraron, para su estudio, tres teorías consolidadas teóricamente y empíricamente en el campo de la inteligencia: la inteligencia general, múltiple y triárquica, así como sus respectivos instrumentos RAVEN, MIDAS y STAT. El estudio comenzó considerando que si se estudiaba la inteligencia en función de los años de experiencia, se podría comprender más a fondo cuáles son las habilidades que usan los novatos y expertos cuando el oficio en cuestión se refiere a lo manual. Asimismo, se eligió para su estudio una perspectiva múltiple considerando diferentes teorías y medidas, a fin de ofrecer una visión compleja de las habilidades cognitivas de los sujetos. Se entiende que esta postura facilita una lectura más compleja del constructo en estudio, y decisiones más ajustadas para transferir los resultados a planes de formación para el trabajo.

Respecto a los resultados, y en función de las tres perspectivas consideradas, entendemos que las inteligencias en trabajadores manuales expertos y novatos varían en diversos aspectos, apoyando así la relación año de experiencia y habilidades cognitivas. En este sentido, observamos que el grupo con mayor experiencia cuenta con un mayor manejo espacial - una de las inteligencias que más aportan al quehacer laboral -, lo cual coincide con las investigaciones y los estudios de Gardner (2001) y de Shearer (2007) cuando mencionan que el manejo de las relaciones espaciales, de diseño, diagramación y modelado de un objeto es afín al campo de lo manual. Asimismo, el grupo de expertos presenta mayor dominio intrapersonal y naturalista, inteligencias que por su naturaleza entendemos que podrían contribuir de manera secundaria a la definición de inteligencia en el área de los trabajadores manuales, al igual que el perfil musical del grupo de novatos. Por tanto, la capacidad para diseñar, dibujar, construir y crear que define al perfil espacial parece indicar que son éstas las habilidades que más se desarrollan con la experiencia en el área manual, aunque también se esperaba encontrar un perfil elevado en cinestésica en la delimitación de este tipo de trabajo por su relación con los movimientos finos y gruesos.

Por otro lado, y en lo referente a la relación entre conocimiento lógico y tácito, se encontró que los trabajadores que llevan más años haciendo la tarea demuestran tener mayor destreza en el área de la inteligencia práctica; mientras que, por el contrario, los que recién se están iniciando en lo manual parecen contar con habilidades lógicas y analíticas tanto en el RAVEN como en el STAT. Así, los resultados se sitúan en la línea de lo planteado en diversos estudios sustentados en la teoría triárquica de las inteligencias, en cuanto se fortalece la tendencia que autores como Neisser et al. (1996), Gottfredson (2002; 2003), y Sternberg (2000) postulan acerca de las capacidades más académicas cuando expresan que éstas tienen un desarrollo más marcado en edades más tempranas, tendiendo a disminuir luego de la adultez. Además, así como hay una mayor presencia de habilidades académicas en el grupo de novatos, encontramos que los trabajadores manuales con mayor experiencia en el campo profesional muestran superior conocimiento tácito. Esto denota al menos un aspecto de importancia para

comprender el desarrollo de habilidades específicas al contexto laboral-manual. Es decir, que el desarrollo de la experticia en las actividades propias a la profesión, conforme se suman años de experiencia en su realización, se asocia a un mayor conocimiento tácito y a una disminución de la inteligencia general. Esta tendencia ha sido confirmada por algunos estudios de Hedlund, Antonakis y Sternberg (2002), y Sternberg y Grigorenko (2001), quienes indican que el sentido común soporta los recursos cognitivos que se ponen en juego para tomar decisiones y plantear alternativas para la solución de problemas cuando se tiene mayor experiencia en el campo.

En suma, en función de los resultados encontrados creemos que se tienen algunas pistas para empezar a pensar en diversos modos de ser inteligentes en función de la experiencia transcurrida en trabajos relacionados con lo manual; es decir, los datos de esta investigación informan que las habilidades de expertos y novatos responden a diversos modos de organizar, representar e interpretar la información para resolver problemas y hacer frente a las tareas que se desempeñan con particularidad en cada sujeto. Asimismo, consideramos que el estudio realizado contribuye a pensar en la formación profesional y laboral en relación a las inteligencias que se deben potenciar y acerca de cómo organizar la educación técnica con un enfoque orientado a la práctica, centrado más en el saber cómo, más que en el saber qué, encaminado al desarrollo de los conocimientos tácitos y las habilidades espaciales. Por último, también encontramos que, en futuras investigaciones, es importante seguir indagando las inteligencias en otros contextos, con otras muestras y otros instrumentos de recolección de datos, de modo a ampliar el alcance de lo hallado y especificar acciones más concretas. De esa forma podrán extenderse las posibilidades de generalizar los resultados a partir de muestras probabilísticas, por cuanto se pueden desarrollar versiones reducidas y adaptadas de los instrumentos aplicados y sortear dos limitaciones del estudio presentado: el tiempo de aplicación y el tamaño de la muestra.

## Referencias

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Ed.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. New York: National Academy Press.

- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytical studies*. New York: Cambridge University Press.
- Chi, M., & Glaser, R. (1980). The measurement of expertise: Analysis of the development of knowledge and skill as a basis for assessing achievement. In E. Baker & E. Quellmalz (Eds.), *Educational testing and evaluation: Design, analysis and policy* (pp.37-47). Beverly Hills, CA: SAGE.
- Colom, R., & Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. New York: Basic.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.
- Gottfredson, L. (2002). Where and why g matters: Not a mystery. *Human Performance*, 15(1/2), 25-46.
- Gottfredson, L. (2003). g, jobs and life. In H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of general intelligence: Tribute to Arthur R. Jensen* (pp.293-342). Oxford: Elsevier.
- Haier, R., & Jung, R. (2010). *Identifican la red cerebral vinculada a la inteligencia*. Noticia publicada en Sólo Ciencias. Recuperado el agosto 27, 2012, en <<http://www.solociencia.com/medicina/07101801.htm>>.
- Hedlund, J., Antonakis, J., & Sternberg, R. (2002). *Tacit knowledge and practical intelligence: Understanding the lessons of experience*. Retrieved August 29, 2012, from <[http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/army/ari\\_tacit\\_knowledge.pdf](http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/army/ari_tacit_knowledge.pdf)>.
- Jensen, A. (1999). The G factor: The science of mental ability: revisión de libro por Secades, R. *Psicothema*, 11(2), 445-446.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, N., Ceci, S., & Halpern, D., et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Nikolova, K., & Taneva-Shopova, S. (2007). Multiple Intelligence theory and educational practice. *Annual Assesn Zlatarov University*, 26(2), 105-109.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Raven, J. (1971). *Test de matrices progresivas para la medida de la capacidad mental: escala general*. Manual. Buenos Aires: Paidós.
- Rigo, D., & Donolo, D. (2010). Una medida de las inteligencias múltiples en contextos universitarios. *REDEC*, 6(2), 1-11.
- Rigo, D., & Donolo, D. (2011). Inteligencia triárquica: cuando el pensar adopta múltiples modos. *Revista Cognición*, 7(35), 1-11
- Rigo, D., & Donolo, D. (2012). ¿De qué modo somos inteligentes? Resultados para pensar la educación! *Revista Cultura y Educación*, 24(1), 5-15.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2010). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Grijalbo: Buenos Aires.

- Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Paidós: Buenos Aires.
- Shearer, B. (2007). *The MIDAS: A professional manual*. Kent, Ohio: Research and Consulting.
- Sibilia, M. (2005). Tecnología educativa constructivista-humanista. *REICE, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 799-816.
- Stemler, S., Sternberg, R., Grigorenko, E., Jarvin, L., & Sharpes, K. (2009). Using the theory of successful intelligence as a framework for developing assessments in AP physics. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 195-209.
- Sternberg, R. (2000). *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determinan éxito en la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Sternberg, R. (1985a). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1985b). *The triarchic mind*. New York: Penguin Books.
- Sternberg, R. (1993). *Sternberg triarchic abilities Test - STAT*. (Unpublished test).
- Sternberg, R. (2009). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 327-336.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2001). Practical intelligence and the principal. Retrieved August 29, 2012, from <<http://www.temple.edu/lss/pdf/publications/pubs2001-2.pdf>>.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1997). La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas. Barcelona: Paidós.
- Svitil, K. (2010). La conexión entre ciertas regiones cerebrales determinan la inteligencia general. Recuperado el agosto 29, 2012, en <<http://www.noticias21.com/node/2309>>.
- Yarlas, A., & Sloutsky, V. (2000). Problem representation en experts and novices: Part 1. Differences in the content o representation. Retrieved August 29, 2012, from <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.19.8586>>.

Recibido el: 16/3/2012  
Versión final el: 31/8/2012  
Aprobado el: 16/10/2012

# Ansiedade e consumo de substâncias psicoativas em adolescentes

## *Anxiety and the use of psychoactive substances among adolescents*

Andressa Pereira **LOPES**<sup>1</sup>  
Manuel Morgado **REZENDE**<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo foi relacionar ansiedade e consumo de substâncias psicoativas em adolescentes da cidade de Maceió, Alagoas. Trata-se de um estudo descritivo, transversal, com 407 estudantes de 14 a 18 anos. Para coleta de dados foi utilizado um questionário sociodemográfico, escala de ansiedade do adolescente e um questionário sobre o consumo de substâncias psicoativas. Fez-se a análise através do teste Qui-quadrado e exato de Fisher. O álcool foi a substância lícita mais consumida, e o solvente, a ilícita mais consumida. Os participantes apresentaram maior percentual no nível moderado: 28%. O uso na vida de solventes ( $p=0,037$ ) e energéticos ( $p=0,023$ ), o uso no ano de cigarro ( $p=0,043$ ) e álcool ( $p=0,007$ ) e o uso frequente de álcool ( $p<0,001$ ) relacionaram-se com ansiedade. A pesquisa apontou a necessidade da realização de projetos de prevenção de drogas e promoção de saúde que visem aumentar a reflexão sobre o estilo de vida e a ansiedade.

**Unitermos:** Adolescência; Ansiedade; Drogas.

### Abstract

*This aim of this study was to relate anxiety with psychoactive substances use among adolescents in Maceió, Alagoas, Brazil. It is a cross sectional study with 407 students, aged 14 to 18. Data was collected using a sociodemographic questionnaire; the adolescent anxiety scale; and a questionnaire regarding the consumption of psychoactive substances. The analysis of the relationship between psychoactive substance consumption and anxiety was performed using the chi-square and Fisher's exact tests. Alcohol was the most consumed legal substance, with solvents, the most popular illicit substances. A higher percentage of participants presented moderate levels of anxiety: 28%. The lifetime use of solvents ( $p=0.037$ ) and energy drinks ( $p=0.023$ ); cigarette ( $p=0.043$ ) and alcohol ( $p=0.007$ ) use in the previous year; and the frequent use of alcohol ( $p<0.001$ ) correlated with anxiety. The study evidenced the need to carry out health promotion and drug prevention projects aiming to increase the reflection about lifestyle and anxiety.*

**Uniterms:** Adolescent; Anxiety; Drugs.

É na adolescência que geralmente acontece o primeiro contato com as drogas (Medina, Santos &

Almeida Filho, 2010; Muza, Bettiol, Muccillo & Barbieri, 1997; Santos & Pratta, 2007). Segundo Cavalcante, Alves

▼▼▼▼

<sup>1</sup> Faculdade Integrada Tiradentes, Curso de Psicologia. Av. Gustavo Paiva, Cruz das Almas, 57000-000, Maceió, Al, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.P. LOPES. E-mail: <andressa\_lopes@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Universidade Metodista de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde. Taubaté, SP, Brasil.

Artigo elaborado a partir da dissertação de A.P. LOPES, intitulada "Ansiedade e consumo de substância psicoativas em adolescentes". Universidade Metodista de São Paulo, 2011. Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

e Barroso (2008), a geração atual é considerada a mais urbana da história. Por conta disso, os adolescentes ficam mais expostos aos riscos de consumir substâncias psicoativas. Cavalcante et al. (2008) acrescentam que os fatores associados ao consumo de álcool na adolescência estão ligados aos aspectos sócio-históricos, como a industrialização e a urbanização de décadas recentes e a crise econômica dos anos 1980, responsável pela dificuldade de inserção do jovem no mercado de trabalho e a conseqüente insatisfação de suas necessidades.

Para Bucher (2002), o consumo de drogas deve ser considerado como um fenômeno especificamente humano, ou seja, cultural: não há sociedade que não tenha suas drogas, mas cada uma recorre a seu uso para finalidades diferentes.

O consumo de substâncias psicoativas no Brasil teve seu panorama modificado nas últimas décadas (Cruz & Marques, 2000). Dados epidemiológicos nacionais vêm sendo obtidos principalmente por meio dos estudos realizados por Galduróz, Noto e Carlini (1997), que realizaram levantamentos sobre o uso de drogas psicotrópicas entre estudantes de primeiro e segundo graus em dez capitais brasileiras. Os mesmos autores também realizaram, em 2004, o "V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas" entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras.

Carlini, Galduróz, Noto e Nappo (2006), Galduróz, Noto, Fonseca e Carlini (2005) e Muza et al. (1997) verificaram que os meninos consumiram mais substâncias psicoativas que as meninas, exceto para os medicamentos: estimulantes (anorexígenos), benzodiazepínicos (ansiolíticos), orexígenos (estimulantes do apetite), analgésicos e xaropes à base de codeína. O "V Levantamento" apontou, em nível nacional, que o uso na vida de drogas foi maior para o sexo masculino, com 23,5%, contra 21,7% para o sexo feminino. O sexo masculino teve uso frequente maior que o feminino; e o uso pesado foi idêntico para ambos os sexos, com 2,3% dos estudantes do sexo masculino e 1,7% do feminino das 27 capitais brasileiras, com uso de drogas ao menos 20 vezes por mês, excluindo-se da análise o álcool e o tabaco. Já no estudo de Tavares, Béria e Lima (2004), realizado em Pelotas, com estudantes de 10 a 19 anos, não houve diferenças de consumo significativas entre meninas e meninos.

Em relação aos tipos de substâncias psicoativas consumidas pelos adolescentes, diversos estudos apontam a prevalência de uso na vida de substâncias lícitas sobre as ilícitas (Galduróz et al., 2005; Garfield, Chung & Rathouz, 2003; Guimarães, Godinho, Cruz, Kappann & Tosta Junior, 2004; Muza et al., 1997; Pinsky, Sanches, Zaleski, Laranjeira & Caetano, 2010; Sanceverino & Abreu, 2003; Teixeira, Aliane, Robeiro & Ronzani, 2009). Os "I e II Levantamento Domiciliar Sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas" no Brasil também indicaram as substâncias lícitas como mais consumidas do que as ilícitas (Carlini, Galduróz, Noto & Napo 2002; Galduróz et al., 2005).

Um dos fatores associados ao consumo de substâncias psicoativas é a ansiedade. Para Takei e Schivoletto (2000), a ansiedade pode ser fator motivador para o abuso de álcool e outras drogas. Uma pesquisa realizada por Kerr-Corrêa, Andrade, Bassit e Boccutto (1999), na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 1998, apontou que 6,5% dos universitários e 4,2% dos colegiados consomem drogas de modo frequente, com a finalidade de reduzir a ansiedade e o estresse. Corroborando essa pesquisa, Chiapetti e Serbena (2007), em estudo com universitários de Curitiba, obtiveram como terceiro motivo de manutenção para o consumo de drogas a redução da ansiedade e do estresse.

A ansiedade é uma vivência comum para qualquer ser humano (Andrade & Gorenstein, 1998; Kaplan, Sadock & Grebb, 1997; May, 1971; Rees, 1973). Ela torna-se patológica quando é uma resposta inadequada a determinado estímulo, em virtude de sua intensidade e duração (Bessa, 2009; Brandão, 2002; Gentil, 1997; Kaplan et al., 1997; Rees, 1973). Ela engloba ainda uma gama de aspectos psicológicos, cognitivos, físicos, emocionais e fatores da personalidade (Batista, 2007). Trata-se de uma emoção normal experimentada por todos os seres humanos e em qualquer faixa etária. A maioria das pessoas a vivencia na adolescência por meio de situações que envolvem semana de prova da escola, escolha de uma profissão, indecisão profissional, pensar no futuro, prestar vestibular, ingressar na universidade. Segundo Batista e Oliveira (2005), são grandes as adaptações pelas quais esses jovens têm de passar durante o período de desenvolvimento, pois eles enfrentam realidades diferentes das que já enfrentaram e, diante disso, sentem-se ansiosos ao se adaptarem à nova fase.

Algumas pesquisas tiveram como objetivo verificar a ansiedade em adolescentes (Jatobá & Bastos, 2007; Rodrigues & Pelisoli, 2008). Já alguns estudos epidemiológicos e clínicos têm demonstrado uma associação positiva entre tabagismo e transtornos de ansiedade (Kandel et al., 1997; Isensee, Wittchen, Stein, Höfler & Lieb, 2003). Lopez, Turner e Saavedra (2005) verificaram que a presença do transtorno de ansiedade prevê a presença de dependência de drogas.

Uma vez que a literatura ainda é escassa quando se trata da ansiedade não patológica e sua relação com as substâncias psicoativas, o objetivo principal deste estudo foi relacionar ansiedade e consumo de substâncias psicoativas em adolescentes.

## Método

Tratou-se de um estudo descritivo e transversal. Participaram 407 estudantes do ensino médio da cidade de Maceió (AL), na faixa etária entre 14 e 18 anos. A pesquisa foi realizada em sete escolas, sendo quatro da rede pública estadual e três da rede particular. Os participantes e os locais da pesquisa foram selecionados por meio de uma amostra não probabilística por conveniência.

Os dados foram coletados por meio de instrumentos autoaplicáveis, sendo eles: Escala de Ansiedade do Adolescente (EAA), de Batista e Sisto (Batista, 2007); questionário sobre o consumo de substâncias psicoativas, com algumas questões sobre o uso de substâncias psicotrópicas, do "V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas" entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras - 2004, traduzido e adaptado por Galduróz et al. (2005), desenvolvido pela WHO *Research and Reporting Project on the Epidemiology of Drug Dependence*, apresentado no documento "A Methodology for Student Drug-Use Survey" e proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (Carlini-Cotrim & Barbosa, 1993; Galduróz Noto & Carlini, 1997).

Utilizaram-se os critérios da OMS para definir as modalidades de consumo:

- Uso na vida: quando a pessoa fez uso de qualquer droga pelo menos uma vez na vida;

- Uso no ano: quando a pessoa utilizou droga pelo menos uma vez nos 12 meses que antecederam à pesquisa;

- Uso no mês: quando a pessoa utilizou droga pelo menos uma vez nos 30 dias que antecederam à pesquisa;

- Uso frequente: quando a pessoa utilizou droga 6 vezes ou mais nos 30 dias que antecederam à pesquisa;

- Uso pesado: quando a pessoa utilizou droga 20 vezes ou mais nos 30 dias que antecederam à pesquisa.

Fez-se uso também do questionário de levantamento de dados sociodemográficos dos participantes.

Inicialmente, estabeleceu-se contato com os diretores das escolas, com o intuito de explicar os objetivos do estudo e a finalidade acadêmica, informar sobre os aspectos éticos envolvidos e os procedimentos empregados na pesquisa. Após essa apresentação, solicitou-se autorização para realização da pesquisa com os adolescentes da instituição, quando, então, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Após a aprovação pelo CEP, protocolo nº 32357510, agendaram-se datas e horários com a direção de cada instituição a fim de se apresentarem os objetivos da pesquisa aos participantes e explicar os aspectos éticos envolvidos. Posteriormente, foi entregue aos participantes menores de 18 anos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser assinado pelos responsáveis. Aos participantes com 18 anos completos foi entregue o TCLE, para que eles assinassem caso desejassem participar da pesquisa. O documento foi entregue em duas vias, uma para o participante e outra para a pesquisadora, marcando-se para o dia seguinte a entrega e a realização da pesquisa.

A pesquisa deu-se de forma coletiva em uma sala de aula. Os três instrumentos foram grampeados e entregues a cada participante. Quando os participantes terminaram de responder aos instrumentos, depositaram-nos numa urna para garantir o sigilo da pesquisa.

A aplicação dos instrumentos foi realizada pela pesquisadora, auxiliada por três psicólogas e uma estudante do curso de Psicologia. Todas foram treinadas quanto aos procedimentos de aplicação para garantir homogeneidade na coleta de dados.

Por se tratar de um estudo quantitativo, a análise dos dados foi realizada com a utilização do *software*

estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS). Criou-se um banco de dados para efetuar as análises descritivas das variáveis da amostra (frequências, porcentagens e médias), para descrever (em médias e desvios-padrão) a ansiedade e o consumo de substâncias psicoativas. Fez-se análise das relações entre a ansiedade e o consumo de substâncias psicoativas através do teste Qui-quadrado e do teste exato de Fisher. Usou-se o teste exato de Fisher quando as condições para o uso do teste Qui-quadrado não foram verificadas. Os resultados foram considerados estatisticamente significantes para o valor de  $p < 0,05$  e  $p < 0,01$ .

## Resultados

Dos 407 estudantes, 237 (58,2%) eram do sexo feminino e 170 (41,8%) do sexo masculino, com idade entre 14 e 18 anos e média de 16,31 anos (DP=1,17). Na amostra, a maioria dos participantes, 399 (97,2%), era solteira; 170 (41,8%) cursavam o 1º ano, 97 (23,8%) o 2º ano e 140 (34,4%) o 3º ano; 223 (54,8%) estudavam em escolas públicas e 184 (45,2%) em escolas particulares. Em relação à renda familiar, 178 (43,7%) informaram receber até 3 salários-mínimos, 78 (19,2%) mais de 3 até 5 salários-mínimos, 67 (16,5%) mais de 5 até 10 salários-mínimos, 48 (11,8%) mais de 10 até 15 salários-mínimos, e 36 (8,8%) acima de 15 salários-mínimos.

O uso na vida de substâncias psicoativas foi relatado por 334 (82,10%) participantes; o uso no ano por 289 (71,00%); o uso no mês por 128 (31,40%); o uso fre-

quente por 52 (12,80%); e o uso pesado por 55 (13,05%). Ainda, 71 (17,40%) participantes responderam nunca ter consumido nenhum tipo de substância psicoativa.

As cinco substâncias mais utilizadas na modalidade uso na vida foram: álcool, com 324 (79,6%); energéticos, com 104 (25,6%); cigarro, com 100 (24,6%); solventes, com 60 (14,7%); e ansiolíticos, com 41 (10,1%). Na modalidade uso no ano, as substâncias mais utilizadas foram: álcool, com 277 (68,1%); cigarro, com 67 (16,5%); solvente, com 42 (10,3%); ansiolíticos, com 26 (6,4%); e anfetaminas, com 25 (6,1%). Já para uso no mês, elas foram: álcool, com 95 (23,3%); cigarro, com 20 (4,9%); solventes, com 16 (3,9%); ansiolíticos, com 10 (2,5%); anfetaminas, com 7 (1,7%). Para uso frequente, foram: álcool, com 44 (10,8%); solventes, com 6 (1,5%); anfetaminas, com 5 (1,2%); ansiolíticos e maconha, com 1 (0,2%). Na modalidade uso pesado: álcool, com 40 (9,8%); cigarro, com 10 (2,5%); ansiolíticos, com 6 (1,5%); anfetaminas, com 4 (1,0%); e solventes, com 3 (0,7%). O álcool foi a substância lícita mais consumida, e os solventes foram a substância ilícita mais consumida pelos participantes em todas as modalidades de consumo.

Para obter os níveis de ansiedade da escala, as pontuações foram distribuídas em quartis. Dessa forma, os níveis de ansiedade foram classificados como: mínimo, leve, moderado e grave. Apresentaram grau mínimo 101 (24,8%) participantes; grau leve, 96 (23,6%); grau moderado, 114 (28,0%); e grau grave, 96 (23,6%).

Em relação ao sexo masculino, 53 (31,2%) apresentaram grau mínimo; 46 (27,1%), grau leve; 41 (24,1%),

**Tabela 1**

Consumo de cigarro na vida, ano, mês, frequente e pesado segundo os níveis de ansiedade

Cigarro		Níveis de ansiedade								p
		Mínimo		Leve		Moderado		Grave		
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Vida	Não	82	26,7	78	25,4	79	25,7	68	22,1	0,073
	Sim	19	19,0	18	18,0	35	35,0	28	28,0	
Ano	Não	90	26,5	85	25,0	88	25,9	77	22,6	0,043*
	Sim	11	16,4	11	16,4	26	38,8	19	28,4	
Mês	Não	96	24,8	93	24,0	109	28,2	89	23,0	0,596
	Sim	5	25,0	3	15,0	5	25,0	7	35,0	
Frequente	Não	100	24,8	96	23,8	113	28,0	95	23,5	0,812
	Sim	1	33,3	0	0,0	1	33,3	1	33,3	
Pesado	Não	100	25,2	93	23,4	110	27,7	94	23,7	0,644
	Sim	1	10,0	3	30,0	4	40,0	2	20,0	

Nota: \*Diferença significativa ( $p < 0,05$ ).

grau moderado; e 30 (17,6%), grau grave. No sexo feminino, 48 (20,3%) apresentaram grau mínimo; 50 apresentaram (21,1%) grau leve; 73 (30,8%), grau moderado; e 66 (27,8%), grau grave.

O teste Qui-quadrado apontou diferença estatisticamente significativa entre o sexo e a ansiedade

( $p=0,007$ ). Nos homens, observou-se maior prevalência de ansiedade mínima, e, nas mulheres, de ansiedade moderada.

Verificou-se a relação entre o consumo de substâncias psicoativas e a ansiedade através do teste Qui-quadrado. As tabelas a seguir apresentam o con-

**Tabela 2**

Consumo de álcool na vida, ano, mês, frequente e pesado segundo os níveis de ansiedade

Álcool		Níveis de ansiedade								p	
		Mínimo		Leve		Moderado		Grave			
		n	%	n	%	n	%	n	%		
Vida	Não	n	26	31,3	25	30,1	18	21,7	14	14,9	0,067
	Sim	n	75	23,1	71	21,9	96	29,6	82	25,3	
Ano	Não	n	39	30,0	40	30,8	26	20,0	25	19,2	0,007*
	Sim	n	62	22,4	56	20,2	88	31,8	71	25,6	
Mês	Não	n	80	25,6	74	23,7	90	28,8	68	21,8	0,470
	Sim	n	21	22,1	22	23,2	24	25,3	28	29,5	
Frequente	Não	n	96	26,4	91	25,1	92	25,3	84	23,1	0,001*
	Sim	n	5	11,4	5	11,4	22	50,0	12	27,3	
Pesado	Não	n	88	24,0	88	24,0	103	28,1	88	24,0	0,672
	Sim	n	13	32,5	8	20,0	11	27,5	8	20,0	

Nota: \* É para diferença significativa ( $p<0,001$ ).

**Tabela 3**

Consumo de solventes na vida, ano, mês, frequente e pesado segundo os níveis de ansiedade

Solventes		Níveis de ansiedade								p
		Mínimo		Leve		Moderado		Grave		
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Vida	Não	93	26,8	85	24,5	91	26,2	78	22,5	0,037*
	Sim	8	13,3	11	18,3	23	38,3	18	30,0	
Ano	Não	96	26,3	89	24,4	97	26,6	83	22,7	0,051
	Sim	5	11,9	7	16,7	17	40,5	13	31,0	
Mês	Não	99	25,3	91	23,3	108	27,6	93	23,8	0,545
	Sim	2	12,5	5	31,3	6	37,5	3	18,8	
Frequente	Não	100	24,9	95	23,7	112	27,9	94	23,4	0,898
	Sim	1	16,7	1	16,7	2	33,3	2	33,3	
Pesado	Não	100	24,8	96	23,8	112	27,7	96	23,8	0,373
	Sim	1	33,3	0	0,0	2	66,7	0	0,0	

Nota: \*Diferença significativa ( $p<0,05$ ).

**Tabela 4**

Consumo de energéticos na vida segundo os níveis de ansiedade

Energéticos		Níveis de ansiedade								p
		Mínimo		Leve		Moderado		Grave		
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Vida	Não	83	27,4	77	25,4	76	25,1	67	22,1	0,023*
	Sim	18	17,3	19	18,3	38	36,5	29	27,9	

Nota: \*Diferença significativa ( $p<0,05$ ).

sumo de cigarro (Tabela 1), álcool (Tabela 2), solvente (Tabela 3) e energéticos (Tabela 4), segundo os níveis de ansiedade.

Houve diferença estatisticamente significativa entre o uso na vida de solventes ( $p=0,037$ ) e energéticos ( $p=0,023$ ); uso no ano de cigarro ( $p=0,043$ ) e bebidas alcoólicas ( $p=0,007$ ); e uso frequente ( $p<0,001$ ) de bebidas alcoólicas com ansiedade. Verificou-se relação entre os participantes que consumiram solventes e energéticos na vida, cigarro e bebidas alcoólicas no ano, e entre os que afirmaram fazer uso frequente de bebidas alcoólicas com a ansiedade moderada. Os participantes que consumiram as substâncias nas modalidades citadas acima apresentaram maior prevalência de ansiedade moderada.

## Discussão

Os resultados obtidos nesta pesquisa - no que se refere às cinco substâncias mais consumidas pelos estudantes na vida, ano, mês, frequente e pesado -, diferem dos resultados do "V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas", realizado em Macaé em 2004 (Galduróz et al., 2005).

Compararam-se as duas pesquisas em relação às cinco substâncias mais consumidas em cada modalidade de consumo (vida, ano, mês, frequente e pesado). Notou-se que, no atual estudo, houve um aumento na prevalência do consumo de energéticos na vida e de ansiolíticos e anfetaminas em todas as modalidades de uso. O aumento de frequência de energético ocorreu apenas na modalidade uso na vida, e esse consumo somente foi verificado nessa modalidade. Em relação à maconha, houve uma diminuição da frequência do seu consumo em todas as modalidades. De modo geral, tanto em 2004 como no estudo atual, o álcool permaneceu sendo a substância mais consumida, seguida pelo cigarro, e os solventes, a substância ilícita de maior consumo pelos estudantes. A partir dessa comparação, observa-se que os tipos de drogas consumidos mudam de uma época para outra. Os dados relacionados ao consumo de álcool e solventes foram semelhantes aos obtidos nas pesquisas de Galduróz et al. (2005); Guimarães et al. (2004); Muza et al. (1997); Sanceverino e Abreu (2004) e Teixeira et al. (2009). Andrade e Argimon (2006), Sanceverino e Abreu (2004), e Sengik e Scortegagna

(2008) corroboram os resultados deste estudo no que se refere ao consumo de ansiolíticos e anfetaminas.

Em relação aos níveis de ansiedade obtidos neste estudo, os resultados apontaram a maior frequência para o nível moderado: 28% dos participantes. Esses resultados diferem dos obtidos por Rodrigues e Pelisoli (2003) e Jatobá e Bastos (2007).

Diferenças entre sexo e ansiedade encontradas neste estudo - o sexo feminino apresenta maior frequência de ansiedade do que o masculino -, são compatíveis com os resultados encontrados na literatura (Manso & Matos, 2006; Rodrigues & Pelisoli, 2008).

Os estudantes que consumiram solventes na vida e energéticos na vida, cigarro no ano e bebidas alcoólicas no ano, e os que afirmaram fazer uso frequente de bebidas alcoólicas apresentaram maior prevalência de ansiedade moderada. Os resultados não corroboram os encontrados por Manso e Matos (2006). Os estudos de Bittencourt, Oliveira e Souza (2005), Lopez et al. (2005), Isensee et al. (2003), e de Kandel et al. (1997) relacionam transtorno de ansiedade com a dependência de drogas, em geral cigarro e álcool.

## Considerações Finais

Este estudo buscou relacionar a ansiedade com o consumo de substâncias psicoativas em adolescentes. Diante disso, concluiu-se que a relação entre ansiedade e consumo de substâncias psicoativas nos adolescentes foi mais destacada nas bebidas alcoólicas, pois houve relação no uso no ano e frequente com a ansiedade. O álcool foi a substância mais consumida em todas as modalidades. Essa relação se faz compreensível, uma vez que o álcool é uma substância lícita de ampla aceitação social, de fácil aquisição e culturalmente valorizada.

Em relação ao consumo de substâncias psicoativas, verificou-se que as substâncias lícitas - álcool e cigarro -, foram as mais consumidas e que o consumo de anfetaminas e ansiolíticos está crescendo na população em estudo. Isso merece atenção, pois o fato de as duas primeiras serem substâncias lícitas e de o consumo das outras duas terem consequências não tão visíveis para a sociedade parece protelar a abordagem do uso dessas substâncias.

A ansiedade dos adolescentes indicou maior percentual para o nível moderado. Isso não significa dizer que os adolescentes possuam algum transtorno de ansiedade, uma vez que este estudo buscou verificar a ansiedade não patológica, que é própria do ser humano. É interessante, porém, compreender a ansiedade nessa faixa da população, investigar quais sintomas são mais frequentes a fim de que se realizem projetos mais direcionados para essa variável. Isso se faz importante uma vez que pesquisas no sentido de verificar os sintomas de ansiedade nos adolescentes são escassas.

É de grande importância que exista um diálogo franco e aberto entre escola, família e sociedade: um diálogo que envolva especificamente os adolescentes; que discuta o consumo de substâncias psicoativas, e não apenas enfatize seus efeitos negativos, as consequências do consumo - pois isso não evita que haja a experimentação, nem a curiosidade acerca das drogas -, mas que desperte nos adolescentes o entendimento, a percepção do significado social e de saúde que isso tem.

A ansiedade também precisa ser discutida e trabalhada, uma vez que o ensino médio envolve a preparação para o vestibular, ingresso na universidade, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): situações que geram ansiedade. É necessário realizar projetos não só de prevenção de drogas, mas que promovam saúde e visem aumentar a reflexão sobre o estilo de vida e a ansiedade.

## Referências

- Andrade, L. H. S. G., & Gorenstein, C. (1998). Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 35(6), 285-290.
- Andrade, T. M. R., & Argimon, I. I. L. (2006). Sintomas depressivos e o uso de substâncias psicoativas durante a vida em adolescentes. *Revista Brasileira de Terapia Cognitiva*, 2(1), 95-104.
- Batista, M. A. (2007). *Escala de ansiedade do adolescente: estudos psicométricos* (Tese de doutorado não-publicada). Universidade São Francisco, Itatiba.
- Batista, M. A., & Oliveira, S. M. S. S. (2005). Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 6(2), 43-50.
- Bessa, M. A. (2009). Quando o uso de drogas ocorre junto com outros transtornos psiquiátricos. In I. Pinsky & M. A. Bessa (Orgs.), *Adolescência e drogas* (pp.124-150). São Paulo: Contexto.
- Bittencourt, S. A., Oliveira, M. S., & Souza, C. C. (2005). Estudo de relações entre fobia social e uso do álcool. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 1(2), 135-146.
- Brandão, M. L. (2002). Comportamento emocional. In M. L. Brandão (Ed.), *Psicofisiologia: as bases fisiológicas do comportamento* (pp.127-149). São Paulo: Atheneu.
- Bucher, R. (2002). Visão histórica e antropológica das drogas. In R. Figueredo (Org.), *Prevenção ao abuso de drogas em ações de saúde e educação: uma abordagem sócio-histórica e de redução de danos* (pp.8-17). São Paulo: NEPAIDS.
- Carlini-Cotrim, B., & Barbosa, M. T. S. (1993). *Pesquisas epidemiológicas sobre o uso de drogas entre estudantes: um manual de orientações gerais*. São Paulo: CEBRID.
- Carlini, E. A., Galduróz, J. C. F., Noto, A. R., & Napo, S. A. (2002). *I Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 107 maiores cidades do país*. São Paulo: CEBRID.
- Carlini, E. A., Galduróz, J. C. F., Noto, A. R., & Napo, S. A. (2006). *II Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 108 maiores cidades do país*. São Paulo: CEBRID.
- Cavalcante, M. B. P. T., Alves, M. D. S., & Barroso, M. G. T. (2008). Adolescência, álcool e drogas: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 2(3), 555-559.
- Chiapetti, N., & Serbena, C. A. (2007). Uso de álcool, tabaco e drogas por estudantes da área de saúde de uma Universidade de Curitiba. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 303-313.
- Cruz, M. S., & Marques, A. C. P. R. (2000). O adolescente e o uso de drogas. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(2), 32-36.
- Galduróz, J. C. F., Noto, A. R., & Carlini, E. A. (1997). *IV Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras*. São Paulo: CEBRID.
- Galduróz, J. C. F., Noto, A. R., Fonseca, A. M., & Carlini, E. A. (2005). *V Levantamento sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras - 2004*. São Paulo: CEBRID.
- Garfield, C. F., Chung, P. J., & Rathouz, P. J. (2003). Alcohol advertising in magazines and adolescent readership. *JAMA*, 289(18), 2424-2429.
- Gentil, V. (1997). Ansiedade e transtornos de ansiedade. In V. Gentil, F. Lutufo-Neto & M. A. Bernik (Eds.), *Pânico, fobias e obsessões: a experiência do projeto AMBAN* (pp.9-20). São Paulo: Edusp.
- Guimarães, J. L., Godinho, P. H., Cruz, R., Kappann, J. I., & Tosta Junior, L. (2004). Consumo de drogas psicoativas por adolescentes escolares de Assis, SP. *Revista de Saúde Pública*, 38(1), 130-132.
- Isensee, B., Wittchen, H. U., Stein, M. B., Höfler, M., & Lieb, R. (2003). Smoking increases the risk of panic: Findings from a prospective community study. *Archives of General Psychiatry*, 60(7), 692-700.
- Jatobá, J. V. N., & Bastos, O. (2007). Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(3), 171-179.

- Kandel, D. B., Johnson, J. G., Bird, H. R., Canino, G., Goodman, S. H., & Lahey, B. B., et al. (1997). Psychiatric disorders associated with substance use among children and adolescents: Findings from the methods for the epidemiology of child and adolescent mental disorders study - MECA. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 121-132.
- Kaplan, H. I., Sadock, B. J., & Grebb, J. A. (1997). Transtornos de ansiedade. In Kaplan, H. I., Sadock, B. J. & Grebb, J. A. *Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica* (7ª ed., pp.545-579). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kerr-Corrêa, F., Andrade, A. G., Bassit, A. Z., & Boccutto, N. M. V. F. (1999). Uso de álcool e drogas por estudantes de medicina da UNESP. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21(2), 95-100.
- Lopez, B., Turner, R. J., & Saavedra, L. M. (2005). Anxiety and risk for substance dependence among late adolescents/young adults. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(3), 275-294.
- Manso, D. S. S., & Matos, M. G. (2006). Depressão, ansiedade e consumo de substâncias em adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(1), 73-84.
- May, R. (1971). O que é ansiedade? In R. May. *O homem à procura de si mesmo* (pp.33-38). Petrópolis: Vozes.
- Medina, M. G., Santos, D. N., & Almeida Filho, N. (2010). Epidemiologia do consumo de substâncias psicoativas. In S. Seibel (Org.), *Dependência de drogas* (pp.71-97). São Paulo: Atheneu.
- Muza, G. M., Bettioli, H., Muccillo, G., & Barbieri, M. A. (1997). Consumo de substâncias psicoativas por adolescentes escolares de Ribeirão Preto, SP (Brasil). I - Prevalência do consumo por sexo, idade e tipo de substância. *Revista de Saúde Pública*, 31(1), 167-170.
- Pinsky, I., Sanches, M., Zaleski, M., Laranjeira, R., & Caetano R. (2010). Padrões de uso de álcool entre adolescentes brasileiros. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 32(3), 242-249.
- Rees, W. L. (1973). Fatores de ansiedade no tratamento integrado do paciente. In W. L. Rees (Coord.), *Aspectos gerais da ansiedade* (pp.79-83). Amsterdam: Excerpta Medica.
- Rodrigues, D. G., & Pelisoli, C. (2003). Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 35(5), 171-177.
- Sanceverino, S. L., & Abreu, J. L. C. (2004). Aspectos epidemiológicos do uso de drogas entre estudantes do ensino médio no município de Palhoça 2003. *Ciências e Saúde Coletiva*, 9(4), 1047-1056.
- Santos, M. A., & Pratta, E. M. M. (2007). Lazer e uso de substâncias psicoativas na adolescência: possíveis relações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 43-52.
- Sengik, A. S., & Scortegagna, S. A. (2008). Consumo de drogas psicoativas em adolescentes escolares. *Psic*, 9(1), 73-80.
- Tavares, B. F., Beria, J. U., & Lima, M. (2004). Fatores associados ao uso de drogas entre adolescentes escolares. *Revista de Saúde Pública*, 38(6), 787-796.
- Takei, E. H., & Schivoletto, S. (2000). Ansiedade. *Revista Brasileira de Medicina*, 57(7), 665-668.
- Teixeira, A. F., Aliane, P. P., Ribeiro, L. C., & Ronzani, T. M. (2009). Uso de substâncias psicoativas entre estudantes de Goianá, MG. *Estudos de Psicologia* (Natal), 14(1), 51-57.

Recebido em: 26/7/2011  
 Versão final em: 27/10/2011  
 Aprovado em: 8/3/2012

# Equipe de saúde e o brincar da criança com queimaduras

## *Healthcare team and the play of the child with burns*

Adriano Valério dos Santos **AZEVÉDO**<sup>1</sup>

### Resumo

A pesquisa objetivou analisar as percepções da equipe de saúde sobre o brincar da criança hospitalizada com queimaduras. Participaram da amostra 30 profissionais de saúde da Unidade de Tratamento de Queimados. Utilizou-se um questionário, e a análise destacou que a equipe de saúde considera relevante o brincar no hospital devido às contribuições para a adesão ao tratamento, evolução clínica, adaptação e interação social da criança com queimaduras. Na perspectiva desses profissionais, o brincar por meio da função terapêutica permite que a criança hospitalizada desenvolva a criatividade, enfrente a dor, e utilize o manejo nas situações de estresse, o que possibilita auxiliar o processo de recuperação da saúde integral. Os dados positivos evidenciam a importância do brincar para a criança na situação de doença e hospitalização.

**Unitermos:** Criança hospitalizada; Queimaduras; Recreação.

### Abstract

*The aim of this study was to analyze the perceptions of the healthcare team regarding the play of children hospitalized with burns. A total of 30 healthcare professionals of the Burns Treatment Unit composed the sample. A questionnaire was used and the analysis detected that the healthcare team considered play important in the hospital due its contributions to treatment adherence, clinical evolution, adaptation, and social interaction of the child with burns. From of these professional's perspective, play as a therapeutic function allows the hospitalized child to develop creativity, cope with pain, and manage situations of stress, which represent a possibility to assist the recovery process of integral health. The positive data evidenced the importance of play for the child in situation of illness and hospitalization.*

**Uniterms:** Child, hospitalized; Burns; Recreation.

As pesquisas na área da Psicologia Pediátrica destacam que, durante o processo de hospitalização, a criança apresenta alterações no humor, regressões no comportamento relacionadas às fases anteriores de desenvolvimento, dificuldades nas habilidades sociais

e transtornos do sono que repercutem na vivência com o acompanhante, representado com frequência pela genitora, que compartilha essas situações e que desenvolve quadros de estresse (Chiattonne, 2003; Hall et al., 2006; Lindquist, 1993; Pérez-Ramos, 2006). Percebe-se



<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. *Campus* Universitário, Trindade, 88040-500, Florianópolis, SC, Brasil. *E-mail:* <adrianoazevedopsi@yahoo.com>.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

que o adoecimento e a hospitalização provocam uma série de mudanças na vida da criança; segundo Lindquist (1993), as reações são decorrentes da separação da família, do surgimento da doença e da admissão no ambiente hospitalar.

O distanciamento do ambiente familiar e a necessidade de cumprir as regras da instituição hospitalar causam um impacto na esfera emocional das crianças hospitalizadas. O impacto representa um momento de choque, e a criança vivencia uma fase de sofrimento físico e psicológico. Pesquisadores indicam que a hospitalização pode representar um fator de risco para o desenvolvimento da criança quando o ambiente não proporciona condições adequadas para a expressão da linguagem e para o estabelecimento de relações sociais (Crepaldi, Rabuske & Gabarra, 2006; Martins & Paduan, 2010; Pérez-Ramos, 2006; Silva, 2006). Existe a necessidade de estruturar os ambientes hospitalares com recursos lúdicos para facilitar o acolhimento à criança, que, por muitas vezes, encontra-se assustada e agressiva. Isso pode ter uma relação com as sensações desagradáveis provenientes dos exames periódicos, assim como com os sentimentos de raiva atribuídos à família por não conseguir reduzir o tempo de hospitalização.

Os estudos destacam que as consequências provenientes do período de hospitalização ocasionam situações de crise entre a criança e sua família. Diante dos procedimentos invasivos, tais como curativos e cirurgias, a criança hospitalizada apresenta sensações de medo e abandono que provocam a perda da identidade (Chiattonne, 2003; Crepaldi et al., 2006; Silva, 2006). Assim, o hospital representa um ambiente perigoso que provoca insegurança, já que a noção de doença e tratamento ocasiona insatisfação e potencializa a percepção de morte.

Nas instituições hospitalares, os indivíduos recebem o nome de pacientes, são identificados por números nas enfermarias, utilizam uniformes, e a assistência é realizada por meio de uma equipe multiprofissional. Além desses aspectos, existe a privação de liberdade, e a criança no hospital pode perceber essas ocorrências com sentimentos de hostilidade, o que gera comportamentos agressivos e conflitos com o acompanhante e equipe de saúde. De acordo com Dias, M.N. Baptista e A.S.D. Baptista (2003), as crianças hospitalizadas

com patologias distintas num período superior a cinco dias apresentam tendências para desenvolver transtornos psicológicos. Na visão dos autores, as reações psicológicas devem ser investigadas a partir de variáveis relevantes, tais como as experiências anteriores de internação, quadro clínico atual, vínculos familiares e o fator relacionado à idade. Chiattonne (2003) destacou que as crianças nos dois primeiros anos de vida apresentam dificuldades para permanecer hospitalizadas devido às características do ambiente hospitalar, com paredes lisas, níveis variados de iluminação, pessoas estranhas e aparelhos específicos para a realização de exames. Importante destacar que existe um consenso entre os autores de que a hospitalização infantil integra múltiplos fatores, com repercussões para a criança, a família e a equipe de saúde.

Na hospitalização prolongada para o tratamento de queimaduras, a situação se torna complexa diante dos curativos utilizados para a recomposição da área lesionada e dos efeitos colaterais dos anestésicos. A queimadura é conceituada como uma lesão provocada por agentes externos que incluem fogo, choque elétrico, produtos químicos e demais fatores que danificam a pele e suas estruturas internas (Lima-Júnior, Novaes, Piccolo & Serra, 2008). De acordo com esses autores, a avaliação da queimadura é realizada, conforme sua profundidade, a partir das classificações de 1º, 2º e 3º grau, sendo as duas últimas consideradas mais graves; quanto à extensão da área atingida, atribui-se um escore quantitativo entre pequeno, médio e grande. A dor representa um fenômeno vivenciado pelos pacientes hospitalizados com queimaduras; dessa forma, o acompanhamento psicológico se torna fundamental para a criança e sua família. Stoddard et al. (2002) destacam que as intervenções psicológicas reduzem o nível de estresse da criança hospitalizada e permitem auxiliar o manejo das sensações dolorosas.

A assistência psicológica à criança hospitalizada deve ser realizada com o propósito de minimizar os efeitos nocivos provocados pelo adoecimento, buscando preservar os aspectos saudáveis do universo infantil por meio de recursos lúdicos. A American Academy of Pediatrics (AAP - 2006) recomenda a utilização das atividades lúdicas para as crianças hospitalizadas devido à importância para o desenvolvimento humano, o que permite facilitar o relacionamento da criança com o

acompanhante e a reintegração no ambiente familiar e social.

Os autores da Psicologia do Desenvolvimento apresentam as contribuições do brincar para a expressão de afetos e resolução de conflitos, o que auxilia a espontaneidade da criança (Piaget, 1971), assim como a aprendizagem de habilidades sociais e a organização das experiências por meio dos jogos simbólicos que enfatizam a imaginação e os significados atribuídos às atitudes no mundo (Vigotski, 1998). Verificam-se os benefícios do brincar para as etapas de desenvolvimento da criança, o que permite integrar pontos relevantes relacionados ao desempenho de papéis sociais, a noção de indivíduo inserido nas relações interpessoais e o conhecimento acerca do mundo real e imaginário.

As atividades lúdicas representam o brincar em diversas modalidades, e, quando esse recurso é utilizado no hospital, trata-se de uma estratégia de humanização que valoriza as potencialidades das crianças, conforme foi apontado por Frota, Gurgel, Pinheiro, Martins e Tavares (2007). Importante ressaltar que essas ações nos ambientes de saúde consideram os aspectos globais de indivíduos e ampliam a noção de adoecimento, apresentando coerência com as propostas do Sistema Único de Saúde - SUS (2004). Esse programa do Ministério da Saúde focaliza a atenção, o cuidado e o respeito para os indivíduos que procuram os serviços de atendimento à saúde. No que se refere à hospitalização de crianças, o brincar humaniza o ambiente hospitalar e promove o resgate da concepção de vida.

Os estudos teóricos e empíricos (Chiattonne, 2003; Silva, 2006; Zahr, 1998) evidenciam as contribuições do brincar para a integração da criança no ambiente hospitalar e para o enfrentamento das situações durante o período de tratamento (Carvalho & Begnis, 2006; Lindquist, 1993; Motta & Enumo, 2004). Existe um consenso entre os autores acerca dos benefícios das atividades lúdicas no contexto da hospitalização infantil; assim, a utilização do brincar representa uma ação de saúde focalizada na atenção integral às necessidades da criança.

Diante do trauma físico e psicológico ocasionado pela queimadura, a criança vivencia o período de hospitalização numa unidade fechada, com as limitações e regras da instituição, o que facilita o surgimento de sintomas de ansiedade relacionados à condição clínica e imagem corporal. Destaca-se que a ausência

de atividades lúdicas na unidade de queimados pode propiciar o início de crises de pânico quando a criança é submetida ao tratamento da área queimada. Diante dessas repercussões psicológicas, os projetos lúdicos representam recursos facilitadores para a promoção da saúde, principalmente quando os profissionais das unidades de pediatria hospitalar priorizam a implantação dessa estratégia para auxiliar a recuperação da criança (Lindquist, 1993). Nesse contexto, verifica-se a necessidade de estudos científicos para investigar se as equipes de saúde atribuem importância para o brincar da criança hospitalizada.

Nas bases de dados BVS/PepSIC, Bireme/Lilacs e Wiley/Interscience, no período de 1990-2010, relativamente às palavras-chave *brincar no hospital* e *play and hospital*, verificou-se a ausência de pesquisas com os profissionais de saúde da Unidade de Tratamento de Queimados (UTQ). Nessas consultas, foram identificados poucos estudos sobre as percepções das equipes de saúde acerca das atividades lúdicas das crianças hospitalizadas (Azevedo, Santos, Justino, Miranda & Simpson, 2007; Cole, Diener, Wright & Gaynard, 2001; Mello, Goulart, Ew, Moreira & Sperb, 1999; Mitre & Gomes, 2007; Picado, El-Khoury & Streapco, 2007; Silva, 2006; Vieira & Carneiro, 2006). Esses estudos indicam que os profissionais das unidades de pediatria geral e oncologia pediátrica consideram relevante o brincar no hospital devido aos benefícios para o desenvolvimento das habilidades adaptativas da criança. As pesquisas enfatizam, no entanto, apenas a área da oncologia infantil; assim, trata-se de um ponto relevante investigar outros ambientes hospitalares e as percepções da equipe de saúde acerca do brincar. O baixo número de investigações científicas permite evidenciar que existe uma área de pesquisa a ser explorada, e, portanto a iniciativa de pesquisadores contribui para os avanços nesse campo de estudo.

Os estudos acerca da hospitalização infantil permitem identificar dados que orientam o desenvolvimento de práticas psicológicas e as ações de humanização nas instituições de saúde. Investigar as percepções da equipe de saúde sobre o brincar da criança hospitalizada com queimaduras possibilita a construção de formulações teóricas e o aprimoramento de pesquisas na área da Psicologia Pediátrica. O termo percepções se refere a um conjunto de ideias acerca de um

determinado fenômeno, assim como as construções cognitivas que possibilitam a formação e definição de conceitos. Considerando-se a necessidade de produções científicas sobre a referida temática, justifica-se a relevância da presente pesquisa. Baseando-se na perspectiva da humanização nas práticas de saúde, esta pesquisa objetivou analisar as percepções da equipe de saúde sobre o brincar da criança hospitalizada com queimaduras.

## Método

Este estudo descritivo foi realizado com a equipe de saúde da UTQ de um hospital na Região Nordeste do Brasil. Optou-se pela UTQ a partir do seguinte critério: 1) representa um setor fechado com uma dinâmica diferenciada de outros ambientes da instituição hospitalar devido ao período prolongado para o tratamento de queimaduras; 2) a unidade hospitalar é considerada referência para o tratamento de pacientes queimados e 3) a UTQ integra 40 profissionais de saúde de diversas áreas que trabalham em turnos distintos. É importante ressaltar que esses profissionais foram convidados para participação na pesquisa.

## Participantes

Participaram da pesquisa 30 integrantes da equipe de saúde da UTQ: três anestesiológicos, três cirurgiões plásticos, dois pediatras, dois fisioterapeutas, dois enfermeiros, um clínico geral, um psicólogo, oito técnicos de enfermagem e oito auxiliares de enfermagem.

## Instrumento e procedimentos

Foi construído um questionário com perguntas fechadas e abertas acerca das percepções quanto ao brincar da criança que está hospitalizada com queimaduras, considerando-se que as atividades lúdicas estavam sendo desenvolvidas na unidade hospitalar. Nas questões fechadas, procurou-se verificar o grau de importância atribuído ao brincar da criança no hospital, a utilidade do recurso lúdico no ambiente hospitalar e a opinião sobre a continuidade das atividades lúdicas na UTQ, solicitando-se justificativas para as respostas que foram destacadas. Nas questões abertas, foram apre-

sentadas perguntas sobre as percepções acerca do brincar no hospital e as possíveis contribuições das atividades lúdicas para a criança na UTQ.

Em uma reunião coletiva, os profissionais de saúde foram convidados para responder ao questionário na UTQ. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi anexado ao instrumento de pesquisa. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da instituição hospitalar.

Utilizou-se a análise de conteúdo de acordo com os princípios de Bardin (1979) a partir dos seguintes procedimentos: leitura integral das respostas, identificação de palavras e frases, destacando-se a ocorrência e frequência no texto. Em seguida, foram estabelecidas as unidades de codificação constituídas de palavras com significados semelhantes e que representam o conteúdo do material analisado, e, na etapa posterior, ocorreu o agrupamento dos dados com a formação de categorias temáticas. Destaca-se que dois juízes analisaram os dados, e o cálculo de concordância indicou o percentual de 75%, o que garante a fidedignidade dos dados da pesquisa, considerando-se suficiente o referencial igual ou superior a 70%, conforme destaca Fagundes (1999).

Procurou-se apresentar a frequência e a porcentagem referentes às temáticas que foram analisadas, assim como os relatos dos participantes para facilitar a compreensão dos dados. Foram definidos os elementos centrais que integram as temáticas, buscando-se compreender as especificidades do fenômeno (brincar no hospital) de forma específica para o grupo pesquisado. Os dados representam um modelo teórico sobre a complexidade do fenômeno. Ao definir as unidades que integram o brincar no hospital, pode-se compreender as inter-relações deste objeto de estudo.

## Resultados

Todos os profissionais de saúde que participaram da pesquisa consideraram importante o desenvolvimento do brincar da criança hospitalizada na UTQ e aprovam a continuidade das atividades lúdicas. Os relatos de dois profissionais relacionam o brincar a uma estratégia de humanização (*"Importantíssimo para humanização do tratamento"*; *"No que concerne ao tratamento da criança internada e seus familiares, serão projetos antes de tudo humanísticos"*). O ambiente

hospitalar foi considerado por todos os integrantes da equipe de saúde um espaço de grande utilidade para proporcionar atividades lúdicas. Os relatos sobre o brincar no hospital indicam a importância desse recurso para o tratamento e o processo de recuperação da criança (*"Desenvolve e ajuda bastante na recuperação da criança queimada"; "É muito importante para a criança no tratamento hospitalar"*). Uma proporção menor de participantes (n=2) sugeriu manter os brinquedos higienizados para evitar infecções nas crianças, assim como a organização dos brinquedos em um local específico na unidade hospitalar.

A Tabela 1 apresenta as principais respostas da equipe de saúde sobre as contribuições do brincar para a criança hospitalizada com queimaduras. A participação da criança nos procedimentos do setor representou a resposta mais citada. Em seguida, foram identificadas respostas sobre o enfrentamento da dor (*"A dor que é aliviada através das atividades recreativas sem necessidade de analgesias"*), efeito terapêutico (*"Ajuda muito no bem-estar da criança hospitalizada"*), habilidades adaptativas (*"Promove melhor adaptação ao ambiente, permitindo com maior facilidade as condutas ou até mesmo complementando as condutas"*), interação com outras pessoas (*"A socialização e aproximação junto dos profissionais"*). Outro pequeno percentual de respostas destacou a redução da ansiedade e a promoção da saúde integral.

A análise de dados permitiu destacar que o brincar no contexto da hospitalização infantil apresenta repercussões para uma série de fatores. A Figura 1 re-

presenta um modelo teórico que permite conceituar o fenômeno do brincar no hospital na unidade de queimados.

O brincar no hospital: (1) possibilita a adesão da criança ao tratamento e a inserção da criança nos procedimentos do setor relacionados aos curativos e às cirurgias; (2) facilita o enfrentamento da dor: os momentos destinados para o brincar permitem minimizar os níveis de dor e, em alguns casos, existe a ausência de queixas dolorosas nas áreas do corpo; (3) contribui para a função terapêutica: integra as sensações de relaxamento e bem-estar psíquico; (4) desenvolve a adaptação: a criança começa a cumprir os horários estabelecidos para a alimentação e sono, demonstrando receptividade às intervenções realizadas pela equipe de saúde; (5) contribui para a interação social: há o desenvolvimento de relações sociais entre a criança e os integrantes da equipe de saúde e os familiares; (6) favorece o manejo nas situações de estresse: o brincar permite que a criança utilize o manejo nas situações que envolvem curativos e fisioterapia, o que possibilita que ela entenda a importância dos procedimentos técnicos, o que facilita a atuação do profissional de saúde; (7) promove a evolução clínica: melhora significativa no quadro clínico relativo à queimadura; (8) desenvolve a criatividade: a criança manipula os brinquedos e inicia a construção de desenhos por meio de formas criativas; (9) contribui para a recuperação da saúde integral: efeitos positivos nos aspectos fisiológicos e psicológicos; e (10) reduz os níveis de ansiedade: as sensações de perigo são minimizadas, assim como o choro e as queixas acerca das

**Tabela 1**

Frequência e porcentagem das contribuições do brincar no hospital para a criança com queimaduras na percepção da equipe de saúde. Aracaju (SE), 2008

Temas	Frequência (n)	Percentual
Participação nos procedimentos do setor	28	15,9
Enfrentamento da dor	25	14,2
Efeito terapêutico	20	11,3
Habilidades adaptativas	20	11,3
Interação com as pessoas	20	11,3
Manejo do estresse	20	11,3
Evolução no quadro clínico	15	8,5
Potencial criativo	10	5,6
Saúde integral	10	5,6
Minimiza a ansiedade	8	4,5
<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>100,0</b>



**Figura 1.** Modelo teórico sobre o brincar da criança hospitalizada com queimaduras.

intervenções da equipe de saúde. Os dados permitem compreender que o brincar no hospital representa um recurso com múltiplas funções que contribui para a vivência da criança na unidade de queimados.

## Discussão

O principal interesse desta pesquisa foi analisar as percepções da equipe de saúde sobre o brincar da criança hospitalizada com queimaduras. Os dados positivos apresentam contribuições teóricas devido à relevância das atividades lúdicas na UTQ. Na literatura consultada, foi possível identificar os estudos científicos que enfatizam os efeitos do brincar no hospital.

No que se refere à importância atribuída pela equipe de saúde ao brincar da criança na unidade de queimados para auxiliar no tratamento e no processo de recuperação, os dados apresentam congruência com as pesquisas que foram realizadas com outros profissionais de saúde no contexto hospitalar (Azevedo et al., 2007; Cole et al., 2001; Mello et al., 1999; Picado et al., 2007; Silva, 2006; Vieira & Carneiro, 2006). Esses dados representam um aspecto positivo para a construção de projetos lúdicos para as crianças hospitalizadas, considerando que a receptividade dos profissionais de saúde possibilita desenvolver ações integradas.

O primeiro ponto destacado pela equipe de saúde foi a adesão da criança ao tratamento. Em psicologia pediátrica, o brincar é considerado o principal recurso para integrar a criança hospitalizada aos procedimentos necessários para a recuperação. Verificou-se que as pesquisas destacam a importância da preparação psicológica da criança para os procedimentos técnicos da unidade hospitalar por meio de informações educativas e atividades lúdicas (Chiattone, 2003; Silva, 2006; Zahr, 1998). A partir do brincar no hospital, a criança desenvolve a colaboração com os profissionais de saúde, o que representa um ponto fundamental durante o período de hospitalização.

A contribuição do brincar no hospital para a adaptação da criança foi destacada pela equipe de saúde. As pesquisas evidenciam que a principal função do brincar no hospital é promover um ambiente seguro para desenvolver a adaptação na criança (AAP, 2006; Carvalho & Begnis, 2006). Dessa forma, o desenvolvimento das habilidades adaptativas permite facilitar a inserção da criança no hospital e a construção das redes de apoio.

Os estudos científicos indicam que o brincar no hospital auxilia a criança na utilização de estratégias cognitivas e comportamentais com o objetivo de reduzir os níveis de ansiedade (Lindquist, 1993; Oliveira, Dias & Roazzi, 2003; Zahr, 1998). Percebe-se que o brincar auxilia a regulação emocional das crianças hospitalizadas, facilitando o manejo nas situações de estresse; assim, os dados da presente pesquisa apresentam congruência com os estudos da literatura. Os benefícios do brincar para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança e a importância dos projetos lúdicos no ambiente hospitalar para a promoção da qualidade de vida foram destacados por diversos autores (Domingues & Motti, 2008; Hendon & Bohon, 2008; Pérez-Ramos, 2006; Silva, 2006). Nota-se que as atividades lúdicas valorizam a dimensão humana, o estabelecimento da comunicação e a construção de habilidades sociais.

Os participantes da presente pesquisa atribuíram importância para o brincar da criança hospitalizada devido aos benefícios para a função terapêutica, criatividade e recuperação da saúde. Os autores destacam os efeitos terapêuticos do brincar no hospital, considerando relevante o desenvolvimento de aspectos criativos da

criança e as repercussões positivas nos fatores fisiológicos e psicológicos (Chiattone, 2003; Pérez-Ramos, 2006). No estudo de Picado et al. (2007), as intervenções musicoterapêuticas com as crianças hospitalizadas foram consideradas pelos profissionais de saúde recursos benéficos para a saúde física e mental. Os estudos (Ginsburg, Committee on Communications & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007; Pérez-Ramos, 2010; Soares & Zamberlan, 2001) evidenciam a importância do brincar para a saúde da criança e o desenvolvimento e manutenção de vínculos afetivos com a família. Essas pesquisas destacam as contribuições do brincar no hospital para a promoção da saúde integral, assim percebe-se que as intervenções lúdicas representam recursos potencializadores para o desenvolvimento saudável da criança.

Neste estudo, o brincar foi considerado um recurso importante para o estabelecimento da interação social e o enfrentamento da dor provocada pelas queimaduras, aspectos fundamentais para o paciente hospitalizado na unidade de queimados. Dados positivos relacionados à capacidade de comunicação das crianças por meio do brincar no hospital foram evidenciados em outras pesquisas (AAP, 2006; Chiattone, 2003; Frota et al., 2007; Motta & Enumo, 2004; Silva, 2006) e mostraram que o desenvolvimento das relações interpessoais facilita a inserção da criança no ambiente hospitalar e o diálogo com o acompanhante e a equipe de saúde.

Em virtude das queimaduras, a criança vivencia sensações dolorosas nas áreas lesionadas, e o enfrentamento de forma adaptativa contribui para o manejo adequado da dor. Pesquisadores destacam a importância das atividades lúdicas para as crianças hospitalizadas que são submetidas aos tratamentos dolorosos no corpo (Stoddard et al., 2002). As queimaduras ocasionam nas crianças hospitalizadas mudanças fisiológicas e psicológicas que têm repercussões, durante o tratamento, nos seguintes aspectos: relacionamento com a equipe de saúde e a família, dificuldades para reconhecer a importância dos procedimentos técnicos e problemas relacionados à autoimagem. Dessa forma, a promoção do brincar na unidade de queimados deve ser considerada relevante para facilitar o processo de recuperação da criança e sua adaptação ao tratamento de queimaduras. Destaca-se a percepção da equipe de

saúde sobre a temática relacionada ao enfrentamento da dor por meio do brincar como um novo dado para ser contextualizado nas pesquisas, o que pode facilitar o manejo da criança nos procedimentos invasivos.

Mitre e Gomes (2007) analisaram as possibilidades e os limites acerca do brincar no hospital na visão da equipe de saúde. Verificou-se que existem dificuldades relacionadas à falta de reconhecimento da instituição de saúde e de outros profissionais acerca da utilização do brincar. No estudo de Martins e Paduan (2010), a equipe de saúde considerou relevante o brincar no hospital, mas os profissionais não se percebem mediadores para o desenvolvimento psicossocial da criança hospitalizada. Um ponto fundamental refere-se à necessidade de formação e integração da equipe de saúde para compreender as funções do brincar.

Na pesquisa realizada por Silva (2006), a equipe de saúde destacou que as atividades lúdicas auxiliam a recuperação da criança hospitalizada e permitem reduzir a apatia, promovendo momentos de satisfação e mudanças positivas no humor. Os profissionais de saúde que participaram do estudo de Vieira e Carneiro (2006) reconhecem a importância do brincar no hospital para a criança, e os aspectos positivos incluíram as sensações prazerosas, a redução de tensões e o estabelecimento da comunicação. Essas pesquisas apontam a relevância do brincar no hospital e os dados estão coerentes com o presente estudo.

Lindquist (1993) destacou a importância de a equipe de saúde reconhecer a função do lúdico no hospital para ampliar as possibilidades de tratamento da criança hospitalizada. Dessa forma, os fatores fisiológicos e psicológicos resultantes da doença representam o foco para o desenvolvimento de intervenções, em contraposição ao modelo reducionista que prioriza o funcionamento orgânico. Esse novo olhar para as repercussões psicológicas que surgem a partir da situação de adoecimento permite destacar que a criança precisa do apoio da família e da equipe de saúde para enfrentar as vivências do período de hospitalização.

Um ponto relevante refere-se à percepção da equipe de saúde da UTQ acerca dos benefícios do brincar para a vivência da criança hospitalizada. Mostra-se pertinente a construção de um ambiente acolhedor que

priorize a singularidade do indivíduo; dessa forma, o comprometimento dos profissionais de saúde com essa tarefa contribui para as ações efetivas.

## Considerações Finais

Na visão da equipe de saúde da UTQ, o brincar apresenta uma série de contribuições para a criança hospitalizada com queimaduras. Os dados obtidos apresentam congruência com a literatura consultada, e a integração das temáticas possibilitou compreender as características do brincar no hospital. Os próximos estudos podem contextualizar esses dados para ampliar as estratégias de investigação em psicologia pediátrica.

Importante ressaltar as limitações do estudo que estão relacionadas ao instrumento de pesquisa. O questionário foi construído com poucas perguntas devido ao tempo restrito dos profissionais de saúde para participar de pesquisa. Assim, acredita-se que a utilização da entrevista nos próximos estudos representa um recurso relevante. Existe a necessidade de se investigarem as iniciativas que são desenvolvidas pelas instituições hospitalares para a promoção do brincar, e novos estudos podem ser realizados para verificar o processo de construção e execução de projetos lúdicos no ambiente hospitalar.

Os profissionais de saúde da UTQ destacam que a adesão ao tratamento, evolução clínica, função terapêutica, criatividade, adaptação, interação social, enfrentamento da dor, redução da ansiedade, manejo nas situações de estresse e promoção da saúde integral representam as principais contribuições do brincar no hospital para a criança com queimaduras.

Diante dos dados obtidos nesta pesquisa, torna-se necessário promover ações coletivas de saúde para minimizar o impacto emocional da criança no ambiente hospitalar; dessa forma, a utilização de atividades lúdicas representa uma alternativa eficaz.

## Referências

American Academy of Pediatrics. (2006). Child life council and committee on hospital care child life services. *Pediatrics*, 118(4), 1757-1763.

Azevedo, D. M., Santos, J. J. S., Justino, M. A. R., Miranda, F. A. N., & Simpson, C. A. (2007). O brincar como instrumento

terapêutico na visão da equipe de saúde. *Ciência Cuidado e Saúde*, 6(3), 335-341.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Carvalho, A. M., & Begnis, J. G. (2006). Brincar em unidades de atendimento pediátrico: aplicações e perspectivas. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 109-117.

Chiattonne, H. B. C. (2003). A criança e a hospitalização. In V. A. A. Camon (Org.), *A psicologia no hospital* (2ª ed., pp.23-99). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Cole, W., Diener, M., Wright, C., & Gaynard, L. (2001). Health care professional's perceptions of child life specialists. *Children's Health Care*, 30(1), 1-15.

Crepaldi, M. A., Rabuske, M. M., & Gabarra, L. M. (2006). Modalidades de atuação do psicólogo em psicologia pediátrica. In M. A. Crepaldi, M. B. M. Linhares & G. B. Perosa (Orgs.), *Temas em psicologia pediátrica* (pp.13-55). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dias, R. R., Baptista, M. N., & Baptista, A. S. D. (2003). Enfermagem de pediatria: avaliação e intervenção psicológica. In R. R. Dias, M. N. Baptista & A. S. D. Baptista (Orgs.), *Psicologia hospitalar: teoria, aplicações e casos clínicos* (pp.53-73). Rio de Janeiro: Guanabara.

Domingues, A. F., & Motti, T. F. G. (2008). O brincar e as habilidades sociais da criança com deficiência auditiva e mãe ouvinte. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 25(1), 37-44. doi: 10.1590-S0103-166X200800010004.

Fagundes, A. J. S. M. (1999). *Descrição, definição e registro do comportamento*. São Paulo: Edicon.

Frota, M. A., Gurgel, A. A., Pinheiro, M. C. D., Martins, M. C., & Tavares, T. A. N. R. (2007). O lúdico como instrumento facilitador na humanização do cuidado de crianças hospitalizadas. *Cogitare Enfermagem*, 12(1), 69-75.

Ginsburg, K. R., Committee on Communications, & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.

Hall, E., Saxe, G., Stoddard, F., Kaplow, J., Koenen, K., Chawla, N., et al. (2006). Posttraumatic stress symptoms in parents of children with acute burns. *Journal of Pediatric Psychology*, 31(4), 403-412.

Hendon, C., & Bohon, L. M. (2008). Hospitalized children's mood differences during play and music therapy. *Child: Care, Health and Development*, 34(2), 141-144.

Lima-Júnior, E. M., Novaes, F. N., Piccolo, N. S., & Serra, M. C. V. F. (2008). *Tratado de queimaduras no paciente agudo* (2ª ed.). São Paulo: Atheneu.

Lindquist, I. (1993). *A criança no hospital: terapia pelo brinquedo*. São Paulo: Scritta.

Martins, S. T. F., & Paduan, V. C. (2010). A equipe de saúde como mediadora no desenvolvimento psicossocial da criança hospitalizada. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 45-54.

Mello, C. O., Goulart, C. M. T., Ew, R. A., Moreira, A. M., & Sperb, T. M. (1999). Brincar no hospital: assunto para discutir e praticar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(1), 65-74.

- Mitre, R. M. A., & Gomes, R. (2007). A perspectiva dos profissionais de saúde sobre a promoção do brincar em hospitais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1277-1284.
- Motta, A. B., & Enumo, S. R. F. (2004). Câncer infantil: uma proposta de avaliação das estratégias de enfrentamento da hospitalização. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 21(3), 193-202. doi: 10.1590.50103-166X200400300004.
- Oliveira, S. S. G., Dias, M. G. B. B., & Roazzi, A. (2003). O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação emocional em crianças hospitalizadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 1-13.
- Pérez-Ramos, A. M. Q. (2006). O ambiente na vida da criança hospitalizada. In E. Bomtempo, E. G. Antunha & V. B. Oliveira (Orgs.), *Brincando na escola, no hospital, na rua* (pp.111-126). Rio de Janeiro: Wak.
- Pérez-Ramos, A. M. Q. (2010). Progressos científicos na qualidade de vida das crianças: o lúdico como estratégia preventiva. In A. M. Q. Pérez-Ramos & V. B. Oliveira (Orgs.), *Brincar é saúde: o lúdico como estratégia preventiva* (pp.23-40). Rio de Janeiro: Wak.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Picado, S. B. R., El-Khouri, R. N., & Streapco, P. T. (2007). Humanização hospitalar infantil: intervenções musicoterapêuticas no Centro Clínico Electra Bonini. *Pediatria*, 29(2), 99-108.
- Silva, S. M. M. (2006). Atividades lúdicas e crianças hospitalizadas por câncer: o olhar dos profissionais e das voluntárias. In E. Bomtempo, E. G. Antunha & V. B. Oliveira (Orgs.), *Brincando na escola, no hospital, na rua* (pp.127-141). Rio de Janeiro: Wak.
- Sistema Único de Saúde. (2004). Política nacional de humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. Brasília: Ministério da Saúde.
- Soares, M. R. Z., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A inclusão do brincar na hospitalização infantil. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 18(2), 64-69.
- Stoddard, F. J., Sheridan, R. L., Saxe, G. N., King, B. S., King, B. H., Chedekel, D. S., et al. (2002). Treatment of pain in acutely burned children. *Journal of Burn Care & Rehabilitation*, 23(2), 135-156.
- Vieira, T., & Carneiro, M. (2006). O brincar na sala de espera de um ambulatório pediátrico: possíveis significados. In E. Bomtempo, E. G. Antunha & V. B. Oliveira (Orgs.), *Brincando na escola, no hospital, na rua* (pp.75-110). Rio de Janeiro: Wak.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins.
- Zahr, L. K. (1998). Therapeutic play for hospitalized preschoolers in Lebanon. *Pediatric Nursing*, 24(5), 449-454.

Recebido em: 10/1/2011

Versão final em: 11/7/2012

Aprovado em: 23/8/2012



# Validity of G-36 and knowledge tests in relation to performance at a training program

## *Evidências de validade preditiva do G-36 e de provas de conhecimento acadêmico em relação ao desempenho no treinamento*

Alina Gomide **VASCONCELOS**<sup>1</sup>

Jáder dos Reis **SAMPAIO**<sup>1</sup>

Elizabeth do **NASCIMENTO**<sup>1</sup>

### Abstract

This study aimed to investigate the predictive validity of academic grades and G-36 scores in personnel selection. The sample was composed by 83 individuals from public organization with mean-age of 22.01 (SD=2.99) years old, being 81.9% males and 91.6% with eleven years of education (High School at least). Pearson correlation and regression analysis were used to verify the association between training performance and both predictors. Significant correlations were observed between variables range. Linear regression indicated a shared variance of 23.0% between G-36 and theoretical disciplines results. New research could be development to investigate the contribution of knowledge tests to personnel selection.

**Uniterms:** Cognitive ability; Education; Validity of tests.

### Resumo

*Este estudo teve como objetivo investigar a validade preditiva da nota na prova de conhecimentos acadêmicos e o escore no G-36 em relação ao desempenho no treinamento. A amostra foi composta por 83 candidatos de uma organização pública, com média de idade de 22,91 anos (DP=2,99), sendo 81,9% do sexo masculino e 98,8% com nível médio de escolaridade. Dentre os resultados, não houve correlação significativa entre a nota na prova e as notas nas disciplinas no treinamento. Associações significativas, iguais a 0,5 e 0,41, foram obtidas entre o escore do G-36 e as disciplinas teóricas e práticas respectivamente. Análise de regressão linear indicou que o escore no G-36 apresenta uma variância compartilhada igual a 23,0% em relação às disciplinas teóricas. Novas pesquisas deverão ser conduzidas para esclarecer os resultados do estudo e a contribuição das provas de conhecimentos amplamente utilizadas na seleção de pessoas em concursos públicos.*

**Unitermos:** Habilidade cognitiva; Educação; Validade dos testes.

Studies demonstrated general cognitive ability (G factor) is an important predictor of several outcomes of everyday life including social accomplishments,

academic achievement, job performance and creativity etc. (Kuncel, Hezlett & One, 2004). The tools used to assess candidates' cognitive skills are widely used either in the



<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia. Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Sala 4048, Pampulha, 31270-90, Belo Horizonte, MG, Brasil. Correspondence to/Correspondência para: A.G. VASCONCELOS. E-mail: <alinagomide@gmail.com>.

form of psychological tests, or knowledge tests in personnel selection.

According to Brazilian Federal Constitution, selection processes for public office should happen based on written tests of knowledge and titles so as to guarantee the democratization of accessibility to these jobs. In this sense, the application of objective psychological and knowledge tests in public contests meets the underlying constitutional principles relating to the legality, impersonality, administrative morality and publicity (Brasil, 1998; 2009). These resources are often used simultaneously in order to assess the cognitive capacity of candidates' for a certain job or position. However, greater importance is given to knowledge tests and it is assumed that good performance in these tests is related to applicants with greatest potential to carry out tasks at work (Queiroga, 2009).

Studies reported in literature identified a direct association between intelligence and occupational performance (Bertua, Anderson & Salgado, 2005; Kuncel, et al., 2004; Mount, Barrick & Strauss, 1999; Hough & Oswald, 2000; Robertson & Smith, 2001; Smith, 1994) as well as between performance at training programs (Schmidt & Hunter, 1998; I.E Hunter & R.F. Hunter, 1984). Salgado, Anderson, Moscoso, Bertua and De Fruyt (2003) conducted a meta-analytical study based on the results of an European sample of professionals in several areas in order to verify the predictive validity of general cognitive abilities and specific cognitive abilities (verbal, logical, special-mechanical, perceptual and memory) in relation to performance. General mental ability were an excellent predictor of performance at work ( $r_{corrected} = 0.62$ ), as well as the specific ability of memory ( $r_{corrected} = 0.56$ ). Other abilities can also be considered as adequate predictors, for example: logical ( $r_{corrected} = 0.52$ ), perception ( $r_{corrected} = 0.52$ ) and special-mechanical ( $r_{corrected} = 0.51$ ). The only exception was verbal abilities, which showed a lower association with performance ( $r_{corrected} = 0.35$ ). The authors demonstrated two hypotheses to explain the low validity coefficient of verbal score in relation to the other abilities: a) existence of moderating variables and b) differences in the linguistic complexity according to the language in each country.

Results of meta-analytical research of Schmidt and Hunter (1998) indicated general intelligence factor (G) as the best-isolated predictor of training performance

( $r_{corrected} = 0.56$ ) and job performance for individuals with no previous experience ( $r_{corrected} = 0.51$ ), despite the moderate magnitude validity coefficients (Tabachnick & Fidell, 2001). When intelligence was combined with other measures of individual characteristics such as integrity, the predictive validity coefficient of performance in the task became higher ( $r_{corrected} = 0.65$ ). Schmidt and Hunter (2004) gathered several studies that reinforce the finding made by them in meta-analytical research from 1998. Results emphasize the g factor is the central construct in the job world. In a broader context, the general cognitive ability has been the best predictor of occupational level, training and job performances, when it compared to the predictive power of personality traits and specific cognitive abilities.

From sectional and longitudinal studies, the authors found that, despite some personality traits, in particular the conscientiousness factor of Big Five Model, also being significant predictors of occupational level, the individual could still achieve the career of his choice. The magnitude of this association tends to be small when compared to that observed between the g factor and occupational level.

Another issue discussed by the authors was the relevance of specific skills theory, which proposes that performance in different jobs require different cognitive abilities. Evidences carried out in ten years prior to the study developed by Schmidt and Hunter (2004) did not corroborate this hypothesis. The results showed that the measurements of specific skills produce a small increase in the coefficient of validity calculated from the g measured, which can be explained by the fact that the tests of specific abilities evaluate, simultaneously, two different factors (general and specific). G remained as the responsible for job performance.

Kuncel et al. (2004) explain G is an important predictor of job performance is because its relation to the acquisition of declarative knowledge (learning of facts, rules, principles and procedures) and procedural knowledge (knowing what and how to do in order to complete a task). Therefore, the g factor is directly associated with the ability to learn occupational function (Smith, 1994; Schmidt & Hunter, 2004). In this sense, since G factor directly related to learning, one may conclude that a smarter individual tends to learn occupational functions more easily. Consequently, the individual will

show a higher occupational performance in a shorter period of time when his performance is compared to an individual whose cognitive ability is similar or lower than the reference population's (Tracey, Sturman & Tews, 2007).

Based on meta-analytical study conducted by Dye, Reck and McDaniel (1993), the predictive capacity of knowledge tests could be verified in relation to training and job performances ( $n=363,528$  individuals). The construct "knowledge" was understood as a set of facts, principles, concepts and other information relevant to job performance. The authors also considered two variables as moderating this relationship, namely, task similarity and task complexity. Corrected validity coefficients were 0.45 considering job performance and 0.47 for training performance. Moreover, it was observed that, more similarity between knowledge tests and job performance, the greater predictive power of the instrument used in the selection. Regarding task complexity, the best prediction rates were observed when performance was evaluated in more complex activities.

Queiroga (2009) examined to what degree job performance could predict the knowledge tests scores used at personnel selection. Job performance was measured by self-assessment as well as by their supervisors' performance rating. The sample consisted of 447 employees from two organizations (financial sector and energy sector). The positions required high school and university education levels and the tests were composed of items based on technical proficiency and general knowledge (for example, Portuguese). Correlation analysis indicated that the grades were associated with the results of self-report rating in one of organizations (correlation coefficient varied between 0.15 and 0.18;  $p < 0.001$ ). The magnitude of the correlation was low. The hypothesis proposed to explain this result was the following: when there is higher convergence between the contents of the knowledge tests and the work activities so higher correlation could be observed between these variables. Furthermore, the author warned about the relevance of the use of general knowledge tests, since they could show no relation to the candidate's performance.

The present study was based on literature reported here, which emphasizes the importance to

measure general cognitive ability in order to predict job performance. This literature indicates the use of knowledge and psychological tests to assess cognitive ability of candidates in the Brazilian context nowadays. In national literature, there are few studies conducted on the predictive validity of cognitive tests in personnel selection (Vasconcelos, 2010). In this sense, the objective of present study was to investigate the associations among intelligent test, knowledge grade and performance at a training program in a public state company. The main hypothesis was that cognitive abilities, as measured by an intelligence test and academic knowledge grade, would be predictors of training performance. Given the specificity of the organization studied, the grades of theoretical and practical subjects were used as training criterion performance.

## Method

The study was developed from an exploratory associative research design. Furthermore, it can be classified as retrospective and a case study (Cozby, 2003), since associations were investigated between data collected from admission tests and information related to training performance in a single public state organization. The study was approved by the Research Ethics Committee of *Universidade Federal de Minas Gerais*.

### Participants

Eighty three individuals participated in present study and they were admitted in a public assessment to compose the staff of a state public organization. The mean age was of 22.01 (*Standard Deviation*=2.99), 81.9% were male, 91.6% were single, and 98.8% had a high school degree.

### Instruments

a) *Academic knowledge test*: this test was announced in the edict of the public contest for a specific personnel selection. It was based on high school contents and it had eliminatory and classificatory power. It is composed by 50 questions and evaluated knowledge

in the following areas: Portuguese, Brazilian Literature, Mathematics, Geography, History, Human Rights, Chemistry, Biology, Physics and Foreign Language (English or Spanish). The maximum score of the test was 100 points (official documents of the organization).

b) *G-36 - Non-verbal intelligence test*: psychological test developed by Boccalandro (2003) to be used at Brazilian context, particularly in the personnel selection. It is based on Spearman's theory to assess non-verbal general intelligence. It is composed by 36 items and may be applied without a time limit. The total score corresponds to the sum of correct answers in the test - maximum score being 36. In technical manual, instructions for application, correction and data interpretation are showed, as well as studies that indicated psychometric characteristics for the objectives proposed (Boccalandro, 2003). Concurrent validity in relation to the Dominos' test scores indicated a favorable result based on coefficient of 0.84 between the two instruments. The accuracy was calculated by the method of the two halves in relation to which a significant correlation between even items and odd items ( $r=0.82$ ). Finally, the discriminative items capacity was studied by the biserial-point correlation coefficient and it resulted in the rejection of four items. Consequently, the original test was reduced to 36 questions. Validity and reliability were kept in the final format of the test. New psychometric studies were conducted in 2001 and 2003 in order to update the norms (Boccalandro, 2003).

c) *Training performance measures*: training program is composed of 23 training subjects (instrumental and professional) (official documents of the organization). The names of the subjects are not mentioned here in order to maintain the confidentiality of the participating organization.

## Procedures

Data was obtained from documental analysis including research in digital and physical files of the organization. Descriptive statistical analysis was conducted in order to describe the sample and the variables of the study. Moreover, Pearson correlation analysis and simple linear regression were done to investigate the associations between the predictive measures (G-36 score and academic knowledge grade) and the mean grades from theoretical and practical subjects' training (dependent variables). Before the analysis, the grades at training program were grouped in two categories according to the predominant program contents: a) predominantly theoretical subjects and b) predominantly practical subjects. After grouping, the mean grade was calculated. A level of significance of 5% was adopted for data analysis.

## Results

Descriptive statistics for the G-36 score regarding the grades in the general knowledge test and in the training program are showed in Table 1. Coefficients of skewness and kurtosis indicated that variables tend to normal distribution (Tabachnick & Fidel, 2001).

Table 2 shows the Pearson correlation coefficients among variables analyzed in present study. Raw scores of participants' in G-36 showed significant correlations (0.48 and 0.43) with the mean grades in the theoretical and practical subjects respectively.

Such correlations were positive and moderate. However, no significant correlation between academic knowledge test and the mean grade in theoretical and practical subjects were found ( $r=-0.12$  and  $-0.12$ ;  $p=0.30$ ). Moreover, the correlation between the grade in academic knowledge test and the non-verbal

**Tabel 1**

Descriptive statistics of variables. *Belo Horizonte*, Brazil (May 2010)

Variáveis	N	Minimum	Maximum	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
G36 - total score	83	16	34	28.48	3.79	-0.91	0.85
Knowledge test	83	66	88	73.86	5.01	0.35	-0.30
Theoretical subjects	83	7.13	9.38	8.14	0.46	-0.25	0.00
Practical subjects	83	7.87	9.33	8.66	0.33	-0.17	-0.41

Note: SD: Standard Deviation.

**Tabel 2**Pearson correlations. *Belo Horizonte*, Brazil (May 2010)

Variables	Theoretical subjects	Practical subjects	Knowledge test
G-36 - total score	0.48*	0.43*	0.13
Theoretical subjects		0.51*	-0.12
Practical subjects			-0.12

Note: \* $p < 0.001$ .**Tabel 3**Simple linear regression model for Theoretical Discipline Mean. *Belo Horizonte*, Brazil (May 2010)

Variables	B	SE	Std. Coef.	t	IC	
					Lower bound	Upper bound
(Constant)	6.54	0.34		19.18*	5.86	7.22
G36 - total score	0.06	0.01	0.47	4.75*	0.03	0.08
$R^2$	0.23					
N	0.83					

Note: \* $p < 0.001$ .

Dependent variabel: theoretical mean grades; SE: Standardized Error; Std. Coef.: Standardized Coefficient; IC: Confidence Intervals.

**Tabel 4**Regression linear models for practical subjects. *Belo Horizonte*, Brazil (May 2010)

Variables	B	SE	Std. Coef.	t	IC	
					Lower bound	Upper bound
(Constant)	7.59	0.25		30.85*	7.10	8.07
G36 - total score	0.04	0.01	0.44	4.40*	0.02	0.06
$R^2$	0.19					
N	0.83					

Note: \* $p < 0.001$ .

Dependent variabel: theoretical mean grades; SE: Standardized Error; Std. Coef.: Standardized Coefficient; IC: Confidence Intervals.

intelligence score was weak and not significant ( $r = -0.13$ ;  $p = 0.26$ ).

In order to better understand the significant associations, simple linear regression models were adjusted to mean grades in training theoretical and practical subjects and to total score in G-36. The main results of the first model are showed in Table 3.

The model showed the following equation of regression for the dependent variable Theoretical Subjects Mean:  $\hat{Y} = 6.52 + 0.06G-36$ , the model being ( $F = 22.58$ ;  $p < 0.001$ ).  $R^2(0.23)$  indicated score in the general intelligence test explains 23% of the variation in performance in grade in theoretical subjects. Results of the second regression model are showed in Table 4.

Mean grade in practical training subjects were used as a dependent variable in the regression model

and the following equation of regression was obtained:  $\hat{Y} = 7.59 + 0.04G-36$ , the model being ( $F = 19.39$ ;  $p < 0.001$ ).  $R^2(0.18)$  indicated that the independent variable, score in the general intelligence test, explains 18% of the variation in performance in the grades of the practical subjects.

## Discussion

Results indicated that individuals with higher general cognitive ability had higher scores in training measures. Linear regression analysis partially confirmed this association. G-36 score explained 23% of the variance in theoretical subject grade and 18% of practical subject. It was observed, therefore, a difference between results according to the contents of the subjects. A possible

explanation is that other individual variables contribute to the explanation of most of the variation of grades in practical training, for example, psychomotor variables, which were not evaluated in this study.

In general, results corroborate several researches in the field that general intelligence test is a good predictor of individuals' learning measures (Schmidt, 2002; Outtz, 2002; Schimdt & Hunter, 1998; Tracey, Sturman & Tews, 2007). It can be observed, however, that results obtained by Schimdt and Hunter (1998) indicate that 31% of the variance of performance at a training program was explained by general cognitive ability, a higher value than the one obtained in present study. A hypothesis to clarify this difference was the low variability of scores in G-36 in this study, which may indicate that items could be relatively easy for most candidates approved in the first phase of personnel selection process. Low variability impairs the subsequent association with performance grades obtained in training program that also indicated restricted amplitude.

Academic knowledge score, however, did not show any association with the theoretical subjects. This result was differently from what has been expected and could suggest that the score in the general knowledge test was not a valid predictive variable of training performance in this study. However, intelligence assessed by psychological tests has offered more useful information about training performance. A plausible explanation for the lack of association between academic knowledge test, G-36 score and performance at a training program may be the fact that the evidence of academic achievement, as formulated, assesses content that was not related to general ability of problem solving or to relevant aspects of the training content for the occupational function. It could be inferred that cognitive demands required for solving questions and the contents of t academic knowledge test based on the contents taught in high school were not related to relevant aspects of performance in the theoretical subjects of training program.

Together with the evidences showed by Queiroga (2009), our results suggest that the use of general knowledge tests may not useful to purpose of helping the selection of candidates that could have higher performances in-work and training program. As

recommend by Dye, Reck and McDaniel (1993) and Queiroga (2009), knowledge tests based on contents specifically related to the job could be more pertinent in personnel selection.

## Final Considerations

Results achieved in the present study, although limited to a single public state organization, are consistent with the literature reported. Individual characteristics contribute in understanding one's performance at job context. In particular, results emphasized the importance to choose adequate predictive and criterion measures for assessing job performance. Evidence accumulated over decades emphasizes intelligence assessment relevance as an important psychological predictive variable of job performance (Bertua et al., 2005; Hough & Oswald, 2000; Kuncel et al., 2004; Mount et al., 1999; Robertson & Smith, 2001; Schmidt & Hunter, 1998; Smith, 1994). The results reported here also reinforced such finding. However, a question is raised when one considers which measure of intelligence to use. It was found that the psychological test chosen by the organization could not has been the most suitable for its intended purpose, because of low variability of candidates performance in present study. This finding confirmed the importance of developing local systematic studies to identify satisfactory predictive measures that are more suitable for the specific organizational context (American Psychological Association, 1999).

Discussions about the convergence between the contents of the academic knowledge test and job performance suggest the use of strict procedures in defining the content of tests, otherwise the results obtained may be arbitrary and unhelpful for making decision in personnel selection. For such, it is recommended that academic knowledge tests used in the context of personnel selection be developed and analyzed in the same way as psychological tests and educational tests. For example, similar as Ministry of Education and Culture evaluates high school and university learning (*Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENEM* and *Exame Nacional de Ensino*

Médio - ENAD). Psychometric techniques available could identify which items have greater predictive power in relation to the expected performance, for example, in training program. Use of validity knowledge tests could contribute to more efficient decision making in the selection process, which could increase the chances of success in choosing the best candidates.

Another aspect to be considered refers to investigate the supervisors' ratings that could influence in the relationship between knowledge tests grades and training performance. Literature indicates that subjective aspects may influence the rates instructors give their students (Hogan, 2006). Considering that, it is suggested that tests could be developed by an independent commission and based on content and criteria defined in consensus with the instructors. This strategy is widely used in other organizations and allows instructors to focus their attention on the training, since they are evaluated by others, which prevents that subjective and relational aspects interfere in the evaluation process. The instructors are also challenged because they must propose incisive assessment with the content in order to avoid contradictory actions of the ones being trained and to provide useful information to organization.

This research reported a specific personnel selection and allowed us to point directions for improving it to the organization. This study reinforces the recommendation about the importance of developing systematic investigations about psychometric qualities of predictive measures, as well as the job related criterion, considering the peculiarities of the contexts and purposes that justify its use. In a theoretical point of view, the results contribute to better understand specific constructs that are relevant in the organizational context, such as job performance and intelligence. The latter is the psychological construct more widely considered in the investigation of the personal characteristics that influence occupational performance.

## References

American Psychological Association. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: Author.

- Bertua, C., Anderson, N., & Salgado, J.F. (2005). The predictive validity of cognitive ability tests: A UK meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(3), 387-409.
- Boccalandro, E. R. (2003). *G-36: teste não verbal de inteligência - Manual*. São Paulo: Vetor.
- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva.
- Brasil. (2009 24 de agosto). Decreto nº 6.944, estabelece medidas organizacionais para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, dispõe sobre normas gerais relativas a concursos públicos, organiza sob a forma de sistema as atividades de organização e inovação institucional do Governo Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção I. Recuperado em junho 22, 2010, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6944.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6944.htm)>.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Dye, D. A., Reck, M., & McDaniel, M. A. (1993). The validity of job knowledge measures. *International Journal of Selection and Assessment*, 1(3), 153-157.
- Hogan, T. P. (2006). *Introdução a prática de testes psicológicos*. Rio de Janeiro: LTC.
- Hough, L. M., & Oswald, F. L. (2000). Personnel selection: Looking toward the future remembering the past. *Annual Review of Psychology*, 51, 631-664.
- Hunter, J. E., & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96(1), 72-98.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 148-161.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., & Strauss, J. P. (1999). The joint relationship of conscientiousness and ability with performance: Test of the interaction hypothesis. *Journal of Management*, 25(5), 707-716.
- Ottz, J. L. (2002). The role of cognitive ability tests in employment selection. *Human Performance*, 15(1/2), 161-171.
- Queiroga, F. (2009). *Seleção de pessoas e desempenho no trabalho: um estudo sobre a validade preditiva dos testes de conhecimentos* (Tese de doutorado não-publicada). Programa de Psicologia Social do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília.
- Robertson, I. T., & Smith, M. (2001). Personnel selection. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 441-472.
- Salgado, J. F., Anderson, N., Moscoso, S., Bertua, C., & De Fruyt, F. (2003). International validity generalization of GMA and cognitive abilities: A European community meta-analysis. *Personnel Psychology*, 56(3), 573-606.
- Smith, M. (1994). A theory of the validity of predictors in selection. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67(1), 13-19.

- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (2004). General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 162-173.
- Schmidt, F. L. (2002). The role of general cognitive ability and job performance: Why there cannot be a debate. *Human Performance*, 15(1/2), 187-210.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: HarperCollins.
- Tracey, B. T., Sturman, C. M., & Tews, M., J. (2007). Ability versus personality: Factors that predict employee job performance. *Cornell University*, 48(3), 313-322.
- Vasconcelos, A. G. (2010). *Evidências de validade preditiva de medidas psicológicas em relação ao desempenho no trabalho: um estudo de caso em uma organização militar* (Dissertação de mestrado não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Received on: 14/3/2012  
Approved on: 16/4/2012

# “Eu fico comparando”: expectativas maternas quanto ao segundo filho na gestação

## “I keep making comparisons”: Maternal expectations during pregnancy regarding the second child

Aline Groff **VIVIAN**<sup>1</sup>

Rita de Cássia Sobreira **LOPES**<sup>2</sup>

Gabriela Ballardin **GEARA**<sup>3</sup>

Cesar Augusto **PICCININI**<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo foi investigar as expectativas e os sentimentos de gestantes de segundo filho em relação ao bebê. Participaram 25 mulheres, no último trimestre de gestação, com idades entre 28 e 43 anos. Todas residiam com o pai dos dois filhos, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Realizou-se entrevista semiestruturada, submetida à análise qualitativa de conteúdo. Os resultados indicaram diferentes expectativas maternas quanto ao segundo filho, tanto em relação ao sexo e ao nome, como quanto às características emocionais e físicas, com destaque para as comparações com o primogênito. As mães grávidas do segundo bebê depararam com o desafio de acolher e aceitar o desconhecido. O significado do segundo filho para a mãe ainda precisa ser contemplado em estudos sobre o tema.

**Unitermos:** Estrutura familiar; Gestação; Relações mãe-criança; Segundo filho.

### Abstract

*The present study aimed to investigate the expectations and feelings of pregnant women regarding their second child. A total of 25 second-time mothers, aged 28 to 43, in the last trimester of their second pregnancy, took part in the study. They lived with their partners, in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. A semi-structured interview was carried out, which was analyzed according to qualitative content analysis. The mothers reported their expectations concerning the second child regarding gender, name, and physical and emotional characteristics, often making comparisons with the firstborn. Mothers who are expecting a new baby are faced with the challenge of welcoming and accepting the unknown that the new infant represents. The meaning the second child has for the mother must be explored in future studies on the subject.*

**Uniterms:** Family structure; Pregnancy; Mother child-relations; Second child.

A gestação é parte de uma experiência repleta de sentimentos intensos e transformações físicas e emocionais na mãe, como importante período de

preparação para a chegada do bebê (Brazelton & Cramer, 1992; Piccinini, Gomes, Moreira & Lopes, 2004; Piccinini, Lopes, Gomes & Nardi, 2008). É também um momento



<sup>1</sup> Universidade Luterana do Brasil, Curso de Psicologia. Av. Farroupilha, 80, Campus Canoas, São José, 92425-900, Canoas, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.G. VIVIAN. E-mail: <avivian@terra.com.br>.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Porto Alegre, RS, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Curso de Psicologia. Porto Alegre, RS, Brasil.

de regressão à dependência, no qual a mãe começa a desenvolver um processo de identificação com o filho que vai nascer. Na gravidez, ela se torna anfitriã de um novo ser humano e precisa recebê-lo sem saber como ele será (Winnicott, 1966/1987a). Justamente por estarem diante de um bebê desconhecido, as mães costumam gerar expectativas quanto à criança. Essas expectativas podem ter origem tanto em questões narcísicas, quanto na relação com os próprios pais, bem como em projeções e necessidades conscientes e inconscientes ligadas àquele bebê (Brazelton & Cramer, 1992; Piccinini et al., 2004).

Em uma revisão da literatura realizada nos principais periódicos indexados (SciELO, *PsychInfo*, *Lilacs*, *Index Psi*, *EbscoHost*), foram encontrados poucos estudos empíricos recentes que enfocam especificamente a gestação e a experiência da maternidade do segundo filho (Coldebella, 2006; Frost, 2006; O'Reilly, 2004). No contexto mais amplo envolvendo um segundo filho, têm sido explorados temas como o impacto do nascimento desse novo bebê na dinâmica das relações familiares (Pereira & Piccinini, 2007; Piccinini, Pereira, Marin, Lopes & Tudge, 2007) e, especificamente, nas interações da mãe com o primogênito (Kojima, Irisawa & Wakita, 2005) ou nos comportamentos de dependência do primeiro filho (Oliveira & Lopes, 2008). Também vem sendo investigados o tornar-se irmão e o surgimento da rivalidade fraterna (Pereira & Piccinini, 2011; Volling, 2005). A parentalidade, a conjugalidade e o apoio recebido pela mãe do segundo filho também vêm sendo analisados (Krieg, 2007; Möller, Hwang & Wickberg, 2006; Nichols, Roux & Harris, 2007). Muitos dos estudos compararam casais com um e dois filhos, com base em métodos quantitativos ou mistos (Krieg, 2007; Nichols et al., 2007).

Destaca-se um dos trabalhos que investigou as expectativas e os sentimentos de primíparas e secundíparas sobre seus bebês, através de um estudo de caso coletivo realizado com sete mulheres que gestavam o primeiro filho e outras sete grávidas do segundo (Coldebella, 2006). As expectativas e os sentimentos dessas mães, no terceiro trimestre de gestação, foram mediados pela existência do primogênito. Nesse sentido, além de se apoiarem na história pessoal das gestantes, em um bebê ideal e nos conflitos edípicos, as mulheres partiram da experiência anterior ao confrontar expectativas e sentimentos com o bebê do qual já cuidavam e com

quem conviviam. Assim, o primeiro filho configurou-se como um parâmetro real para as mães que esperavam o segundo.

Mesmo que esse e outros estudos tangenciem a gestação e o nascimento do segundo filho, o tema precisa ser melhor analisado, em especial com mães que esperam outro bebê. Sabe-se que a relação da mãe com seu filho já começa desde o período pré-natal, e se dá, basicamente, através das expectativas que a mãe tem sobre o bebê e da interação que estabelece com ele (Caron, Fonseca & Lopes, 2008; Piccinini et al., 2008). Esses processos têm sido mais estudados em mães primíparas ou em estudos comparativos (Coldebella, 2006), tornando-se importante conhecer esses processos específicos no caso de mulheres que esperam o segundo filho.

Esse novo bebê traz consigo o desconhecido, podendo mobilizar sentimentos diversos diante da reorganização necessária para sua chegada. A gravidez tanto propicia que a mãe regrida, como pode proporcionar o amadurecimento de todos os familiares. Assim como as crianças, os pais podem crescer com cada filho (Winnicott, 1968/1987b). Tendo em vista a riqueza do contexto da chegada de um novo bebê, considera-se que a mãe se depara com complexos desafios decorrentes da gestação e proximidade do nascimento (Lopes, Vivian, Oliveira, Pereira & Piccinini, 2012), embora ainda haja uma lacuna na literatura sobre o tema. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo compreender as expectativas e os sentimentos maternos a respeito de seu segundo filho em especial, no que se refere às características físicas e emocionais, bem como quanto ao sexo e ao nome da criança.

## Método

### Participantes

Participaram do presente estudo 25 gestantes no último trimestre de gestação do segundo filho, com idades entre 28 e 43 anos. A média de idade das mães era de 34 anos, e todas viviam com o pai do bebê. As participantes eram de níveis socioeconômico variados e residiam na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). Em termos de escolaridade, as gestantes variaram entre ensino médio incompleto (4%), ensino médio

completo (12%), superior incompleto (28%) e completo (40%) e pós-graduadas (16%), com profissões classificadas em baixo 2 (4%), médio 3 (16%), médio-alto 4 (24%) a alto status 5 (56%) de acordo com a escala de Hollingshead (Hollingshead, 1975; Tudge & Frizzo, 2002).

A amostra foi selecionada dentre os participantes de um projeto maior intitulado "Estudo longitudinal sobre o impacto do nascimento do segundo filho na dinâmica familiar e no desenvolvimento emocional do primogênito - ELSEFI" (Piccinini, Lopes, Rossato & Oliveira, 2005). A pesquisa acompanhou 54 famílias que tinham o primogênito em idade pré-escolar (3 a 6 anos), desde a gestação até o segundo ano de vida do segundo filho. Em 29 famílias, a mãe estava grávida do segundo filho, no terceiro trimestre de gestação (no momento do contato inicial), e as demais 25 famílias tinham um único filho. Os pais e as mães apresentavam nível socioeconômico variado, residiam na região metropolitana de Porto Alegre, eram casados, e 47 famílias estavam no primeiro casamento (87%). As famílias foram contatadas através de escolas de educação infantil (67%), de hospitais e unidades sanitárias de saúde de Porto Alegre (5%) e de indicações (28%).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Protocolo nº 2004373, em 28/04/2005, e todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de sua inclusão na amostra.

## Procedimentos

No primeiro contato com as gestantes, explicaram-se os objetivos do estudo, foi assinado o consentimento informado, e realizadas a *Entrevista de contato inicial* (GIDEP/Nudif/UFRGS/CNPq, 2005a) e a *Entrevista de dados demográficos* (GIDEP/Nudif/UFRGS/CNPq, 2005b). A primeira entrevista buscava investigar características demográficas, bem como se a gestante esperava o segundo filho, sua idade gestacional, seu estado de saúde. Uma vez atendidas as características exigidas para participar do estudo, realizava-se a segunda entrevista, usada para se obterem informações demográficas adicionais, tais como: escolaridade, estado civil, ocupação, religião e grupo étnico. Em seguida, combinava-se um encontro na residência do casal, quando a mãe era solicitada a responder à *Entrevista sobre a gestação e as*

*expectativas da gestante* (GIDEP/Nudif/UFRGS/CNPq, 2005c). Tal entrevista, semiestruturada, compunha-se de oito conjuntos de questões relacionadas tanto ao bebê como à maternidade, e examinava, por exemplo, as percepções da gestante em relação ao planejamento e à aceitação da gravidez, e a gravidez no contexto da relação com o pai do bebê e demais membros da família. Além disso, investigavam-se as percepções e as fantasias da gestante sobre o bebê e a maternidade. Para fins do presente estudo, consideraram-se apenas as questões relacionadas ao bebê. Cada tópico investigado era apresentado inicialmente à gestante através de uma pergunta ampla (exemplo: "*Eu gostaria que tu me falasses sobre o teu bebê?*"). Caso a resposta não contemplasse os tópicos de interesse da pesquisa, eram usadas outras questões que ajudavam a esclarecer os tópicos (exemplo: "*Tu já sabes o sexo do bebê? Algum motivo para a escolha do nome? Que características físicas tu imaginas que o bebê vai ter? Como tu imaginas que vai ser, o jeito dele? Por quê?*").

Utilizou-se análise de conteúdo qualitativa (Laville & Dionne, 1999) para investigar as expectativas e os sentimentos das gestantes sobre o bebê. Cinco categorias temáticas foram criadas para examinar as expectativas quanto ao segundo filho em termos de: 1) *planejamento e motivações*; 2) *sexo*; 3) *nome*; 4) *características físicas*; 5) *características psicológicas*. As categorias basearam-se na literatura (Brazelton & Cramer, 1992; Frost, 2006; Kancyper, 2004; Piccinini et al., 2004; Winnicott, 1966/1987b) e nas próprias respostas das gestantes à entrevista. Dois dos autores do presente estudo classificaram separadamente os relatos das mães em cada categoria e, em casos de discordância, usou-se um terceiro autor como juiz. A seguir, são apresentadas e discutidas as categorias, ilustradas com os relatos das mães.

## Resultados

### Planejamento e motivações para o segundo filho

Quanto ao planejamento do segundo filho, foram incluídas as respostas das mães que abordavam desde o planejamento (ou não) da gravidez, o tempo de espera para engravidar e a confirmação da gravidez. O planejamento do segundo filho foi mencionado pela

maioria das mães “*Essa gravidez aqui foi bem planejada... Foi bem pensada... e a gente quer muito*” (Mãe 11). As mulheres já vinham anteriormente falando com seus maridos sobre os planos para engravidar: “*há mais de ano, conversando sobre a questão de ter o outro*” (Mãe 3); “*Porque a gente queria*” (Mãe 16). Ainda assim, duas mães declararam não terem planejado a gestação. Apenas uma delas não teve o consentimento do marido para engravidar: “*não estávamos planejando, apesar de eu ter uns 50% de vontade de ter... Na cabeça dele era até um*” (Mãe 2).

O tempo de espera para engravidar variou de poucos meses -, “*em janeiro eu parei de tomar a pílula, daí em fevereiro eu engravidei. Foi bem rápido*” (Mãe 4) -, a períodos próximos a um ano ou mais: “*há uns oito meses, tentando a gravidez*” (Mãe 3); “*já fazia quase um ano, aí... eu engravidei*” (Mãe 7).

Algumas mães que planejaram sentiram-se satisfeitas e tranquilas com o momento em que engravidaram, quando suas expectativas foram cumpridas e por não terem tido que esperar e ficar apreensivas: “*veio na hora assim, foi muito bom*” (Mãe 16); “*Foi tranquilo porque foi rápido, não teve problema de espera, de ‘será que tô, será que não tô?’*” (Mãe 4). Porém, nem sempre o momento em que ocorreu a gestação era o esperado, tanto por ser mais cedo quanto mais tarde do que imaginavam. Dentre as mães que ficaram grávidas mais rápido do que esperavam, relataram-se sentimentos de surpresa: “*foi muito rápido. Já na primeira semana que não nos cuidamos... eu fiquei grávida: ‘Ai, já?’, né?’*” (Mãe 8); “*Foi meio surpresa*” (Mãe 14). Sentimentos ambivalentes foram descritos por mães que pensavam que levariam mais tempo para engravidar: “*talvez não pra este momento... veio antes, mas tudo bem, não tem problema... surpresa sim, mas não descontentamento*” (Mãe 6); “*não digo um susto assim, mas eu imaginava que ia engravidar mais pro fim do ano*” (Mãe 19). E também por mães que já estavam pensando em desistir e foram surpreendidas: “*ai, ai, que medinho. Mas foi muito legal porque daí a gente já saiu contando pra todo mundo*” (Mãe 21).

Entretanto, as mães que tentaram por períodos de quase um ano ou mais relataram algumas dificuldades que as impediram de engravidar no momento em que imaginavam: “*queria ter ele mais cedo, mas não foi possível... por causa de problemas de saúde*” (Mãe 15); “[marido] *viaja muito*” (Mãe 21). Sentimentos de ansieda-

de e frustração foram apontados, na medida em que se estendia a espera pela confirmação da gestação: “*foi no meio de ansiedade: ‘ó que é que tava acontecendo... porque é que não vinha?... Daí eu já tava meio frustrada. Todos os meses... atrasava um, dois, três, cinco dias e eu achava que tava grávida*” (Mãe 13).

Independentemente do tempo de espera, a reação à notícia da gestação foi associada a sentimentos de surpresa, bem-estar e satisfação por ser o início de uma mudança: “*Eu queria muito essa segunda gestação. Então quando a gente ficou sabendo foi muito legal*” (Mãe 16); “*ah, fiquei super feliz porque já tava numa expectativa grande*” (Mãe 20); “*agora é pra valer, agora não é só um sonho, não é só um plano. Bom, agora as coisas realmente vão mudar*” (Mãe 12). Alguns sentimentos ambivalentes foram associados à notícia: “*Demorou, acho que fiquei umas duas semanas para conseguir aceitar bem*” (Mãe 14).

A fim de tomar a decisão de engravidar novamente, a vontade e os pedidos do primogênito foram levados em consideração pelas mães, como fatores de motivação para terem outro bebê: “*sempre pedia e fazia dois anos que ela vinha pedindo*” (Mãe 8); “*já pede faz mais de três anos, mano, queria um mano*” (Mãe 17). Além da vontade do primeiro filho, a decisão do casal de não ter um filho único também foi mencionada como fator decisivo: “*começou a pedir um irmãozinho... começamos a planejar nosso segundo*” (Mãe 5); “*não esperar tanto tempo que ele se acostumasse todo o tempo a ser o filho único e ter toda a casa em função dele*” (Mãe 10).

A possibilidade de o primogênito ter um irmão e não ficar sozinho também foi outro aspecto relevante para as mães: “*deixá-lo ele sozinho assim, entende? Sem irmãos*” (Mãe 15); “*ela sempre foi sozinha. Não tem motivo de não dar um maninho pra ela*” (Mãe 17). Algumas se referiram à própria história familiar ou à do marido para justificar sua motivação: “*pra mim foi muito legal ter irmãos*” (Mãe 21); “*tenho uma diferença de seis anos com a minha irmã... Então, eu queria uma diferença menor*” (Mãe 19). Já uma das mães, mesmo querendo que a filha tivesse um irmão, gostaria que a primogênita tivesse mais tempo de ser filha única: “*quero que ela possa curtir um pouco também ser filha única, já que ela tem essa possibilidade*” (Mãe 3). Uma das mães (Mãe 19), no entanto, sempre planejou ter dois filhos e não mencionou a importância da existência do segundo filho para o primogênito, nem vice-versa.

Assim, a idade do primogênito e a diferença de idades entre os filhos foram fatores de decisão para o planejamento. Algumas mães preferiam ter entre 3 e 5 anos de diferença: *"3 anos seria uma fase ideal... que ele também não fosse bebezinho, pequenininho, que precisa de cuidados especiais"* (Mãe 10); *"engravidaria quando ela tivesse 4 anos e nasceria antes dela completar 5"* (Mãe 3). Enquanto outras achavam melhor ter menos de 2 anos de diferença: *"ter relativamente próximos... nem 2 anos... que se a gente pensa muito não tem o segundo"* (Mãe 9).

Ao mesmo tempo em que esperavam um momento em que o primogênito fosse mais independente, algumas mães consideravam a idade dos filhos, para que não ficassem tão distantes e fossem companheiros: *"uns 4 anos... . Então não é mais tão dependente. Mas também que não fosse tão grande que eles não possam ter amigos em comum, ter brincadeiras juntos e gostar de se relacionar"* (Mãe 4). E para elas próprias se manterem encorajadas: *"Que daí fica muito espaçado. Acho que eu perco a coragem de ter um filho e começar tudo de novo"* (Mãe 25). Todos esses fatores foram importantes para algumas mulheres decidirem ter um segundo filho e se sentirem seguras: *"porque ela já tá mais tranquila, já entende, compreende melhor"* (Mãe 17).

Ainda foram mencionadas mudanças e reformas na casa para receber o novo bebê e a inclusão do primogênito nos preparativos para a chegada do irmão. Em especial, quando os filhos eram de sexos diferentes, a adequação do espaço e a questão de um novo quarto esteve em pauta: *"reforma na casa... que ele vai ter o quartinho dele e ela vai ter o dela"* (Mãe 4). Assim, a participação do primeiro filho nesse momento foi vista como uma adaptação às mudanças que estavam por vir: *"montamos o quarto, começamos a comprar roupinha e mostrar pra ele que ia vir uma maninha... que ia ser amiga dele"* (Mãe 15). Algumas expectativas de ser uma mãe diferente com esse filho foram mencionadas, tais como ter mais tempo para dedicar-se a esse bebê e amamentá-lo: *"ter mais tempo com ele... eu não conseguia amamentar, eu quero muito amamentar esse... agora tô me preparando melhor"* (Mãe 5). O segundo filho foi visto como uma nova oportunidade para exercer a maternidade de forma diferente para algumas mães: *"eu ficava arrumando, bem neurótica, mas dessa vez eu acho que vai ser diferente"* (Mãe 5).

Quando o segundo filho era considerado também o último, as mães alegaram não pensar em ter outros filhos por questões financeiras, pela idade, pela disponibilidade do casal, de tempo, em função do trabalho em turno integral da mãe e do pai, ou mesmo por considerarem dois o número ideal: *"Vai ser o último mesmo, eu não quero mais nenê nenhum"* (Mãe 17); *"a gente não pretende ter outro filho por questão financeira... o tempo também"* (Mãe 5); *"Vou ficar só com esses dois, até porque eu já tenho 43 anos"* (Mãe 15); *"dois realmente tá de bom tamanho... vou ficar por aí"* (Mãe 9); *"ter dois filhos ainda dá, três fica fora de controle, porque o pai olha um, a mãe olha o outro e o terceiro fica fora de controle sempre"* (Mãe 13).

Era difícil para algumas mães pensar em outro bebê, já que o segundo nem havia nascido, mas também não descartavam essa possibilidade: *"mas nem nasceu, e tu já tá pensando no outro?"* (Mãe 3); *"agora não passa pela minha cabeça, mas não é descartada a ideia... tu nem viu um ainda, tu tem que esperar"* (Mãe 6). Embora outras mães não planejassem, imaginavam a possibilidade de ter um terceiro se tivessem a concordância do marido: *"hoje não planejamos... por mim, eu teria mais um. Meu marido diz que eu sou louca... se eu não precisasse trabalhar, viajar... Mas eu acho que ele... duas é o suficiente, tá ótimo"* (Mãe 8).

Quando as mães consideravam esse seu último bebê, sentimentos de nostalgia foram associados a essa decisão: *"nessa gravidez, eu me sinto mais nostálgica: ah, vai ser a última gravidez... é um momento muito gostoso... .A gravidez em si é uma coisa muito gratificante"* (Mãe 13); *"já sinto até uma nostalgia assim de estar se aproximando do final, eu sinto até uma saudade disso aqui tudo. Até porque eu acho que a gente não vai ter outro filho"* (Mãe 19). Uma das mães temia que o segundo fosse sempre tratado como seu bebê, por ser o caçula: *"Ele é o meu caçulinha assim, sabe, eu tô um pouco com essa ideia: 'Ai, caçula da mamãe'. Eu quero tentar fugir um pouco disso, mas eu tô preocupada. Eu tenho a sensação de que vai ser assim o meu bebê"* (Mãe 16). Sentimentos ambivalentes também foram relatados no que se referia ao sexo do último bebê: *"eu fiquei meio assim, aí é meu último filho, eu não vou ter outra menina... . Apesar disso, eu fiquei bem satisfeita. Eu acho que é o meu último filho, se eu pudesse ter escolhido eu teria escolhido menino"* (Mãe 7). E de tolerância quanto ao desconhecido, por ser o último: *"tran-*



quase certeza que era uma menina. E fiquei muito feliz... a gente queria mais uma menina" (Mãe 11); "imaginava que eu ia ter dois meninos, sempre, sempre, então pra mim não foi uma surpresa... não sei porque eu me imagino mãe... só de meninos" (Mãe 22). Uma delas disse, entretanto, não ter expectativas quanto ao sexo: "a mãe, às vezes, pressente mas eu não" (Mãe 2).

O fato de o sexo ter agradado ou desagradado o primogênito, o marido e os avós maternos e paternos também foi mencionado: "E aí o médico olhou pra ela [primogênita] e disse assim: 'Então tu podes agradecer a Deus, porque é uma menina'. Aí ela ficou toda contente. Aí o R. [marido] e, 'Bah! Outra mulher?'" (Mãe 8). Em especial quando o sexo do segundo filho correspondia às expectativas familiares: "É bem legal, ainda mais quando tu vem de uma família de cinco irmãs... Então, um menino sempre é bem vindo, né?" (Mãe 9); "Eu tinha convicção de que seria um menino... não foi uma surpresa tão grande assim, foi uma alegria. Mais pelo meu marido, que queria um filho homem, na família dele são todas mulheres netas" (Mãe 7).

Quando o segundo filho era de outro sexo, duas mães começaram a comentar que as diferenças seriam maiores e isso gerava expectativas de ver como seria o bebê: "A gente tá nessa expectativa de ver essas diferenças, apesar de saber que cada nenê ia ter de qualquer forma, né? Mesmo sendo outra menina, ela é diferente" (Mãe 4); "mais um filho, sabe. Uma experiência nova por ser menino, de ter coisas diferentes" (Mãe 21). Houve algumas mães, no entanto, que sentiram alívio por considerarem que as diferenças seriam menores, no caso de dois filhos do mesmo sexo: "Foi muito bom. Não só, claro, pela coisa material, mas eu tô dentro desse universo masculino" (Mãe 16); "Tu já sabes como é. Não tem tanto desafio" (Mãe 18). Uma delas achou que teria mais trabalho com duas meninas: "ficar mais sobrecarregada, outra menina... Porque mulher dá mais trabalho" (Mãe 20).

As mães expressaram diferentes sentimentos diante da descoberta do sexo, desde alegria até abalo por a notícia não confirmar as expectativas: "quando veio a notícia de menino eu também fiquei meio abalada" (Mãe 12). Algumas contradições e sentimentos ambivalentes também foram descritos: "fiquei bem contente... queria que fosse uma menina... mas depois que eu soube que era guri, eu relaxei, assim, comecei a falar nome e tudo, mas não tive nem um trauma nem nada... nenhum choque porque eu não esperava que fosse" (Mãe 5).

As implicações da descoberta do sexo e a confirmação ou não das expectativas geraram diferentes repercussões nos sentimentos maternos. Algumas mães se tranquilizaram por já ter "experiência" com o sexo do primogênito: "Ah, se fosse outra menina ia ser legal, porque a gente já sabe como é... tem uma certa experiência" (Mãe 3). Em outros casos, o segundo filho foi sentido como uma nova experiência por ser de sexo diferente: "e se fosse uma menina, não seria uma nova experiência... claro que eu já tive um bebê, mas o menino é diferente, eu acho que vai ser tudo diferente para mim, no dia a dia, na criação também" (Mãe 2).

Mesmo confirmando a preferência de sexo do segundo filho, as diferenças de sexo geravam expectativas de cuidado diferente: "acho que guri é mais fácil porque guri é mais independente... E a menina tem todo um cuidado diferente, que é mais fragilzinha... mas o que eu imagino é que ela seja mais frágil, mais dependente, sei lá, é mais cuidado" (Mãe 6); "tudo o que eu ensino para a A. não fazer eu vou ter que ensinar para ele fazer... jogar futebol" (Mãe 2).

## Escolha do nome

A escolha do nome do segundo filho dependeu, primeiramente, da opinião da mãe: "eu que vou ficar com o pé inchado, sou eu que vou enjoar, sou eu que vou ter não sei o quê, eu tenho direito de escolher o nome do meu filho" (Mãe 22), mas também do consenso do casal, da aceitação do pai: "Na verdade o nome dos dois eu escolhi. Ele... aceita. Só pediu uns dias pra se acostumar" (Mãe 7), do casal e primogênito (Mãe 21), do primogênito: "só vai ser esse nome se ela achar bom também" (Mãe 3), e de familiares "Consultamos a família também... a avó... minhas irmãs" (Mãe 22) ou do pai e da primogênita, com o consentimento posterior da mãe (Mãe 20).

Relataram-se maiores dificuldades para escolher o nome do segundo filho: "nome é crise" (Mãe 10); "Foi uma dificuldade" (Mãe 9); "Ah, o nome foi uma briga... Foi uma discussão" (Mãe 17). Esse processo, em geral, tomou mais tempo comparado à escolha do primogênito, pois tinham que agradar também aos familiares: "custou dessa vez... de ter que agradar a todos" (Mãe 3). Sendo assim, muitas mães acharam mais fácil escolher o nome do primogênito do que do segundo filho: "Ai, que coisa, que difícil, da C. foi tão fácil... Antes da gente descobrir o sexo. Eu

já tinha C." (Mãe 8). Algumas mães afirmaram que já haviam escolhido uma opção de nome para o bebê, mas que o filho tinha o sexo oposto ao que imaginavam: "Foi difícil, porque assim, se fosse menina, eu já tinha o nome na cabeça, apesar de achar que eu ia ser sempre mãe de menino... demorei um tempo pra escolher" (Mãe 22). Uma das mães (Mãe 4) ainda não havia escolhido o nome do bebê, estando no terceiro trimestre de gestação: "nome que não tem ainda. Não pensamos ainda" (Mãe 4).

As mães atribuíram diferentes significados aos nomes escolhidos para o segundo filho com destaque para nomes fortes: "gosto do nome, acho forte, acho parecido com o nome dele [do pai]" (Mãe 7), bonitos ou que as agradassem: "A gente achou que tinha ficado bonito" (Mãe 15), com significado religioso, simples: "nomes corriqueiros... É só a ideia assim de um nome simples, nada de nome muito sofisticado" (Mãe 10) e exclusivos ou pouco comuns: "Eu não gosto dessas epidemias" (Mãe 12). Ainda foram apontados os nomes ligados à origem da família: "Por ser um nome italiano também" (Mãe 6), assim como em homenagem a familiares já falecidos, nomes antigos (Mãe 18) e que combinassem com o do primogênito: "Eu queria alguma coisa que combinasse um pouquinho com K., que não fosse muito longo" (Mãe 22); "Ah, então tá, legal, N. e N." (Mãe 17). Apenas uma mãe (Mãe 3) não mencionou o significado do nome escolhido pelo pai do bebê, afirmando que precisou de um tempo para se acostumar com a ideia, e outra mãe (Mãe 19) não comentou o significado.

### Características físicas

Destacou-se a percepção das mães de que esse bebê era diferente, se mexia mais, era maior: "pela eco que eu vejo, acho que ele vai ser maior assim, mais gorducho" (Mãe 13); "achando muito grande mesmo. Ele tá muito grandão" (Mãe 17); "ele vai ser gordo, assim forte" (Mãe 2); "ela mexe, mexe muito mais" (Mãe 19) ou que se mexia menos (Mãe 14), de forma diferente: "eu não senti esse tremor, de borboleta aí, de asa de borboleta. Eu senti já ele se mexendo mesmo, foi bem diferente" (Mãe 21).

Tanto as impressões atuais como as expectativas futuras baseavam-se nas ultrassonografias, bem como em comparações com o primogênito: "ele mexe muito. Eu digo que vai ser um serviço. AA não mexia tanto, mas ele mexe bastante... é diferente" (Mãe 2). Algumas mães se

deram conta de que acabavam sempre falando do primogênito, tomando-o como referência e fazendo comparações com o segundo: "Tu vê que eu sempre acabo falando da E." (Mãe 7); "Aí eu fico comparando" (Mãe 19); "a gente imagina sempre que seja parecido. Na ecografia elas são muito iguais" (Mãe 8).

As semelhanças físicas e comparações com familiares também foram destacadas. Assim, muitas mães achavam que o bebê se parecia fisicamente com o primeiro filho, com o marido ou a família de origem do pai (Mãe 6), com elas mesmas (Mãe 14) ou com sua família, ou com ela e a primogênita, com o pai e o primogênito ou com o casal (Mãe 21), com destaque para as comparações com o primogênito: "fisicamente até pela eco, eu acho que ela vai ser parecida" (Mãe 3); "imagino exatamente como o R. Meu único parâmetro é esse" (Mãe 12). Algumas mães expressaram a vontade de que um filho se parecesse com o pai e o outro com elas: "o F. é a minha cara, ele não tem nada do meu marido. Então, eu espero que o L. tenha alguns traços do pai, né? Pra não ficar tão ruim" (Mãe 9); "acho legal casais que tem dois dos filhos e que um é a cara da mãe e o outro é a cara do pai" (Mãe 2). Algumas mães, por sua vez, diziam não ter expectativas quanto ao segundo filho, em termos físicos: "Eu não idealizo muito, 'ai, vai ter cabelinho assim, cabelinho assado'. Não, do jeito que ela vier" (Mãe 8); "não imagino... . Características físicas eu não tento imaginar muito, porque eu acho imprevisível" (Mãe 4).

Alguns sentimentos comuns foram relatados a partir das ultrassonografias. Muitas mães se emocionavam toda vez que viam o bebê enquanto duas se cobravam por não chorarem como da primeira vez. Também tinham medo de ver alguma síndrome ou malformação pelo exame.

### Características psicológicas

As expectativas quanto ao temperamento do bebê foram trazidas pelas mães com relação à diferença de sexo entre os filhos: "vão aparecer diferenças na personalidade deles, como são sexos diferentes" (Mãe 13); "o menino sempre é mais danado que a menina... mas a A. é demais de danada, mas se ele for mais eu não sei o que vai ser de mim" (Mãe 2). Novamente, muitas mães trouxeram suas expectativas com relação ao segundo filho em comparação com o primogênito: "vai ser bem ativo. Tipo

a M. C., assim. Bem social, bem comunicativo, bem popular" (Mãe 11); "Ah, ele é bem agitado, bem mais agitado que o R, pula bastante, bem mais agitado" (Mãe 5). Algumas mães que consideravam o primogênito tranquilo gostariam que o bebê também o fosse: "que as duas fossem assim do mesmo gênio, do mesmo estilo. Não uma ficar sobressaindo a outra, mas que fossem parecidas" (Mãe 11) e também que fosse diferente, quando o primeiro era considerado retraído (Mãe 8), agitado, inseguro (Mãe 25), brabo (Mãe 19), chorão (Mãe 14) ou tivesse características não apreciadas pelas mães.

Além da referência do primogênito, algumas mães expressaram suas expectativas quanto às características emocionais do bebê considerando o jeito do pai: "espero que seja igual ao pai dele, assim calmo, ia dar um equilíbrio assim" (Mãe 22). Enquanto outras esperavam que o segundo filho fosse diferente do marido, quando este era difícil: "eu não gostaria que ele tivesse a cabeça do L. em alguns aspectos" (Mãe 2) ou diferente delas, já que a primogênita era parecida: "A gente se identifica nessa história de ser parecido" (Mãe 25). Ainda foram destacados relatos em que a mãe esperava que a criança apresentasse uma soma de características dos pais: "Algumas coisas mais parecidas comigo, outras mais com o meu marido. Tanto fisicamente, quanto no temperamento e tal. Acho que vai ser uma mistura" (Mãe 10) e dos pais e do primogênito: "mix entre mim, a C. e o V., vai ser aquela coisa do nenê" (Mãe 14).

Dessa forma, o ambiente e o modo de conviver já existente na família também influenciaram as expectativas maternas quanto ao temperamento do segundo filho: "não espero um bebê, assim, muito tranquilo. Porque não é o nosso jeito lá em casa" (Mãe 5). Em contrapartida, uma mãe (Mãe 7) relatou expectativas de que o segundo filho fosse mais calmo que o primogênito pelo fato de ela estar mais tranquila e por sua experiência anterior: "acho que ele vai ser mais tranquilo que ela, porque eu também sou mais experiente" (Mãe 7). Uma das mães esperava que o segundo filho fosse mais difícil de lidar que o primogênito: "tô imaginando que ele vai ser pior, vai ser mais danadinho" (Mãe 24).

As mães relataram sentimentos de medo diante das diferenças possíveis quanto ao novo bebê por não saberem como ele seria no futuro: "sempre tive muito medo dessas coisas assim, de... um é fácil, se torna fácil, o segundo a gente não sabe. Até porque não sabe como vai

ser... as características dessa criança" (Mãe 3); "o R. é tri calmo, assim, bem carinhoso e tudo, e eu fico imaginando que o E. vai ser daquelas crianças assim bem elétricas, sabe? Daí eu fico meio com medo, de como é que vai ser mesmo" (Mãe 5). Uma das mães destacou que a dificuldade poderia se dar pelo bebê vir a ser diferente: "pode ser fácil em muitas coisas, mas eu acho que é uma outra pessoa, como é que tu vai dizer que não vai estar atenta às necessidades" (Mãe 12).

A perspectiva de grandes mudanças também era ventilada: "de repente vai ser mais chorão... enfim, muda, com certeza... Essa coisa de que um pra dois, não, é um pra quatro, né? Essas mudanças são realmente muito grandes" (Mãe 16). Ou preferiam nem imaginar, por medo da diferença: "sabe que eu não imagino... não sei como é que vai ser, porque eu não tenho como... Eu só fico com medo que ela me dê um baile" (Mãe 8).

Enquanto algumas mulheres falavam de suas impressões atuais sobre as características e expectativas a respeito do temperamento do bebê, já pensando no que estava por vir: "já espero de tudo assim depois dessa bagunça toda que faz na minha barriga. Acho que vai ser uma criança bem bagunceira, bem alegre" (Mãe 17). Outras mães preferiam não criar expectativas nesse momento: "melhor não criar expectativa... Até por ser um segundo... Cada criança, acho, que vai ter seu jeito... Na verdade, eu não tento pensar muito" (Mãe 4); "Não sei se tem muito o que imaginar... o emocional da criança... ficar tentando prever como vai ser... não tem como!" (Mãe 12). Mesmo com base na experiência anterior, algumas mães não relataram expectativas quanto ao futuro do segundo filho: "Apesar de tu ter um filho, eu acho que a gente nunca sabe o que uma criança vai querer" (Mãe 4); "não tento criar uma imagem do quê que ela vai ser, entende? Eu tô esperando pra ver o que vai acontecer" (Mãe 3).

## Discussão

No presente estudo, a maioria das mães planejou, com seu marido, o momento de engravidar do segundo filho, considerando diferentes fatores. Depois da decisão, algumas mães engravidaram em seguida, outras mais rápido do que imaginavam, enquanto algumas levaram mais tempo do que gostariam. Essas variações despertaram diversos sentimentos nas mães, tanto de alegria, como de frustração, bem como sentimentos ambivalentes. Além da concordância do marido

e dos planos de não ter um filho único, as mulheres atentaram para a vontade do primogênito de ter um irmão, a distância de idade entre as crianças e a maior independência e capacidade de compreensão do mais velho. Esses resultados corroboram o que a literatura aponta como fatores importantes na decisão de ter o segundo filho, como idade que separa um filho de outro e circunstâncias psicossociais, bem como o apoio prático, econômico e emocional que recebem (Frost, 2006; Krieg, 2007; O'Reilly, 2004).

A mudança que estava por vir passou a ser sentida pelas mães, diante da proximidade da chegada do novo bebê. O primeiro filho foi incluído ativamente nos preparativos para receber o irmão. Algumas preocupações, como dividir a atenção e a perda de exclusividade do primogênito, foram destacadas. É grande a importância atribuída pelas mães à aceitação do bebê por parte do primogênito e à preocupação com a mudança da intensidade da relação com o primeiro filho. A mãe teme perder ou diluir a intensidade da relação com o primogênito diante da chegada de um bebê ainda desconhecido. Existe ainda o medo de que o filho mais velho sofra e seja prejudicado pela rivalidade com o novo bebê (Brazelton & Cramer, 1992). A maioria das crianças, contudo, pode aprender a compartilhar e se adaptar à chegada de um irmão (Vivian, Lopes & Caron, 2011).

Com base na teoria psicanalítica, há diferentes motivos para uma mulher querer um filho: a identificação, as projeções, a satisfação de necessidades narcísicas e as tentativas de recriar velhos laços no novo relacionamento com o bebê (Brazelton & Cramer, 1992; Kancyper, 2004). No que se refere ao segundo filho, existe a possibilidade de se tentar atingir ideais ainda não obtidos através do primeiro, embora o desconhecido representado por esse bebê não oferecesse tais garantias. A partir dos achados do presente estudo, o segundo filho pode ser sentido como uma nova oportunidade de realização de ideais maternos e uma nova chance para exercer a maternidade de forma diferenciada (Frost, 2006).

O segundo filho era considerado também o último devido a fatores como idade da mãe, financeiros ou mesmo por ser considerado o ideal em termos de família completa, que corrobora os achados de Upton (2000). Caso o segundo filho fosse o último, também encerraria para a mãe a possibilidade de realizações inconscientes

ou conscientes não obtidas com o primeiro filho. Por isso, muitas mães levaram em conta o sexo do bebê e as referências familiares para justificar sua decisão sobre ter apenas dois filhos. Já em relação à criança, o segundo filho pode ser protegido pela mãe por ser o caçula, bem como despertar medo e dificuldade em lidar com os ciúmes do primogênito. Algumas mães do presente estudo afirmaram que temiam proteger o bebê em detrimento do mais velho ou que tentavam amenizar, já na gestação, a rivalidade fraterna. Isso pode estar relacionado à própria história como filha e irmã (Kancyper, 2004). Esses aspectos, contudo, assim como o significado do segundo filho para a mãe, têm sido negligenciados na literatura (Lopes et al., 2012).

Quanto à preferência e à descoberta do sexo, diferentes sentimentos foram relatados pelas mães, desde a satisfação por saber que esperavam o filho do sexo desejado, até a conformidade diante da notícia diferente. Na gestação, o sexo é um dos principais aspectos para se conhecer o bebê (Caron et al., 2008; Piccinini et al., 2008), e também uma das únicas características próprias da criança sobre a qual a mãe não pode decidir. Isso se reflete na intensidade da reação à notícia. Assim, a descoberta de sexo esteve associada à maior receptividade da criança, quando esta satisfazia o desejo materno. Até receberem a notícia, algumas mães variaram suas preferências, ora dizendo que gostariam de ter um menino, ora uma menina. Nesse período, a mãe pode imaginar livremente o sexo do bebê que espera. A literatura aponta que esse exame introduziu uma nova forma de contato com o bebê, possibilitando à gestante visualizá-lo antes de seu nascimento (Caron et al., 2008; Ferrari, Piccinini & Lopes, 2007; Grigoletti, 2005; Piccinini et al., 2004; 2008).

Muitas mães mencionaram a vontade de agradar os familiares, o pai e o primogênito, além da própria preferência. Outras não deixaram clara sua vontade de ter menino ou menina, dizendo não ter gerado expectativas quanto ao sexo do segundo filho. Dentre as mães que esperavam filhos do mesmo sexo, relataram-se sentimentos de alívio, por acharem que já sabiam lidar com determinado sexo. As mães cujo segundo filho era de sexo diferente do primeiro pareceram expressar mais temores pelas mudanças diante da proximidade da chegada do novo bebê, destacando mais as diferenças em relação ao primogênito. Corroborou-se que a prefe-

rência por determinado sexo, para as mães que esperavam o segundo filho, esteve muito ligada ao sexo do primogênito, tanto no sentido de ter um bebê do mesmo sexo como de ter uma experiência diferente da primeira (Coldebella, 2006). Mesmo assim, algumas mães podem recorrer a jargões como “não faz diferença” por dificuldade de expressar sua preferência por um dos sexos. Tal preferência costuma estar ligada a sentimentos conscientes e inconscientes variados, além de expectativas e crenças sobre as diferenças entre os gêneros, juntamente com os valores culturais para meninos e meninas e a própria sexualidade (Parker, 2005). Acrescenta-se, nesse aspecto, a forma satisfatória ou decepcionante como a mulher se relacionou com os próprios genitores (Grigoletti, 2005) e irmãos (Kancyper, 2004).

No que se referiu à escolha do nome do segundo filho, diversos fatores influenciaram, desde a vontade da mãe, do pai, de familiares e também do primogênito. Em geral, foram descritas mais dificuldades para se escolher o nome desse bebê. A partir da decisão, diferentes significados foram atribuídos aos nomes escolhidos para o segundo filho. Destacaram-se nomes considerados fortes e bonitos, até nomes simples, mas exclusivos e pouco comuns. A origem da família, em homenagem a familiares já falecidos, nomes religiosos ou que combinassem com o do primogênito também foram citados como razão. A escolha do nome tem simbolismo importante e é diferente para cada filho (Brazelton & Cramer, 1992; Piccinini et al., 2008). O nome costuma refletir as expectativas geradas sobre a criança, bem como seu significado para os pais (Piccinini et al., 2008).

As percepções ligadas às características físicas e emocionais, atuais e futuras dessa criança foram fortemente mediadas pelas ultrassonografias obstétricas, o que corrobora a literatura (Grigoletti, 2005; Piccinini et al., 2004). Para Piccinini et al. (2008), a maneira como a mãe percebe os movimentos fetais possibilita a atribuição de características físicas e de temperamento ao bebê. Confirmou-se ainda o que é apontado em estudos observacionais, que o *setting* da ultrassonografia propicia a regressão dos familiares e as projeções sobre o bebê (Caron et al., 2008). No presente estudo, a partir do exame, as mães expressaram temores comuns e sentimentos quanto ao segundo filho, incluindo desde a

satisfação por ver o bebê formado até fantasias e o medo de alguma síndrome ou prematuridade. Os dados do exame podem tanto incrementar as fantasias maternas como também antecipar algumas frustrações.

A impressão de que o bebê dentro do útero já pode ser diferente do primogênito foi expressa através das impressões de que, por exemplo, o segundo filho se mexia mais e era maior do que o anterior. Muitas mães relataram sentimentos de tranquilidade em função de já terem tido a primeira experiência. Já algumas mencionaram não ter gerado expectativas quanto ao segundo filho e seu futuro. Consideravam não saber como seria o bebê depois do nascimento, temendo o desafio de ter que lidar com o que ainda era desconhecido. Não há dúvida de que, a partir da segunda gravidez, a mulher já conhece uma série de sensações típicas ligadas à vivência anterior. Apesar de tudo, trata-se de uma nova experiência, pois nenhuma gravidez é igual à outra. Pode-se questionar, assim, o mito de que o segundo filho seria mais fácil, em função da experiência com o primogênito (Lopes et al., 2012). Assim como cada filho é único, a mãe é única com cada filho (Winnicott, 1968/1987a), o que se constitui um novo desafio para a relação com o bebê.

A literatura aponta diferentes repercussões da presença das expectativas da mãe para o psiquismo do bebê e de conteúdos projetivos para a relação da dupla (Piccinini et al., 2004). Tratando-se da relação inicial de uma mãe com seu filho, certo grau de projeção é necessário para começar a construir o relacionamento; ainda que o bebê seja revestido das características valorizadas pela mãe, costuma haver fantasias e conflitos internos (Brazelton & Cramer, 1992). Caso a mãe consiga imaginar seu futuro bebê e ainda assim propiciar espaço para que ele possa assumir sua própria identidade, as projeções não se dariam de forma maciça e auxiliariam a mãe a se familiarizar com a criança (Brazelton & Cramer, 1992; Piccinini et al., 2004). Autores que estudam as interações enfatizam que as representações e as fantasias que a mulher faz de si mesma como mãe e do seu futuro bebê influenciam a relação com o filho (Brazelton & Cramer, 1992). Alguns detalhes, como os cuidados iniciais, repercutem na relação da dupla e podem ser portadores de projeções maternas.

Sendo assim, para além das questões físicas, em termos emocionais, haveria o desafio de lidar com as

diferenças que estavam por vir. As mães já iniciaram a atribuição de características peculiares ao bebê nesse período. Diversas delas esperavam que os filhos tivessem temperamento tranquilo ou que fossem parecidos com o que já era familiar. Quando o primogênito não tinha alguma característica que elas gostariam, as mães almejavam que o segundo pudesse desenvolvê-la. Quanto às características de temperamento do segundo filho, foram relatadas comparações com familiares e expectativas de que se parecesse com os pais e o primogênito, mas também de que fosse diferente em termos emocionais do que era considerado difícil para as mães.

Algumas mães consideraram que a experiência anterior influenciaria seu modo de se relacionar com o segundo filho, pois elas se sentiam mais seguras e tranquilas, conforme apontado por Frost (2006). Ainda assim era inevitável que fizessem constantes comparações entre as características da segunda em relação à primeira gravidez. Kancyper (2004) esclarece que a comparação propriamente dita possibilita o exercício de um cotejo, de uma confrontação do semelhante, do diferente e do complementar entre os elementos que intervêm nessa comparação. Esse tipo de comparação inaugura a lógica da tolerância e do relativo, propiciando uma crescente complexidade e desenvolvimento de cada um dos indivíduos envolvidos. Assim, torna-se fundamental para a mãe compreender e aceitar as diferenças entre as crianças, a fim de acolher e receber o desconhecido que vem através do segundo filho. Essa criança também tem um significado particular para a mãe, que precisa ser melhor conhecido e pode estar ligado à própria posição da mãe como na filha, bem como sua relação com os irmãos.

## Considerações Finais

Diante dos resultados, as mulheres criaram expectativas quanto ao nome, ao sexo e às características físicas e emocionais do bebê e ao significado de um segundo filho, mas também quanto a si mesmas como mães. Torna-se importante pensar na possibilidade de que a criança que está por vir seja muito diferente do que a mãe gostaria, deixando espaço para que sua individualidade possa transparecer. Deve-se compreender que um novo bebê é parte importante desse processo, pois ajuda a iniciar um relacionamento particular da mãe com o seu segundo filho, ainda que esses as-

pectos ainda precisem ser aprofundados em estudos futuros, pois há uma lacuna na literatura sobre o tema.

O papel que a mãe já havia assumido no nascimento do primogênito precisa se diferenciar com a chegada do segundo, de acordo com cada uma das crianças, e essa seria uma nova oportunidade para exercer a maternidade de maneira diversa da primeira vez. O segundo filho torna mais complexas as inter-relações emocionais na família, pois sua chegada cria novos relacionamentos e demandas diferentes, não apenas em termos de tempo, mas também de envolvimento afetivo. Assim, considera-se a gravidez como um período de importantes reestruturações na vida da mulher que espera um segundo filho e nos papéis que ela exerce, bem como nos demais relacionamentos familiares.

As expectativas maternas foram mediadas pelas comparações com o primogênito, mas já na gestação começou a se esboçar sutilmente o reconhecimento das possíveis diferenças e semelhanças com as quais as mães teriam que lidar. Acolher e aceitar o desconhecido advindo do novo bebê e dividir o tempo e a atenção do primogênito foi uma das principais preocupações maternas já na gestação do segundo filho. Algumas mães referiram estar diferentes com esse novo bebê, pois também já haviam passado pela experiência anterior. Assim, pode-se constatar que a mãe tem uma oportunidade tanto de regressão como de crescimento por meio do desenvolvimento dos filhos e de sua própria história como filha, irmã e mãe. Mesmo que o segundo filho tenha ficado em segundo plano até na literatura sobre o tema, questiona-se se a experiência anterior torna mais fácil a relação com o diferente, que está por vir. Tal experiência será explorada de forma mais específica em outro estudo desenvolvido com essas mesmas participantes.

## Referências

- Brazelton, B. T., & Cramer, B. G. (1992). *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes.
- Caron, N. A., Fonseca, M., & Lopes, R. C. S. (2008). The baby and his majesties: Some reflexions on human helplessness. *Infant Observation*, 11(1), 67-76.
- Coldebella, N. (2006). *Expectativas e sentimentos de gestantes primíparas e secundíparas sobre seus bebês* (Dissertação de mestrado não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Ferrari, A. G., Piccinini, C. A., & Lopes, R. S. (2007). O bebê imaginado na gestação: aspectos teóricos e empíricos. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 305-313.
- Frost, N. (2006). *Taking the other out of mother: A qualitative study of the transition to second-time motherhood using narrative analysis* (Unpublished doctoral Thesis). Birbeck College, London.
- Grigoletti, L. V. S. (2005). A influência da ultrassonografia na representação do filho imaginário: filho real. *Psico*, 36(2), 149-157.
- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia - GIDEP/Nudif/UFRGS/CNPq (2005a). *Ficha de contato inicial* (Instrumento não-publicado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia - GIDEP/Nudif/UFRGS/CNPq (2005b). *Entrevista de dados demográficos* (Instrumento não-publicado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Grupo de Interação Social, Desenvolvimento e Psicopatologia - GIDEP/Nudif/UFRGS/CNPq (2005c). *Entrevista sobre a gestação e as expectativas da gestante* (Instrumento não-publicado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Hollingshead, A. (1975). *The four-factor index of social status* (Unpublished paper). Yale University, New Haven.
- Kancyper, L. (2004). *Complejo fraterno: estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Lumen.
- Kojima, Y., Irisawa, M., & Wakita, M. (2005). The impact of a second infant on interactions of mothers and firstborn children. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 23(1), 103-114.
- Krieg, D. L. B. (2007). Does motherhood get easier the second-time around? Examining parenting stress and marital quality among mothers having their first or second child. *Parenting: Science and Practice*, 7(2), 149-175.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lopes, R. C. S., Vivian, A. G., Oliveira, D. S., Pereira, C. R. R., & Piccinini, C. A. (2012). Desafios para a maternidade decorrentes da gestação e do nascimento de um segundo filho (pp.301-326). In C. A. Piccinini & P. Alvarenga (Eds.), *Maternidade e paternidade: parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Möller, K. Hwang, C. P., & Wickberg, B. (2006). Romantic attachment, parenthood and marital satisfaction. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 24(3), 233-240.
- Nichols, M. R., Roux, G. M., & Harris, N. R. (2007). Primigravid and Multigravid Women: Prenatal perspectives. *Journal of Perinatal Education*, 16(2), 21-32.
- Oliveira, D. S., & Lopes, R. C. S. (2008). "Mãe, quero ficar contigo...": comportamentos de dependência do primogênito no contexto de gestação de um irmão. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 212-220.
- O'Reilly, M. M. (2004). Achieving a new balance: women's transition to second-time Parenthood. *Journal of Obstetric, Gynecologic and Neonatal Nursing*, 33(4), 455-462.
- Parker, R. (2005). *Torn in two: the experience of maternal ambivalence*. London: Virago Press.
- Pereira, C. R. R., & Piccinini, C. A. (2007). O impacto da gestação do segundo filho na dinâmica familiar. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 24(3), 385-395. doi: 10.1590/S0103-166X2007000300010.
- Pereira, C. R. R., & Piccinini, C. A. (2011). Gestação do segundo filho: percepções maternas sobre a reação do primogênito. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 28(1), 65-77. doi: 10.1590/S0103-166X2011000100007.
- Piccinini, C. A., Gomes, A. G., Moreira, L. E., & Lopes, R. C. S. (2004). Expectativas e sentimentos da gestante em relação ao seu bebê. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3) 223-232.
- Piccinini, C. A., Lopes, R. C. S., Gomes, A. G., & Nardi, T. (2008). Gestação e a constituição da maternidade. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 63-72.
- Piccinini, C. A., Lopes, R. C. S., Rossato, C. R., & Oliveira, D. S. (2005). *Estudo longitudinal sobre o impacto do nascimento do segundo filho na dinâmica familiar e no desenvolvimento emocional do primogênito* (Projeto de pesquisa não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Piccinini, C. A., Pereira, C. R. R., Marin, A. H., Lopes, R. C. S. & Tudge, J. (2007). O nascimento do segundo filho e as relações familiares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(3), 253-262.
- Tudge, J. R. H., & Frizzo, G. B. (2002). *Classificação baseada em Hollingshead do nível sócio-econômico das famílias do estudo longitudinal de Porto Alegre: da gestação à escola* (Manuscrito não-publicado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Upton, R. (2000). *"The next one changes everything": Parental adjustment to the second child among middle-class american families the center of ethnography for everyday life*. University of Michigan. Retrived on September 9, 2007, from <<http://ceel.psc.isr.umich.edu/pubs/papers/ceel008-00.pdf>>.
- Vivian, A. G., Lopes, R. C. S., & Caron, N. A. (2011). Making space for a fourth, unplanned child with the help of the observer's holding and receptive capacity. *Infant Observation International Journal of Infant Observation and its Applications*, 14(3), 273-286.
- Volling, B. L. (2005). The transition to siblinghood: A developmental ecological systems perspective and directions for future research. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 542-49.
- Winnicott, D. W. (1987a). Mãe dedicada comum. In D. W. Winnicott. *Os bebês e suas mães* (2ª ed., pp.1-11). São Paulo: Martins Fontes (Originalmente publicado em 1966).
- Winnicott, D. W. (1987b). O ambiente saudável na infância. In D. W. Winnicott. *Os bebês e suas mães* (2ª ed., pp.51-59). São Paulo: Martins Fontes (Originalmente publicado em 1968).

Recebido em: 6/10/2011  
Versão final em: 30/5/2012  
Aprovado em: 21/6/2012



# Adoção tardia por casal divorciado e com filhos biológicos: novos contextos para a parentalidade

## *Late adoption by a divorced couple with biological children: New contexts for parenting*

Livia Kusumi **OTUKA**<sup>1</sup>

Fabio **SCORSOLINI-COMIN**<sup>2</sup>

Manoel Antônio dos **SANTOS**<sup>3</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo de caso é discutir a experiência de um casal divorciado, com filhos biológicos, que realizou uma adoção tardia. Os dados foram coletados por meio de entrevista individual semiestruturada e analisados mediante o referencial teórico da psicanálise winnicottiana. Os resultados mostraram que, após três anos divorciados, os participantes adotaram um adolescente, destacando como motivação o altruísmo. Em termos do amadurecimento emocional dos membros do casal divorciado, nota-se que eles renovaram o bom vínculo preexistente não apenas mediante o exercício da parentalidade adotiva, mas também pelo “desejo de ajudar” o adolescente por meio de sua inserção em um núcleo familiar. Nas falas dos pais, pôde-se perceber que a noção de família transcende a ideia de um simples arranjo nuclear tradicional constituído em torno do casal, uma vez que a conjugalidade não foi mencionada como condição para a adoção. Em contrapartida, a conjugalidade foi valorizada como condição para o nascimento do primeiro filho biológico, denotando que são atribuídas diferentes significações à parentalidade biológica e adotiva.

**Unitermos:** Adoção tardia; Parentalidade; Psicanálise; Relações conjugais.

### Abstract

*The aim of this case study is to discuss the experience of a divorced couple with biological children, who made a late adoption. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed through the theoretical framework of Winnicott's psychoanalysis. The results*

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Ministério Público do Estado de São Paulo. Bauru, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Departamento de Psicologia. Uberaba, MG, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia. Av. Bandeirantes, 3900, 14040-901, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.A. SANTOS. E-mail: <masantos@ffclrp.usp.br>.

Artigo elaborado a partir do projeto de pesquisa de L.K. OTUKA, intitulado “A vivência da adoção por famílias com filhos biológicos”, Processo FAPESP nº 2007/59106-1.

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

*showed that, three years after the divorce, the participants adopted an adolescent, highlighting altruism as their motivation. In terms of the emotional maturation of the couple, it was noted that they renewed the preexisting strong relationship through the exercise of adoptive parenthood and the "desire to help" the adolescent through his inclusion in a nuclear family. In the statements of the parents, it could be seen that the notion of family transcends the idea of a simple traditional nuclear arrangement constituted around the couple, since conjugality was not mentioned as a condition that effected the adoption. In contrast, conjugality was valued as a condition in the birth of their first biological child, showing that different meanings are attributed to biological and adoptive parenting.*

**Uniterms:** *Late adoption; Parenting; Psychoanalysis; Marital relations.*

A adoção é uma das formas de parentalidade não biológica regulamentadas pelo Estado, geralmente utilizada por casais que enfrentam uma condição de infertilidade. Na psicanálise amparada nos estudos de Winnicott (1945/1993; 1953/1997a; 1965/1997b), a adoção pode ser compreendida por meio de duas vertentes: (1) a dos problemas relacionados à situação da adoção, que não geram necessariamente ansiedade, visto que, se o processo transcorre bem, caracteriza uma história comum, com contratempos e perturbações que fazem parte de qualquer itinerário humano; (2) a das complicações resultantes do manejo inadequado do bebê, da criança ou do adolescente antes da adoção, o que envolve não apenas questões clínicas como também sociais e legais, incluindo a segurança jurídica na passagem da criança de uma família para outra (Ghesti-Galvão, 2008).

Nesse sentido, é fundamental que a experiência de adoção possa se dar em um processo de estabilidade que pressupõe algumas linhas de continuidade do novo lar, de modo a assegurar as condições de *holding* necessárias para sustentar o desenvolvimento saudável da criança. A adoção será um processo positivo para a criança ou o adolescente se, efetivamente, a nova família puder se sustentar como suficientemente boa, ou seja, se conseguir se identificar com as necessidades do novo ser inserido no seio familiar - lembrando que o adotado, muitas vezes, passou pelas vicissitudes de anos de institucionalização -, criando um ambiente seguro e capaz de prover suas necessidades emocionais (Iyama & Gomes 2005; Otuka, 2009).

Ao considerar o panorama da literatura científica, nota-se que pesquisas têm investigado as motivações para a adoção, quer seja em famílias constituídas apenas pela parentalidade adotiva, quer seja pelos arranjos ditos mistos, ou seja, compostos por laços consanguíneos e também adotivos (Andrei, 2001; Carter & McGoldrick, 1995; Cervený & Berthoud, 1997; Costa, 2005; Cúneo et al.

2007; Diniz, 1993; Ebrahim, 2001; Ghesti-Galvão, 2008; Levinzon, 2004; Levy & Féres-Carneiro, 2001; Otuka, Scorsolini-Comin & Santos, 2009, 2010, 2012; Rosa, 2008; Sarti, 1996; Schettini, Amazonas & Dias, 2006). Alguns estudos têm focado a questão da adoção tardia, ainda considerada não tradicional no contexto brasileiro (Costa & Rossetti-Ferreira, 2007; Sólon, 2009; Vargas, 1998). Outras pesquisas têm se dedicado à investigação da construção da parentalidade adotiva (Santos, Raspantini, Silva & Escrivão, 2003), do preparo emocional dos pretendentes à adoção (Scorsolini-Comin & Santos, 2008) e do atendimento psicológico/psicanalítico a pais de crianças adotivas (Gomes & Iyama, 2001).

Embora a investigação dos arranjos mistos tenha se mostrado relevante nas últimas décadas (Mariano & Rossetti-Ferreira, 2008) em função da abertura das famílias para uma gama de possibilidades de estruturação que já têm sido contempladas na nova lei da adoção (Brasil, 2009), ainda predomina a visão que entende a adoção apenas como uma opção para os casais inférteis, e não como uma escolha em termos de parentalidade, como no caso da adoção por casais homossexuais (Uziel, 2007). Ainda mais escassos são os estudos que envolvem processos de adoção conjunta - aquela realizada por um homem e uma mulher -, quando os membros do casal não mais vivem em situação conjugal.

A partir do exposto, o objetivo deste estudo é discutir a experiência de um casal divorciado e com filhos biológicos que, após a separação, realizou a adoção de um filho adolescente, e buscar compreender suas motivações e as vicissitudes enfrentadas no decurso desse processo.

## Método

Este estudo descritivo, exploratório e transversal, desenvolvido sob o enfoque de pesquisa qualitativa, constitui um recorte de um projeto mais amplo, que

teve como objetivo investigar as motivações para a adoção em casais que já haviam tido filhos biológicos. Nesse recorte privilegiamos um dos casais investigados devido à situação singular que apresentava, visto que os pais adotaram um adolescente - fato por si só incomum no contexto brasileiro -, quando já haviam dissolvido a sociedade conjugal, mantendo, contudo, seus papéis sociais de cuidadores parentais.

Para o alcance dos objetivos propostos, optou-se pela estratégia metodológica do estudo de caso (Peres & Santos, 2005), entendendo-se que essa escolha é adequada porque permite uma análise aprofundada de um caso que se distancia das situações habitualmente encontradas no cenário da adoção. Nesse tipo de enfoque metodológico, existe uma limitação na extensão da casuística investigada, entretanto o estudo de caso permite uma abordagem em profundidade do fenômeno focalizado, com ênfase na constituição da subjetividade humana.

### Participantes

O estudo contou com a participação de um casal - Elaine (34 anos) e Severino (39 anos) -, que efetivou a adoção de um adolescente, Washington (17 anos). Como critério para a inclusão dos participantes foi definido que o casal deveria ter pelo menos um filho biológico, nascido antes do processo de adoção, e estar cadastrado em um grupo de apoio à adoção de uma cidade do interior paulista. Elaine e Severino tiveram três filhos biológicos antes da adoção de Washington: Nilmar, 12 anos; Kleiton, 10 anos; e Edson, 6 anos. Para preservar o anonimato dos participantes, os nomes próprios utilizados neste estudo são fictícios.

### Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: (a) questionário de caracterização sociodemográfica, constituído por questões relativas ao sexo e à idade de cada membro da família, nível de escolaridade, profissão/ocupação, estado civil, religião e renda familiar; (b) roteiro de entrevista semiestruturada, delineado especialmente para atender aos objetivos do presente estudo, com base em investigações similares desenvolvidas anteriormente pelo grupo de pesquisa

(Otuka, 2009; Pereira & Santos, 1998). Esse roteiro era composto por questões abertas que exploravam a experiência do casal adotante em relação ao processo de adoção.

### Procedimentos

A entrevista foi realizada com os pais adotivos na residência da mãe. Teve durações de 90 minutos, foi audiogravada e, posteriormente, transcritas na íntegra. O método empregado para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo temática (Triviños, 1987) e a interpretação apoiou-se no referencial psicanalítico de inspiração winnicottiana. Na tentativa de compreender a vivência dos pais adotivos, após a realização de várias releituras do material transcrito, foram identificadas unidades de significado e elaboradas categorias de análise.

Este estudo foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da instituição de ensino superior (Protocolo nº 318/2007 - 2007.1.918.59.6).

## Resultados

Severino e Elaine se conheceram em uma quer-messe e logo iniciaram um relacionamento afetivo. Namoraram durante três ou quatro meses e, após esse período de namoro, decidiram morar juntos; pouco tempo depois se casaram, permanecendo unidos por 14 anos. Em relação à parentalidade, Elaine relata que sempre tivera o desejo de ter filhos. Para Sarti (1996) e Levy e Féres-Carneiro (2001), a ideia de formar uma família está sempre associada ao desejo de ter filhos e, assim, perpetuar a tradição familiar. Dessa forma, a família tradicional formar-se-ia a partir de três elementos-chave, a saber: o casamento entre um homem e uma mulher, a casa e a presença dos filhos. Os participantes em questão associam claramente o desejo de exercer a parentalidade à união conjugal, como se a construção da família fosse completar-se a partir da chegada dos filhos. É importante ressaltar, entretanto, que, no início de sua vida em comum, o casal viu-se obrigado a enfrentar a postergação da maternidade/paternidade devido à impossibilidade de gerar filhos biológicos.

A condição de infertilidade ou esterilidade, segundo a literatura, é apontada como um dos prin-

cipais motivos relatados por casais que optam pela adoção. Levando em consideração as diferentes posições subjetivas que homens e mulheres ocupam no conflito edípico, segundo a teoria psicanalítica, a dinâmica inconsciente quanto ao desejo de ter filhos é diferente para ambos. Para a mulher, uma criança ocupará um lugar simbólico que se encontrava vazio no seu imaginário, preenchendo, dessa maneira, uma falta estrutural em sua subjetividade. Quanto ao homem, por sua vez, a procriação é a materialização de sua fertilidade, que confirmaria sua virilidade aos olhos do outro. Do ponto de vista da cultura e da construção dos papéis de gênero, a gravidez feminina confirma a potência masculina; o homem, nesse sentido, sente-se cobrado a justificar sua masculinidade (Schettini et al., 2006). Desse modo, trazer um filho ao mundo tem função estruturante, ainda que diversa, no psiquismo do homem e da mulher.

Severino e Elaine se submeteram a tratamento médico e, após cinco anos de sucessivas tentativas, relatam, com evidente satisfação, que foram capazes de gerar uma criança. Em relação à parentalidade biológica, é possível apreender a satisfação com os aspectos biológicos da parentalidade. Severino relata que a maior alegria vivenciada foi o dia do nascimento do primeiro filho.

*E de repente ver aquela criança minha, do meu lado, tudo... Aquilo foi uma experiência mais forte... Foi uma alegria muito grande (Severino).*

No discurso paterno, é possível inferir o impacto do nascimento do filho, especialmente do sexo masculino, para o homem. Pode-se pensar que, com o nascimento do filho, Severino foi capaz de restaurar sua injúria narcísica ancorada em uma falha física e superar seu sentimento de impotência suscitado pelo diagnóstico de infertilidade. Essa experiência emocional marcante foi acompanhada de um sentimento de completude e contentamento, pois desmentia a sentença médica e lhe devolvia o poder de comprovar sua virilidade. A gravidez de Elaine, nesse sentido, apareceria como a confirmação de sua potência, evidência cabal e insuspeita de sua própria masculinidade.

Elaine, por sua vez, ressalta sua satisfação com a gravidez e o júbilo vivenciado no momento em que soube que estava esperando um filho. A sensação de

plenitude, produzida pela confirmação há tanto tempo aguardada, parece exercer uma função reparadora:

*Acho que no momento que eu fiquei sabendo que eu tava grávida, pra mim já... Já foi assim, é, a maior alegria, né, pra quem não poderia ter nada... Então, pra mim, acho que no momento assim que eu fiquei sabendo o resultado, assim... Acho que foi a maior alegria mesmo... E depois que nasceu também, né? (Elaine).*

Dessa forma, na perspectiva de Elaine, vale ressaltar que a alegria vivenciada com a gravidez aparece, conforme mencionado por Schettini et al. (2006), como o preenchimento de uma falta: o filho que não poderia gerar estava finalmente por vir, para ocupar um lugar vazio em seu imaginário. A sensação de júbilo marcou a transição para a parentalidade, deslocando-a da posição de quem *não poderia ter nada*. Desse modo, pode-se pensar no papel que o filho biológico desempenhou na vida do casal, permitindo-lhe passar do sonho impossível à realidade possível, “da maternidade impossível ao possível da filiação” adotiva (Levy & Féres-Carneiro, 2001), da impotência à potência, do vazio à plenitude. Ser mãe representou tanto a possibilidade de *ser* como de *ter* “*pra quem não poderia ter nada*”, como relatou Elaine.

Elaine e Severino relatam, ainda, a satisfação que experimentam com o amor dos filhos, colocando em um mesmo patamar de importância os três filhos biológicos que tiveram no período em que foram casados e o filho que adotaram quando já estavam separados. A participante afirma que, apesar de ser uma mãe rígida, percebe que seus filhos a compreendem, apoiando-a nos momentos difíceis, com muito carinho e respeito. Para Cervený e Berthoud (1997), embora as recompensas da transição de papéis de homem e mulher para os de pai e mãe sejam intensas, igualmente impactantes são as ansiedades, os conflitos e as angústias vivenciados, além do crescente sentimento de responsabilidade. Dessa forma, em relação às mudanças vivenciadas com a chegada dos filhos, os participantes descrevem que deram maior atenção às crianças do que à relação conjugal.

*Ai... Acho que mudou muita coisa, assim... Porque a gente viveu cinco anos sem filho, né... E a gente tinha mais tempo pra tá junto sempre, tinha mais tempo pra... Pra sair e não precisava se preocupar nem nada, aí depois com a vinda dos filhos, não é qualquer lugar que a gente poderia*

*ir... Não, é, às vezes assim, a gente não poderia ficar tanto tempo mais sozinho, então* (Elaine).

A chegada do primeiro filho pode ser considerada um momento de crise, um período temporário de desorganização do funcionamento de um sistema até então equilibrado, iniciado por circunstâncias que, transitoriamente, ultrapassam os recursos do sistema para adaptar-se tanto externa quanto internamente. A transição para a parentalidade requer tanto o ajustamento conjugal como emocional dos pais (Hernandes & Hutz, 2009). Devido às questões que permeiam a transição para a parentalidade, o casal em questão precisou reorganizar-se em relação às expectativas, ao estilo de vida, ao relacionamento com amigos e parentes, sendo necessárias muitas negociações para se obter uma boa adaptação à nova situação (Cervený & Berthoud, 1997).

Ademais, Elaine e Severino fazem referência às dificuldades de aprendizagem do filho biológico, Nilmar, as quais parecem ser enfrentadas com afinco pela mãe. É interessante destacar a concepção de Winnicott (1965/1997b) a respeito do sintoma (no caso, a dificuldade escolar) como um sinal de esperança, como a procura da criança por pais suficientemente bons que possam auxiliá-la em suas dificuldades. Dessa forma, por meio do provimento de um ambiente suficientemente bom, capaz de atender às suas necessidades e fornecer-lhe suporte, a criança pode encontrar as condições favoráveis para que possa continuar a *ser*, a prosseguir em sua linha de desenvolvimento, que fora interrompida por alguma adversidade.

Decorridos 14 anos de casamento, Severino e Elaine concluíram que a relação conjugal tinha se desgastado e optaram pelo divórcio. Acreditam que, no início, foi um pouco difícil para os filhos aceitarem a separação, principalmente para Nilmar, muito apegado ao pai. Com o passar do tempo, entretanto, afirmam que as crianças assimilaram bem a decisão do casal, preferindo os pais separados e felizes, ao lado de seus novos parceiros (no momento da realização da entrevista, Elaine namorava Bruno havia 10 meses e Severino coabitava com Amélia por igual período). Ambos afirmaram que continuaram mantendo um relacionamento amigável e que os filhos mantêm boas relações com os respectivos companheiros. Após três anos divorciados, os participantes decidiram adotar Washington, que na época contava com 15 anos. Embora a lei faculte

a adoção por um indivíduo solteiro ou separado, consideraram que seria melhor para o adotado que tivesse um pai e uma mãe adotivos. A respeito da construção da motivação para adotar, Elaine menciona seu desejo de ajudar o filho adotivo, podendo-se apreender, nessa fala, uma motivação da participante relacionada ao altruísmo.

*A única coisa assim que eu pensei, assim, é ajudar ele... E ajudar assim... é... que ele sentisse como é viver dentro de uma família... Nenhuma outra coisa assim de ter alguma coisa em volta, você diz, assim, não? Ter só o carinho de filho dele mesmo, né?* (Elaine).

Para Levinzon (2004), a ideia de que há muitas crianças necessitadas e que adotá-las seria uma maneira de ajudá-las, fazendo um bem à sociedade, constitui uma das razões relatadas por pais para explicar sua opção pela adoção. O desejo de ajudar e de amar uma criança, entretanto, por si só, não é razão suficiente para a adoção. O vínculo parental, assim, não pode ser estabelecido unicamente em função de desejos altruístas ou como uma forma de salvação da criança, posto que a filiação envolve vivenciar emoções diversas e muitas vezes intensas e ambivalentes, que precisam ser sustentadas durante longos períodos de tempo. Em contrapartida, as famílias se encontram sempre em busca de integração. Para que o processo ocorra de forma harmoniosa, é essencial que os pais tenham claro que *desejam* um filho e que não estão apenas fazendo o bem a ele. É importante que a criança adotiva sinta que tem um lugar escolhido dentro de sua família (Iyama & Gomes, 2005; Levy & Féres-Carneiro, 2001).

Ademais, vale ressaltar que, se os pais são vistos como benfeitores, aos quais se deve gratidão, o filho fica impedido de vivenciar e exprimir sua agressividade, competição e rivalidade (Diniz, 1993). Elaine e Severino descrevem Washington como uma pessoa “sem defeitos” nem maldade no coração, muito boa, obediente e responsável. Talvez, nesse contexto, os pais estejam ocupando um papel muito idealizado no imaginário do filho adotivo, o que pode impedi-lo de dar vazão a seus sentimentos hostis e agressivos. Precisaria, assim, tornar-se um filho “perfeito” para se sentir incondicionalmente aceito e amado por seus pais ideais, percebidos como grandes benfeitores.

É possível que o adolescente esteja se relacionando dessa forma com os pais adotivos, reagindo

às suas expectativas e adequando-se às necessidades do ambiente em vez de permitir que suas próprias necessidades sejam satisfeitas pelo meio. Para Winnicott (1965/1997b), a criança que cresceu em um ambiente de privação da gratificação de suas necessidades básicas usualmente pode vivenciar sentimentos perturbadores em função de seu passado marcado por experiências traumáticas. Entretanto, quando a criança mostra-se capaz de beneficiar-se de um ambiente suficientemente bom e seguro, ela dá indícios de melhora. “Menos doente”, a criança reage com fúria ao seu estado de carência emocional. Winnicott (1965/1997b) explicita que há na criança um ódio dirigido contra o mundo. A saúde emocional, assim, só pode ser alcançada quando esse ódio pode ser sentido, tendo condições de ser reconhecido e expresso no ambiente.

Em uma das situações narradas por Elaine em sua entrevista, é possível perceber que Washington, provavelmente, procurava testar o amor dos pais adotivos e seu sentimento de pertença à família, agindo com ódio em relação às normas e aos valores familiares. Além disso, convém lembrar que a transgressão é parte do repertório de comportamento dos adolescentes que buscam se autoafirmar muitas vezes por meio do oposiçãoismo. Elaine apresentou uma postura firme, mostrando ao filho que sobreviveria a seus “ataques” às regras familiares instituídas, mas que seus atos não passariam despercebidos ou sem consequência. Desse modo, ao demonstrar ser capaz de fornecer-lhe *holding*, ela possibilitou que Washington se assegurasse quanto à confiabilidade e à estabilidade de seu novo ambiente familiar.

Seria importante, ainda, questionar se Washington teve espaço, em outros momentos, para expressar seu ódio e sua agressividade contra o mundo. Caso Elaine e Severino estejam sendo vistos pelo filho como “pais salvadores”, como poderia demonstrar ostensivamente sentimentos hostis em relação a eles e ao ambiente que o circunda? Que possíveis consequências para seu desenvolvimento poderia ter uma repressão maciça de tais sentimentos e comportamentos hostis? Segundo a teoria winnicottiana, que considera que o amor não existe sem o ódio, a provocação visa a gerar o ódio, em uma tentativa da criança de sentir-se amada, de solidificar sua sensação de pertencimento. Para onde, na família em questão, estaria dirigido o ódio de Washington?

É importante ressaltar que, em sua fala, Elaine se mostra desejosa de receber o “*carinho de filho*” de Washington, o que parece indicar que o rapaz, no momento da adoção, ocupava um lugar simbólico já devidamente instituído na família que o receberia. O casal ressalta, em toda a entrevista, as alegrias vivenciadas com a chegada do adolescente à família, parecendo haver, dessa forma, um entrelaçamento de desejos: o desejo do filho adotivo de ter pais e o dos pais adotivos de terem um filho (Andrei, 2001). Assim, ainda que, possivelmente, Severino e Elaine estejam sendo idealizados como pais perfeitos, é essencial destacar que o desejo pelo filho adotivo e sua aparente disposição para exercer a parentalidade, constituindo um ambiente suficientemente bom, figuram como fatores positivos para o relacionamento entre os protagonistas da adoção. Além disso, deve-se tomar em consideração a possível gratidão de Washington pelo fato de ter sido contemplado com uma família em uma idade em que dificilmente o indivíduo institucionalizado logra a inserção familiar.

Quanto à reação dos filhos biológicos diante da decisão dos pais de adotar, o casal destacou o apoio recebido. Os participantes relatam que seus filhos biológicos insistiram para que os pais acolhessem Washington, uma vez que a família já mantinha contato com o adolescente institucionalizado. Elaine relata que sua sobrinha é madrinha do filho adotivo e que, por essa razão, o rapaz visitava sua casa em alguns finais de semana, quando se afastava do abrigo.

*É, e eles ficavam muito preocupados de ele ficar com 18 anos e não poder... Não ter uma casa pra morar, não ter uma família, não ter ninguém, ficar na rua... Aí o Nilmar perguntou: “E se fosse eu que tivesse assim, nessa situação?”. Aí a gente ficou pensando, aí eu cheguei nele, né [refere-se ao ex-marido], porque nessa época ele tava passando por um pouco de dificuldade, então ele veio morar aqui e ele que dividia o quarto com os meninos... Daí eu conversei com ele, né, se ele poderia, se não tinha nenhum problema... Aí ele falou que não, que por ele não teria problema (Elaine).*

Tratando das mudanças introduzidas pela parentalidade adotiva, Severino e Elaine relatam que, com a chegada de Washington, mais velho e maduro que os filhos biológicos, aprenderam a respeitar um pouco mais as vontades das crianças. Tal atitude, mais uma vez, parece condizente com o modo peculiar de funciona-

mento da família em questão, na qual o diálogo e o respeito às diferentes vozes figuram como valores fortemente enaltecidos e cultivados.

*Então, às vezes, eu compreendi muito esta parte assim, que nem... que a gente tem que aprender a respeitar os filhos da gente... . Então, pra mim, ele trouxe isso, porque... Respeitar a vontade deles também, embora a gente já respeitasse, mas em outros termos... Mas aí fez eu entender que muitas coisas a gente tem que aprender a respeitar, não é porque é filho da gente, que nasceu da gente, que a gente tem que tratar de qualquer maneira. Também tem que aprender a abrir e aceitar a vontade deles também, tentar entender um pouquinho eles (Elaine).*

A situação de Washington enquadra-se na categoria de adoção tardia, que é aquela que envolve crianças com mais de dois anos de idade. Mas há uma particularidade notável. No contexto brasileiro, na maior parte dos casos, apenas as crianças de até três anos conseguem colocação em famílias substitutas, devido a uma crença culturalmente difundida de que há grande dificuldade em educar crianças maiores (Sólon, 2009). Acredita-se que dificilmente um indivíduo adotado tardiamente aceitaria as normas estabelecidas em sua nova casa, por estar com sua personalidade e formação social em estágio avançado. Os casais, portanto, adotariam bebês para conseguirem uma maior adaptação entre pais e filhos e uma adequada socialização, assegurando que as crianças atenderiam de maneira mais dócil aos desejos e expectativas da família adotante (Ebrahim, 2001). Washington, nesse sentido, é um caso exemplar que contribui para desmitificar tal crença arraigada no imaginário coletivo. Apesar das dificuldades, seus pais acreditam que o rapaz foi capaz de “entrar no ritmo da família”, entender as sutilezas de seu funcionamento e reconhecer seu sistema de valores, superando facilmente as vicissitudes da etapa inicial de adaptação.

Ademais, Elaine revela que sofre com o preconceito de alguns de seus colegas em relação à adoção. Explica que diversas pessoas acreditam que o filho mais velho foi adotado para servir como empregado de seus filhos biológicos mais novos. Essa crença não é totalmente desprovida de consistência. Por vezes, jovens adotados passam a ser responsáveis por tarefas subalternas nas famílias que os acolhem, encontrando-se em uma condição de semiempregados. Porém, casos

excepcionais não deveriam justificar a disseminação do preconceito. Elaine irrita-se com esse tipo de incompreensão em relação às reais motivações que a levaram a adotar o adolescente, mostrando-se ressentida com aqueles que a questionam e que, de certo modo, tentam invalidar seus esforços.

*E eu falei: “Eu tenho que ir embora, porque o Nilmar não tá bem, tudo...” Então ela disse assim: “Uai, e o seu filho mais velho?”. Eu falei: “O Washington?”. “É, por que que o Washington não leva ele no médico?”. Falei: “Porque o Washington não é mãe, o Washington não é pai dele...”. Então ela disse: “Então por que que você adotou ele?” Falei: “Eu adotei ele pra ele ser meu filho, não pra ele ser empregado dos meus filhos...” ... Então eu acho que, às vezes, as pessoas veem que, se você adotou uma pessoa, você tá fazendo uma caridade, ou você pegou a criança pra ser feita de empregada. Mas não é assim. Se você adotou, você tem que adotar e tratar com amor, carinho e respeito igual os outros filhos (Elaine).*

Em relação ao passado do filho adotivo, Severino e Elaine esclarecem que Washington viveu em um abrigo e que visitava a família adotiva nos finais de semana, antes do processo de adoção. A partir do relato dos participantes, é importante ressaltar a existência de contato do casal com a família biológica de Washington. Elaine e Severino afirmam que o filho tem dois irmãos biológicos, que ainda vivem no abrigo e que visitam, quinzenalmente, as novas famílias de Elaine e Severino, passando, alternadamente, os finais de semana na casa de um dos pais adotivos. É interessante destacar que Elaine e Severino relatam o desejo de também adotar os irmãos de Washington, caso tivessem melhores condições financeiras. Desse modo, nota-se uma extraordinária disponibilidade emocional de ambos para acolher o outro e oferecer-lhe um lugar de pertença.

*Ai, a minha intenção, assim, de verdade, era poder ajudar o irmão e a irmã do Washington. Assim, sabe, tirá-los do abrigo, assim, eu acho que pra mim, eu ficaria muito mais feliz assim, porque é muito ruim saber que eu ajudei ele e não posso ajudar mais os dois. Pra mim, acho que se tornaria muito mais feliz, porque... é... eles brigam, o Washington, a irmã e o irmão, mas quando eles estão juntos, é muito bom, sabe, aquela alegria, aquela coisa gostosa de irmão mesmo, assim (Elaine).*

Parece haver, nesse sentido, uma relação dura-doura de afeto e de cuidados da parte do casal em relação aos irmãos consanguíneos do filho adotivo. Seve-

rino e Elaine ressaltam, ainda, o passado silenciado por Washington, afirmando que, no início, o rapaz até conversava sobre sua história pregressa, porém, com o passar do tempo, parece ter deixado o assunto de lado, não mais se mostrando disposto a falar de sua mãe biológica ou do que se passou com ela. Este comportamento pode ter sido influenciado por algo que seus pais adotivos lhe disseram a respeito do passado, de que não poderiam modificá-lo, mas que seu futuro poderia ser diferente. Assim, percebe-se um enfoque no futuro em detrimento de um recontar sobre o passado. Para Levinzon (2004), por vezes, a criança mostra-se receosa em conversar com os pais a respeito da adoção por imaginar que eles se ressentiriam por isso, ou que pensariam que ela poderia estar rejeitando o novo lar.

Dessa forma, pode-se levantar a hipótese de que Washington prefira não conversar a respeito de seu passado por medo de magoar os pais adotivos, que poderiam sentir-se ameaçados ou rejeitados em sua função parental. Tal atitude parece condizente com a visão extremamente positiva que Elaine e Severino cultivam do filho adotivo: sendo um “bom rapaz”, ele poderia desdobrar-se na tentativa constante de não desagradar os pais adotivos, possivelmente influenciado pelo temor de perda de seu amor. Nesse sentido, seu silêncio a respeito do passado pode figurar como uma busca pela valorização do relacionamento com os pais adotivos, em detrimento do vínculo com a família biológica.

Em relação ao relacionamento entre pais e filhos, o casal o descreve como muito bom, sem maiores dificuldades, embora permeado por alguns atritos. No que diz respeito às semelhanças e as diferenças entre os filhos biológicos e adotivo, Elaine e Severino procuram enfatizar a igualdade no relacionamento que estabelecem com eles. Nota-se uma negação explícita de qualquer diferença no modo de tratar cada filho, em razão de sua condição de biológico ou adotivo. Desse modo, a harmonia familiar mostra-se perfeitamente compatível com o convívio entre laços consanguíneos e socioafetivos.

A participante menciona o exemplo de uma colega do grupo de apoio para casais adotantes que eles frequentam que afirma que, independentemente da condição de ser biológico ou adotivo, é preciso saber lidar com as dificuldades do filho.

*O filho tá dando trabalho, então devolve! Aí ela falou assim: “A minha filha tá dando trabalho, saiu de dentro de mim, como que eu vou pôr de volta?” Então ela sempre, o seu natural, como você vai pôr de volta? Não tem como, você tem que aturar ele. Então, do mesmo jeito que você tem que aturar ele, você tem que aturar o que você adotou também. Ele não pediu pra ser adotado, ele... E acho que, às vezes, têm filhos naturais que às vezes fazem coisa pior com os pais do que outros que não foram, né?” (Elaine).*

Nessa fala, Elaine pontua o desejo dos pais de adotar ao dizer: “*simplesmente a gente que teve a vontade*”. Segundo Winnicott (1953/1997a), a partir do provimento de um ambiente suficientemente bom, uma relação profunda pode ser construída por meio da adoção, na qual a criança adotiva se sinta seguramente sustentada e acolhida, como pertencendo à família que a recebeu (Gomes, 2006). Na família em questão, Elaine parece ter sido capaz de se constituir como uma mãe suficientemente boa, identificando as necessidades do filho adotivo de modo a lhe prover um *holding* adequado. Ademais, todo o ambiente familiar, incluindo Severino e os filhos biológicos do casal, parece figurar como um contexto positivo para o desenvolvimento de Washington, proporcionando que o adolescente se sinta parte integrante do círculo familiar, legitimado como filho e irmão pelo laço socioafetivo. Nesse sentido, é importante refletir o quanto os laços de sangue (biologia) não garantem a qualidade e a estabilidade do vínculo, que dependeriam, essencialmente, da forma como o laço foi construído e consolidado. No caso em apreço, também a situação marital do casal não é o esteio que assegura as condições de desenvolvimento dos filhos, sejam eles biológicos ou adotivos, mas sim o tipo de vínculo afetivo - respeitoso, amistoso, solidário -, que mantém Severino e Elaine unidos em torno do projeto compartilhado de cuidar dos filhos. Esse casal, que não existe mais do ponto de vista formal, preservou - e até mesmo renovou e ampliou, por via da adoção -, o compromisso da parentalidade, o que atesta a vitalidade do vínculo que os mantém unidos, mesmo após o projeto de vida conjugal ter se dissolvido. Isso corrobora o pressuposto de que, nos casais que se separam, a durabilidade do projeto parental pode perfeitamente sobreviver à dissolução do vínculo conjugal.

Severino e Elaine explicam as possíveis singularidades existentes nos relacionamentos parentais que

mantêm, tomando por base a diferença de idade entre os filhos. Dessa maneira, para os participantes, as diferenças existentes dizem respeito à faixa etária, e não à condição de ser biológico ou adotivo. Para Cúneo et al. (2007), o filho adotivo criado junto a um filho biológico no interior de uma mesma família pode gerar sentimentos ambivalentes e alguns temores. No caso em questão, parece haver um esforço por parte dos pais em negar possíveis diferenças entre os filhos biológicos e o adotivo. Tal achado pode estar relacionado a uma tentativa de combater o preconceito que envolve o contexto da adoção: os pais perceberiam e tratariam os filhos da mesma forma para que eles não se sentissem prejudicados ou menos amados em relação aos outros, evitando que a condição de adotivo ou biológico influenciasse os relacionamentos intrafamiliares e repercutisse negativamente na autoestima dos filhos. Dessa maneira, igualando-os - pelo menos no plano do discurso manifesto -, estariam tornando equivalentes o afeto, os cuidados e o amor dispensados a cada um deles. Pode-se concluir, assim, que o relacionamento entre pais e filhos, no presente caso, é marcado pela proximidade, senso de justiça e anseio igualitário.

*A vida não é um mar de rosas, né? Às vezes tem um pouco de espinho, você pega uma roseira, tem espinho, você pega outra, tem espinho pra machucar a mão. Mas eu acho que quando você é pai, a educação e a convivência vêm primeiro. E isso traz muita felicidade e muita alegria. Com o diálogo, o respeito, às vezes uma briguinha aqui, uma briguinha ali, mas sempre juntos (Severino).*

Severino e Elaine descrevem o relacionamento familiar como bastante positivo, permeado pela alegria e pelo amor, consubstanciados na expressão: “*mas sempre juntos*”. Explicam que o relacionamento entre os irmãos é marcado por proximidade, relatando que, apesar de algumas brigas, eles se defendem entre si e não aceitam que outras pessoas externas à família lhes façam mal, o que demonstra um forte sentimento de união e solidariedade. Nesse contexto, os laços de lealdade fortalecem o sentimento de pertencimento. O lema de Severino - “*mas sempre juntos*” -, permeia as relações familiares, que prescindem da conjugalidade e da coabitação dos pais para se consolidarem de forma harmoniosa na convivência cotidiana.

Ademais, pode-se notar o discurso da normalidade presente nas falas de Severino e de Elaine. Em seus relatos, é possível apreender uma tentativa de naturalizar as relações que os filhos estabelecem entre si, tornando-

-as iguais ou próximas às relações existentes entre irmãos biológicos. Segundo Costa e Rossetti-Ferreira (2007), algumas pessoas que buscam a adoção comumente estão tomadas por concepções de maternidade, paternidade e família que valorizam os vínculos consanguíneos e o modelo biológico de parentalidade. Esse ideal estaria ligado à concepção de que as relações biológicas seriam naturais e mais saudáveis, o que poderia explicar, assim, o desejo do casal de “normalizar” o relacionamento fraterno dos filhos. A atitude do casal, nesse sentido, pode estar relacionada com a tentativa de não fazer qualquer diferenciação entre os filhos. Parece haver um temor velado de que apontar singularidades no plano dos relacionamentos intrafamiliares, devido à sua condição de biológico ou adotivo, poderia denotar uma atitude preconceituosa e negativa em relação à adoção, de forma a valorizar os filhos biológicos em detrimento do adotivo.

Para Carter e McGoldrick (1995), com a transição para a parentalidade, a família se transforma em um grupo de três, o que a torna um sistema permanente. Assim, se um cônjuge sem filhos parte, não permanece nenhum sistema; entretanto, se uma pessoa deixa a nova díade do casal e do filho, o sistema sobrevive. Dessa maneira, pode-se notar que o enfoque dado pelo casal ao futuro dos filhos, ao seu estudo e ao seu sucesso profissional pressupõe a continuidade dos valores e crenças cultivados pelos pais. O sistema familiar, nesse contexto, permaneceria: o futuro estaria relacionado à continuidade dos projetos de vida dos filhos, à possibilidade de galgarem um degrau além daquele que seus pais alcançaram. Assim, o êxito dos filhos como seres adultos e autônomos poderia coroar o futuro idealizado por Elaine e Severino. Porém, esse ideal de continuidade bem-sucedida, contido nas representações sociais e culturais da parentalidade, não é mera reprodução do estabelecido, do *establishment* familiar, porque também supõe renovação e aprimoramento do legado intergeracional recebido. Nesse sentido, não se trata apenas de mera repetição de padrões legados às futuras gerações. A parentalidade, vivenciada em suas diversas possibilidades, também traduz um anseio de transformação dos conteúdos transmitidos por herança psíquica.

## Considerações Finais

Em termos da história pregressa do filho adotivo, levando-se em conta a importância do desenvolvimento

emocional primitivo na constituição do senso de existência do indivíduo, pode-se pensar que foi preciso que Washington se adaptasse ao ambiente no qual foi socializado (serviço de acolhimento institucional), posto que esse meio, possivelmente, não foi capaz de responder às suas necessidades de forma consistente. Dessa forma, é possível que o adolescente esteja se relacionando de modo análogo com os pais adotivos, reagindo e adequando-se às necessidades do ambiente, em vez de permitir que suas próprias necessidades sejam satisfeitas.

No que concerne ao desenvolvimento do casal divorciado, nota-se que eles mantêm seus vínculos não apenas pelo exercício da parentalidade adotiva, mas também pelo desejo de redimir o adolescente por meio da oferta de um lugar de pertença, ou seja, pela possibilidade de inseri-lo e sustentá-lo em uma família. Nas falas dos pais, pode-se perceber que a noção de convívio familiar transcende à ideia de um simples arranjo tradicional constituído em torno de um casal, uma vez que a conjugalidade não é mencionada como uma condição indispensável para a adoção, mas sim como um requisito para amparar o nascimento do primeiro filho biológico. No caso da experiência da adoção, julgam ser de igual importância, para favorecer o desenvolvimento dos filhos, assegurar tanto o exercício do papel materno como paterno, ainda que as figuras materna e paterna não estejam mais unidas pelos laços do matrimônio.

Podemos perceber, desse modo, uma sutil distinção entre os pré-requisitos familiares eleitos pelos participantes para a parentalidade biológica e para a adotiva. Isso pode ser interpretado do seguinte modo: como Elaine e Severino já estavam “ajudando o próximo”, poderiam exercer esse altruísmo independentemente de sua situação conjugal, desde que mantivessem intactos os seus papéis de pai e mãe. Filhos adotivos precisariam de pais, assim como os biológicos, mas poderiam ser perfeitamente inseridos em um lar cujos pais tivessem se divorciado, desde que eles não tivessem se descomprometido de suas funções parentais.

Além disso, Severino e Elaine parecem se empenhar para que os filhos biológicos também possam seguir seu exemplo e cultivar uma atitude altruísta, preocupando-se com os outros e se esmerando em apoiá-los em suas dificuldades. Vale ressaltar que esse altruísmo parece ser bastante valorizado na família em

questão, evidenciando-se, por exemplo, na motivação alegada como determinante na tomada de decisão pela adoção. Pode-se problematizar se a escolha da parentalidade adotiva no casal em questão realmente passa apenas pelo anseio de ajudar um adolescente sem lar, pois parece advir, sobretudo, do desejo de continuar exercendo os papéis materno e paterno independentemente da manutenção ou da dissolução do laço conjugal. Antes de mais nada, ser pai e ser mãe parecem ser vividos como uma realização pessoal por ambos os ex-cônjuges, como oportunidade de oferecer ao outro e a si mesmos um contexto favorável ao enriquecimento humano e à conquista da maturidade emocional. Essa hipótese deve ser melhor investigada em estudos futuros, por meio de estratégias metodológicas mais robustas que permitam a generalização dos dados.

O presente estudo também permite evidenciar o quanto as concepções e os pensamentos oriundos do senso comum, que regulam o comportamento dos pais que adotam, necessitam ser conhecidos e esclarecidos de modo a assegurar condições de pleno desenvolvimento aos filhos adotivos.

## Referências

- Andrei, E. (2001). Adoção: mitos e preconceitos. In F. Freire (Org.), *Abandono e adoção: contribuições para uma cultura da adoção III* (pp.41-50). Curitiba: Terra dos Homens.
- Brasil (2009, 4 de agosto). Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Brasília. *Diário Oficial da União*, Seção 1.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cervený, C. M. O., & Berthoud, C. M. E. (1997). *Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Costa, N. R. A. (2005). *Construção de sentidos relacionados à maternidade e à paternidade em uma família adotiva* (Tese de doutorado não-publicada). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Costa, N. R. A., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2007). Tornar-se pai e mãe em um processo de adoção tardia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 425-434.

- Cúneo, L. A., Pella, M. E. B., Castiñeira, E., Márquez, A. F., Felbarg, D., & Muchenik, J. (2007). Relaciones fraternas en la adopción. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 105(1), 74-76.
- Diniz, J. S. (1993). *Este meu filho que eu não tive*. Porto: Afrontamento.
- Ebrahim, S. G. (2001). Adoção tardia: altruísmo, maturidade e estabilidade emocional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 73-80.
- Ghesti-Galvão, I. (2008). *Intervenções psicossociais e jurídicas no percurso da adoção: a mediação entre o afeto e a lei* (Tese de doutorado não-publicada). Programa de Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura. Universidade de Brasília.
- Gomes, K. P. S. (2006). A adoção à luz da teoria winnicottiana. *Winnicott e-prints*, 1, 1-33.
- Gomes, I. C., & Iyama, R. (2001). Atendimento breve de orientação psicanalítica a pais de crianças adotivas. *Boletim de Psicologia*, 114(51), 109-121.
- Hernandez, J. A., & Hutz, C. S. (2009). Transição para a parentalidade: ajustamento conjugal e emocional. *Psico*, 40(4), 414-421.
- Iyama, R., & Gomes, I. C. (2005). A adoção sob um "olhar" winnicottiano. *Encontro: Revista de Psicologia*, 10(12), 58-70.
- Levinzon, G. K. (2004). *Adoção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Levy, L., & Féres-Carneiro, T. (2001). Da maternidade impossível ao possível da filiação: sobre o desejo de adoção. *Tempo Psicanalítico*, 33, 77-87.
- Mariano, F. N., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Que perfil da família biológica e adotante, e da criança adotada revelam os processos judiciais? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 11-19.
- Otuka, L. K. (2009). *Adoção por famílias com filhos biológicos: a perspectiva dos casais adotantes* (Monografia não-publicada). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Otuka, L. K., Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2009). A configuração dos vínculos na adoção: uma atualização no contexto latino-americano. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 19(3), 475-486.
- Otuka, L. K., Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2010). O entrelaçamento dos desejos no projeto de adoção por famílias com filhos biológicos: uma compreensão winnicottiana. *Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul*, 9(1), 155-167.
- Otuka, L. K., Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2012). Adoção suficientemente boa: experiência de um casal com filhos biológicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 55-63.
- Pereira, J. M. F., & Santos, M. A. (1998). O enfoque psicológico da adoção: revisão da literatura. In R. C. Labate (Org.), *Caminhando para a assistência integral* (pp.225-247). Ribeirão Preto: Scala.
- Peres, R. S., & Santos, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, 20(10), 109-126.
- Rosa, D. B. (2008). A narratividade da experiência adotiva: fantasias que envolvem a adoção. *Psicologia Clínica*, 20(1), 97-110.
- Santos, M. A., Raspantini, R. L., Silva, L. A. M., & Escrivão, M. V. (2003). Dos laços de sangue aos laços de ternura: o processo de construção da parentalidade nos pais adotivos. *Psic*, 4(1), 14-21.
- Sarti, C. A. (1996). *A família como espelho*. Campinas: Autores Associados.
- Schettini, S. S. M., Amazonas, M. C. L. A., & Dias, C. M. S. B. (2006). Famílias adotivas: identidade e diferença. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 285-293.
- Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2008). Aprender a viver é o viver mesmo: o aprendizado a partir do outro em um grupo de pais candidatos à adoção. *Vínculo*, 5(2), 115-130.
- Sólon, L. A. G. (2009). *Conversando com crianças sobre adoção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Uziel, A. P. (2007). *Homossexualidade e adoção*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Vargas, M. M. (1998). *Adoção tardia: da família sonhada à família possível*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Winnicott, D. W. (1993). Psicose e cuidados maternos. In D. W. Winnicott. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise* (pp.491-498). Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1945).
- Winnicott, D. W. (1997a). Duas crianças adotadas. In D. W. Winnicott. *Pensando sobre crianças* (pp.115-125). São Paulo: Artmed. (Originalmente publicado em 1953).
- Winnicott, D. W. (1997b). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1965).

Recebido em: 23/5/2011  
 Versão final em: 20/3/2012  
 Aprovado em: 10/4/2012



# Trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos: uma interpretação ideológica

## *Child labor in academic articles by psychologists: An ideological interpretation*

Renata Lopes Costa **PRADO**<sup>1</sup>

### Resumo

Este estudo teve como objetivo oferecer uma interpretação do tratamento dado ao tema trabalho infantojuvenil na produção acadêmica brasileira da Psicologia. Foram analisados 29 artigos publicados entre 1985 e 2012. Contou-se, para tanto, com aportes dos estudos sociais sobre a infância, dos estudos sobre construção de problemas sociais e da produção de John Thompson sobre ideologia. No plano metodológico, buscou-se articular o método da hermenêutica de profundidade, tal como proposto por Thompson, às técnicas da análise de conteúdo. Apreendeu-se o uso de retórica dramática que estigmatiza crianças, adolescentes trabalhadores e famílias pobres. Assim, essa produção pode ser reinterpretada como ideológica na medida em que sustenta relações de dominação entre idades e entre classes sociais.

**Unitermos:** Infância; Psicologia; Publicações científicas e técnicas; Trabalho infantil.

### Abstract

*The aim of the present study was to offer an interpretation of the treatment given to the child and adolescent labor theme in the Brazilian academic production in Psychology. A total of 29 articles published between 1985 and 2012 were analyzed. The social studies about childhood, the studies regarding the construction of social problems and the production of John Thompson regarding ideology were considered. At the methodological level, we sought to link depth hermeneutics, as proposed by John Thompson, to the content analysis techniques. We observed the use of dramatic rhetoric that stigmatizes working children and poor families. This production can be (re)interpreted as ideological, in the sense that it supports relationships of domination between ages and social classes.*

**Uniterms:** *Childhood; Psychology; Scientific and Technical Publications; Child labor.*

O tema trabalho infantil ou infanto-juvenil foi negligenciado no Brasil até o final dos anos 1980, seja pelas políticas públicas, seja pela mídia ou pela academia (Freitas, 2004; Moraes, 2007; S. Schwartzman & F.

Schwartzman, 2004). A partir de então, inúmeras campanhas e ações governamentais e da sociedade civil foram empreendidas a fim de eliminar o trabalho de crianças e adolescentes antes da idade legal.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco A, Sala 168, 05508-030, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: <renata.lopescp@gmail.com>.

Artigo elaborado a partir da dissertação de R.L.C. PRADO, intitulada "O tema trabalho infantojuvenil em artigos acadêmicos de psicólogos(as): uma interpretação ideológica". Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Agradecimentos: À Fúlvia Rosemberg pela orientação da pesquisa e à Carmem Lúcia Sussel Mariano pela revisão deste artigo.

No contexto de unanimidade pela erradicação do trabalho infantil, pode ser malvisto problematizar tal discurso. Na contramão das posições dominantes sobre o tema, entretanto, investigações antropológicas, sociológicas e da Psicologia Social indicam que nem todo trabalho é nocivo à criança e ao adolescente, não sendo, portanto, seus prejuízos inerentes ao trabalho, mas relacionados a outras condições de vida de crianças e adolescentes trabalhadores, como a pobreza, o tipo e a exploração do trabalho, bem como a hierarquização das relações etárias (Madeira, 1997; Myers, 2001; Woodhead, 1999). Além disso, movimentos organizados que envolvem crianças e adolescentes trabalhadores afirmam que ações pela erradicação do trabalho infanto-juvenil, na prática, podem significar piora em suas condições de vida, porque ignoram a proteção legal por condições dignas de trabalho (The International Movement of Working Children, 1996).

Ao se questionarem as simplificações e a não problematização de discursos e campanhas contemporâneas pela erradicação de todo e qualquer trabalho realizado por crianças e adolescentes até determinada idade, não se está defendendo o trabalho infanto-juvenil, mas considerando que há grande diversidade de trabalhos, de contextos e de sentidos atribuídos por crianças, adolescentes e seus familiares em relação aos seus trabalhos. Desse ponto de vista, torna-se inadequada a proposta universalista de resposta única - a erradicação -, ao problema social do trabalho infanto-juvenil.

Considerando, por um lado, o tratamento dado ao tema trabalho infanto-juvenil como exemplar, para a melhor compreensão das relações de idade nas sociedades ocidentais contemporâneas, e, por outro, a academia como um ator privilegiado na construção de discursos e na arena de negociação de políticas sociais para a infância e a adolescência, o estudo aqui descrito teve como objetivo oferecer uma interpretação do tratamento dado ao tema trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos brasileiros de autoria de psicólogos. A pergunta que orientou a pesquisa foi: a construção da categoria trabalho infanto-juvenil como problema social, tal como abordada em artigos acadêmicos de psicólogos, pode ser interpretada como produção simbólica ideológica, ou seja, estaria sustentando relações de dominação?

Deve-se ressaltar que a interpretação que se segue - da ideologia - é, como afirma Thompson (2002, p.410), "arriscada, cheia de conflitos, aberta à discussão", e que não se tem a pretensão de chegar a recomendações para os pares, o que pareceria precipitado. Apesar disso, apoiadas em Thompson (2002), considera-se que a interpretação é, ela mesma, "uma intervenção em potencial nas próprias circunstâncias sobre as quais ela foi formulada" (p.414), na medida em que "levanta novas perguntas, novas questões, exige novos tipos de evidência e nova argumentação" (p.416).

Analisaram-se artigos sobre trabalho infanto-juvenil publicados, a partir de 1985, em revistas acadêmicas brasileiras. Contou-se, para tanto, com aportes dos estudos sociais sobre a infância (Corsaro, 2011; Qvortrup, 2010; Sirota, 2001), dos estudos sobre construção de problemas sociais (Best, 2007; Lahire, 2005) e da produção de Thompson (2002) sobre ideologia.

O primeiro aporte, o dos estudos sociais sobre a infância, orientou a focalização das crianças como atores sociais (Corsaro, 2011) e da infância como categoria estrutural subordinada da sociedade (Qvortrup, 2010). Em oposição aos enfoques dominantes nas ciências humanas e sociais, com esse novo campo de estudos, a criança passa de objeto de socialização a ator social, de futuro adulto a criança historicamente contextualizada. A socialização deixa de ser vista como uma questão de adaptação ou interiorização de normas e padrões sociais e começa a ser entendida como um processo de apropriação, de reprodução e de inovação. A infância, portanto, deixa de ser vista como fenômeno biológico, natural e universal, para ser entendida como construção social, variável de uma cultura para outra; deixa de ser concebida apenas como um momento precursor e passa a ser vista, também, como constitutiva e constituinte da cultura e da sociedade.

Com efeito, o debate no campo do conhecimento se desenvolve em um momento histórico, no qual a sociedade vem reconhecendo também novos direitos à infância, haja vista a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Com os novos direitos, estudiosos têm identificado e discutido as tensões entre os direitos relativos à proteção e os relativos à participação (Rosemberg & Mariano, 2011). Para alguns,

o compromisso com a tradição de proteção, fundada na ideia de educação e de instrução, é o único que pode tirar a criança de sua vulnerabilidade para que tenha acesso à autonomia; já a outra corrente pede mobilização em torno dos direitos humanos para as crianças, incluindo aí o direito de participar das decisões que afetam suas vidas. Esse debate sobre direitos de proteção e de participação apresenta ramificações no debate sobre o trabalho de crianças e adolescentes. Apesar de todos evocarem o princípio do maior interesse da criança, os defensores da erradicação do trabalho infanto-juvenil, denominados abolicionistas, mobilizam-se pela perspectiva protecionista da Convenção, enquanto a “corrente centrada na criança” apoia-se no eixo libertário dela.

Outra tensão no debate sobre os direitos das crianças refere-se ao universalismo *versus* relativismo cultural. Políticas oficiais costumam basear-se em modelos de infância estáticos e universalizantes. Em contraste, o relativismo cultural enfatiza a ideia de que noções de infância são elas próprias socialmente construídas e variáveis no tempo e no espaço (White, 1999). Na tematização do trabalho infanto-juvenil, a corrente crítica ao abolicionismo se sustenta na observação da diversidade de culturas nacionais e locais, para as quais nem sempre haveria incompatibilidade entre infância e trabalho.

Partindo de pressupostos diferentes desses, a maioria dos discursos públicos e das políticas relacionados ao trabalho infanto-juvenil define o problema como o trabalho em si mesmo, em vez das várias formas de abuso e exploração que podem decorrer do envolvimento de crianças e adolescentes no trabalho em sociedades adultocêntricas. Neste estudo, em vez de reificarmos o trabalho como causa em si de malefícios à crianças e adolescentes, evocamos a noção de vulnerabilidade estrutural como um dos fatores que pode torná-lo perigoso, abusivo e explorador.

O segundo aporte para a construção do objeto da pesquisa vem dos estudos sobre a construção de problemas sociais. Partimos da conceituação de problema social que atenta para a perspectiva de sua construção. Isto é, o objeto de pesquisa não focaliza o trabalho executado por crianças e adolescentes como prática social, mas como o trabalho infanto-juvenil é construído como problema social, mais especificamente

nos discursos acadêmicos. O enfoque parte do pressuposto de que a delimitação de problemas sociais não tem base apenas no âmbito “objetivo”: ela se baseia, também, no âmbito do simbólico. Entre esses dois planos, material e simbólico, pode não ocorrer convergência. Isso significa dizer que algumas situações são socialmente percebidas como problemas sociais, outras poderiam ser assim concebidas, mas não o são, e o que as diferencia não é, necessariamente, a relevância ou o sofrimento a que elas remetem, mas a atenção que conseguem despertar na sociedade. Essa atenção, por sua vez, é resultado de negociações entre atores sociais com possibilidades desiguais de participação nas arenas públicas, tais como: partidos políticos, governos, meios de comunicação, igrejas, movimentos sociais, organizações multilaterais, academia etc.

Sendo a atenção pública um recurso sempre escasso diante das inúmeras situações potencialmente demarcadas como problemas sociais, a dinâmica de entrada e permanência de um problema social na agenda de políticas envolve competição com outros potenciais problemas (Hilgartner & Bosk, 1988). A retórica envolvida nessa competição constitui tema importante na literatura sobre a construção de problemas sociais e foi, também, privilegiada neste estudo. Ela se apresenta, por exemplo, por meio da representação de uma situação como novidade, urgência e, especialmente, como drama.

O interesse em problematizar a retórica usada na construção de problemas sociais decorre não apenas de eventuais ilusões criadas por expressões ou estatísticas inadequadas, mas também por seus impactos deletérios em grupos ou segmentos sociais envolvidos, por meio, por exemplo, de estigmatização. É pela via do conceito de estigma que efetuam-se conexões entre os estudos sobre retórica na construção de problemas sociais e a teoria de ideologia de Thompson (2002), tratando o estigma como uma estratégia possível de produção ideológica.

Assim, partindo da teoria de Thompson (2002) sobre ideologia - terceiro aporte teórico utilizado -, buscou-se identificar se os discursos sobre trabalho infantojuvenil analisados estariam contribuindo para produzir ou sustentar relações de dominação entre idades ou classes sociais. Isto é, se tais discursos poderiam ser considerados ideológicos, já que ideologia, para

Thompson, pode ser definida como "... maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas ... Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é sentido a serviço do poder" (Thompson, 2002, p.16)<sup>2</sup>.

## Método

No plano metodológico, buscou-se articular o método da hermenêutica de profundidade (Thompson, 2002) às técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 2002). A hermenêutica de profundidade é o método proposto por Thompson para orientar investigações que pretendem oferecer interpretações sobre o caráter ideológico de formas simbólicas. Ela é um referencial metodológico amplo que compreende três fases principais. A primeira é a análise sócio-histórica e tem como objetivo a reconstrução das condições sociais e históricas de produção, transmissão e recepção das formas simbólicas, neste caso, os artigos acadêmicos brasileiros sobre trabalho infanto-juvenil. A segunda fase consiste na análise formal, que se orienta para a identificação da organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações. Ela foi conduzida aqui por meio das técnicas da análise de conteúdo. Finalmente, a fase de interpretação é, ao mesmo tempo, um processo de reinterpretção, pois projeta um significado possível que pode divergir ou não daquele construído pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. Ela parte da análise formal para propor uma construção interpretativa do que é dito.

No plano dos procedimentos, duas grandes tarefas foram enfrentadas: delimitar e localizar o *corpus* e estabelecer os procedimentos para a análise dos textos. Definiu-se como produção acadêmica a ser analisada aquela que atende aos seguintes critérios: constituir-se como artigo acadêmico, ter sido publicada por uma revista brasileira entre 1985 e 2012, dizer respeito ao trabalho infanto-juvenil no contexto brasileiro e ter, pelo menos, um dos autores da área da Psicologia.

Os artigos de tipo "estado da arte" foram consultados para apoiar a apreensão do contexto sócio-histórico da produção brasileira da psicologia sobre trabalho infanto-juvenil, não tendo sido, portanto, incluídos na etapa empírica da pesquisa, uma vez que o objetivo não foi analisar discursos sobre discursos acerca do trabalho infanto-juvenil, mas discursos referentes ao próprio trabalho de crianças e adolescentes.

A opção por artigos, e não por outros materiais que também pudessem representar a produção acadêmica, deu-se graças ao alto grau de controle da comunidade acadêmica e sua adequação ao tempo disponível para a realização da pesquisa associado à busca de diversidade (Calazans, 2000). Além disso, do ponto de vista do acesso, eles são documentos de domínio público, ou seja, documentos que "eticamente estão abertos para a análise por pertencerem ao espaço público, por terem sido tornados públicos de uma forma que permite a responsabilização" (Spink, 1999, p.136).

As bases de dados consultadas foram: BVSPsi; DataÍndice (IUPERJ); Dedalus (USP); IndexPsi; SciELO e INEP. Após a primeira busca, localizou-se a dissertação de mestrado de Moraes (2007), que contém referências de busca de artigos sobre trabalho infanto-juvenil, no período 1981-2004, efetuada mediante consulta direta à coleção de periódicos de diversas bibliotecas. A relação de artigos levantada por Moraes foi, então, compatibilizada à já elaborada para este estudo, chegando-se a 29 artigos.

Articulando os pressupostos teóricos, o problema da pesquisa e as características dos artigos, definiram-se categorias de análise que possibilitassem o destaque, sistemático, dos aspectos dos textos mais significativos, de acordo com os objetivos do estudo. Em síntese, as categorias utilizadas foram: ano de publicação; tipo de pesquisa; concepção de trabalho infanto-juvenil; posição em relação ao trabalho infanto-juvenil; suas causas e consequências; faixa etária enfocada; variável sexo; variável cor/raça; variável escolaridade; tipo de atividade ou ocupação enfatizada; representação das famílias; posição dos pais frente ao trabalho das crianças; prognóstico de vida; espaço para a voz de



<sup>2</sup> Para a formulação, o autor parte do que chamou de "concepção letente" de ideologia de Marx, identificada em "Dezoito Brumário de Luís Bonaparte" (1852), mas difere deste ao não pressupor que formas simbólicas ideológicas sejam sempre ilusórias.

crianças e adolescentes; posição deles frente ao próprio trabalho; concepção de pobreza; e estratégias de ação propostas (Anexo).

## Resultados

Os artigos brasileiros da Psicologia sobre trabalho infanto-juvenil parecem ainda não constituir um campo de conhecimento, dadas a fragmentação, a quase ausência de diálogo e a dispersão empírica e teórico-conceitual. O caráter dessa produção é recente: apenas um artigo foi publicado na década de 1980 e apenas quatro na década de 1990. Quase todos datam dos anos 2000 (72,41%). Há ainda três artigos publicados já na década de 2010.

A maioria dos artigos analisados trata de relatos de pesquisa (86,20%), todas elas de tipo “diagnóstico”. Com exceção do artigo de Feitosa, M.A.F. Gomes, M.V.S. Gomes e Dimenstein (2001), no qual se investigam políticas de saúde voltadas às crianças e aos adolescentes trabalhadores, as demais pesquisas se propõem a investigar o trabalho infanto-juvenil da perspectiva dos trabalhadores e/ou de suas famílias. As perguntas que as norteiam relacionam-se com os significados do trabalho, seus impactos na construção de identidades e sua caracterização junto a populações específicas.

Na medida em que a quase totalidade dos artigos do *corpus* constituem relatos de pesquisa, a expectativa seria de que informações cruciais sobre os sujeitos, especialmente aquelas relacionadas a crianças e adolescentes, fossem especificadas. Este não foi o caso, porém. Omitiram-se atributos fundamentais, por vezes, com alta incidência. Além da omissão frequente da informação sobre pertença étnico-racial em pesquisas e artigos produzidos por psicólogos brasileiros, apenas dois artigos mencionam a cor/raça (Artes & Carvalho, 2010; Stengel et al., 2002) - nota-se, com certa surpresa, a ausência de informação sobre a idade (24,13%), o tipo de ocupação/atividade (20,68%) e a escolaridade (41,37%). A ausência de informações sobre atributos tão importantes, em pesquisas apoiadas em trabalho de campo, aponta para uma faceta do tratamento dado à categoria “trabalho infantil” no *corpus*: sua reificação.

Outra frequente omissão que encontramos entre os relatos de pesquisa analisados foi a de informações sobre cuidados éticos na realização da pesquisa (64%),

mesmo naquelas que escutaram crianças, adolescentes e seus familiares. Parece que a pesquisa em Psicologia ainda não incorporou, de modo generalizado, procedimentos éticos que vêm sendo sugeridos por pesquisadores nacionais e internacionais (Clacherty & Donald, 2007; Ferreira, 2008; Quinteiro, 2009), quando da escuta de crianças e adolescentes, o que alimenta assimetrias nas relações de idade.

Isso se torna ainda mais grave, pois nem sempre os qualificativos atribuídos a crianças, adolescentes e seus familiares são neutros, podendo, por vezes, ser associados a estigmas de natureza moral (“marginalidade”, “famílias desorganizadas”, “socialização desviante”, “delinquência” etc.). Perguntamo-se: quais crianças, adolescentes e familiares forneceram seu consentimento informado? Quais forneceriam tendo conhecimento sobre o eventual uso desses qualificativos? Mas, é necessário destacar que, apesar de menos presentes, nove artigos mencionam os cuidados éticos adotados (Alberto, Santos, Leite, Lima & Wanderley, 2011; Alves et al., 2001, 2002; Cirino & Alberto, 2009; Feitosa & Dimenstein, 2004a, 2004b; Guerra, 2002; Oliveira & Francischini, 2003; Stengel et al., 2002).

A presença da voz de crianças e adolescentes trabalhadores foi expressiva: identificada em 68,96% dos artigos. Entre estes, 45,00% apresentam a posição de crianças e adolescentes em relação ao trabalho como favorável, ainda que com restrições e, em 10,00%, como dividida entre aspectos positivos e negativos em relação ao trabalho. Tais pesquisas corroboraram resultados encontrados na literatura que costumam surpreender pesquisadores: crianças e adolescentes, com frequência, expressam gostar de trabalhar (Madeira, 1997; Woodhead, 1999).

Segundo Woodhead (1999), ouvir o ponto de vista das crianças trabalhadoras oferece um antídoto para discursos universalistas sobre normalidade, saúde e desenvolvimento. Aqui, no entanto, apesar de muitos artigos terem-nas ouvido, em geral, suas “opiniões”, quando não corroboraram a posição defendida no texto, foram desconsideradas, tidas como equivocadas. Hillesheim (2001, p.112), por exemplo, afirma que “meninos e meninas parecem relutar em admitir que este [o trabalho] interfira em algum aspecto de sua vida, avaliando-o como necessário e importante para a sua formação”. Outro trecho ilustrativo a esse respeito é: “Percebe-se uma inversão dos

*fatos: as crianças/os adolescentes sentem-se importantes, graças ao trabalho que realizam para a sociedade, família, amigos e vizinhos*” (Sousa, 1999, p.133).

Se, por um lado, é difícil construir um quadro sobre o trabalho infanto-juvenil no Brasil e o debate nacional a ele relacionado partindo da produção acadêmica da Psicologia, o que parece haver em comum na maior parte dos discursos acadêmicos aqui analisados é a condenação ao trabalho infantil e a sustentação de sua erradicação. Ao defender que todo e qualquer trabalho desenvolvido por crianças ou adolescentes seja combatido, experiências culturais e concepções de trabalho e de infância e adolescência específicas são projetadas como parâmetros para todas as crianças e para todos os adolescentes. Na tensão universalismo *versus* relativismo cultural, os artigos de autoria de psicólogos brasileiros parecem, portanto, enfatizar uma noção universal de infância e adolescência. A ideia recorrente é que, com o trabalho, perde-se a infância e o desenvolvimento da criança é inevitavelmente prejudicado. Marques (1998, p.152), por exemplo, afirma: “a ‘adultização’ da criança se dá dentro de um sistema que produz adultos fraturados, provavelmente, pelas suas próprias ‘infantilizações’ e adulterações psicológicas ocorridas na sua trajetória de vida atual e passada”.

Paradoxalmente, apesar de menções frequentes à produção de Philippe Ariès sobre a história social da infância, ou de outros autores que adotam uma abordagem de construção social, a infância é representada, em vários artigos, como uma etapa natural e universal da vida humana. Natural, pois a crítica ao trabalho é tida como independente do contexto social, da história de vida, do grupo étnico-cultural, das vozes da criança, dos projetos da família. Além disso, crianças e adolescentes são tidos como passivamente submetidos à hierarquia familiar e de idade: o discurso acadêmico analisado apresenta crianças e adolescentes trabalhando por imposição de suas famílias. Sua condição como ator social é, nesse sentido, pouco reconhecida. Felizmente, também encontram-se exceções, pois alguns textos não se referem à infância como fenômeno natural e universal, ao contrário, apontam para a diversidade de formas que ela pode assumir (Feitosa et al., 2001; Hillesheim, 2001; Martinez, 2001).

Assim como Freitas (2004) e Rosemberg e Freitas (2002) observaram, também se nota uma centralidade

da ideia do trabalho infanto-juvenil como parte de um “ciclo vicioso”: diversos artigos constroem uma argumentação abolicionista partindo dessa perspectiva (Campos & Alverga, 2001; Campos & Francischini, 2003; Cirino & Alberto, 2009; Cosendey, 2002; Feitosa & Dimenstein, 2004a; Guerra, 2002; Marques, 1998, 2001, 2004; Sousa, 1999; Sousa & Alberto, 2008). É nesse sentido que podem ser compreendidos os dados relacionados ao prognóstico de vida aventado para crianças e adolescentes trabalhadores: negativo em 75,86% dos artigos. Sob a óptica do “ciclo vicioso”, a criança que, supostamente não tem infância, também não terá futuro. Nas palavras de Guerra (2002, p.90), por exemplo, “há uma anulação do sujeito. Tornam-se pessoas sem desejo, descrentes de fazer a própria história. Muitos deles, por volta dos 40 anos, sem saúde, contam com os filhos para o sustento da família. O ciclo do trabalho produtivo precoce reinicia-se”.

A noção de “ciclo vicioso” parece ter como combustível importante a ideia de que as crianças que trabalham não estudam e que o fracasso escolar está associado ao trabalho, mais do que ao próprio sistema educacional ou às desigualdades econômicas e educacionais constitutivas da sociedade brasileira. Nos artigos, a escola é definida como “a grande ausência na vida dessas crianças” (Sousa, 1999, p.121) e como “espaço de desenvolvimento que é roubado, precocemente, dos pequenos trabalhadores” (Hillesheim, 2004, p.240); e o “fracasso acadêmico” entre as crianças trabalhadoras é “o resultado mais esperado” (Campos & Francischini, 2001, p.124). Tais posições são assumidas como verdades, havendo pouca menção à literatura disponível no Brasil que complexifica a associação linear entre trabalho e abandono da escola (Madeira, 1997; Paparelli, 2004; Rosemberg & Freitas, 2002). Foi encontrado apenas duas exceções: Stengel et al. (2002) afirmam que o trabalho não é apontado de modo geral como impedimento para a frequência escolar, e Artes e Carvalho (2010, p.71), em suas interessantes análises, confrontam o “discurso majoritário que explica os problemas de desempenho constatados entre os meninos como consequência de fatores externos à escola, em especial a inserção no mercado de trabalho”.

Com uma argumentação tão generalizada, principalmente entre os que adotam a posição abolicionista, sobre a incompatibilidade entre escola e trabalho, era

de se esperar que os artigos incluíssem informações sobre a escolaridade ou a frequência à escola na caracterização dos trabalhadores infanto-juvenis. Como dito anteriormente, no entanto, um percentual expressivo deles não apresentou informações sobre isso.

A retórica apreendida na produção aqui analisada apresenta componentes que permitem interpretá-la como ideológica. A estigmatização dos trabalhadores infanto-juvenis e de suas famílias sustenta a argumentação abolicionista desse discurso. No “ciclo vicioso” do trabalho infanto-juvenil, a família é apresentada como apoiadora do trabalho de seus filhos, ainda que envolva prejuízos. Ela é tida como responsável pela manutenção da pobreza. Do mesmo modo, concebe-se a pobreza se autorreproduzindo, sendo a relação de dominação entre classes sociais silenciada. Os dois trechos a seguir exemplificam tais afirmações: “há uma distância enorme entre o que é pensado e o que é decidido em termos de políticas e as realidades vividas pelas famílias, que não só apoiam, mas, muitas vezes, impõem a entrada das crianças no trabalho” (Feitosa & Dimenstein, 2004b, p.294); e “famílias das camadas populares sentem-se na obrigação de cuidar das crianças apenas quando são pequenas” (Sousa, 1999, p.124).

Crianças e adolescentes, por sua vez, são, em geral, apresentados como vítimas, como transgressores e como não cidadãos. Seus trabalhos, independentemente de especificidades e contextos, são desqualificados como excludentes e exploradores. Silva (2001, p.104) afirma, por exemplo, que “estas crianças não aspiram a um mundo novo, com possibilidade de maior conhecimento”. Outro exemplo é a afirmação de Campos e Francischini (2003, p.125): “além dos danos físicos e mentais, seu trabalho também os compromete sob o ponto de vista da moral e da educação”.

## Considerações Finais

Muitas foram as semelhanças entre os resultados encontrados na análise dos artigos acadêmicos e nas análises desenvolvidas em outras pesquisas relacionadas a discursos sobre crianças e adolescentes proferidos por adultos na academia (Calazans, 2000) e na mídia (Andrade, 2004; Freitas, 2004). As famílias pobres são apresentadas como ineficientes e inadequadas para resolver o problema de subsistência de seus familiares;

as condições de trabalho de crianças e adolescentes não são focalizadas, elas aparecem como se corresponderem ao trabalho infanto-juvenil em si, e são apresentadas para justificar sua erradicação e não a erradicação das péssimas condições de trabalho; além disso, o discurso em defesa da proteção de crianças e adolescentes pode estigmatizá-los. Semelhanças como essas, entre discursos em diferentes arenas, permitem sugerir, no caso do trabalho infanto-juvenil, que a produção acadêmica de psicólogos brasileiros tem sido impregnada pela produção midiática, cronologicamente anterior a ela.

A produção acadêmica participa da construção de problemas sociais, bem como da constituição da agenda de políticas públicas. Aos saberes da Psicologia, cabe um papel significativo na definição e na legitimação de modelos padronizados de desenvolvimento infantil e escolarização (Mollo-Bouvier, 2005). Ao se aproximar de discursos sobre trabalho infanto-juvenil prevalentes na mídia, no ativismo e nas agências multilaterais, a produção acadêmica aqui analisada parece deixar de cumprir a função que Lahire (2005) atribui ao conhecimento acadêmico: tomar os discursos ao pé da letra e mostrar suas armadilhas e contradições.

Mostrar eventuais armadilhas e contradições em discursos hegemônicos parece ser o caminho que os psicólogos brasileiros devem privilegiar para, efetivamente, contribuir para a construção de uma agenda de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência menos desigual.

## Referências

- Andrade, L. (2004). *Prostituição infantojuvenil na mídia: estigmatização e ideologia*. São Paulo: EDUC.
- Alberto, M. F., & Santos, D. (2011). Trabalho infantil e desenvolvimento: reflexões à luz de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 209-218.
- Alberto, M. F., Santos, D., Leite, F., Lima, J., & Wanderley, J. C. (2011). O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. *Psicologia & Sociedade*, 23(2), 293-302.
- Alves, P. B., Koller, S. H., Silva, M. R., Santos, C. L., Silva, A. S., Reppold, C. T., et al. (2001). Brinquedo, trabalho, espaço e companhia de atividades lúdicas no relato de crianças em situação de rua. *Psico*, 32(2), 47-71.
- Alves, P. B., Koller, S.H., Silva, A. S., Santos, C. L., Silva, M. R., Reppold, C. T., et al. (2002). Atividades cotidianas de crianças em situação de rua. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3(18), 305-313.

- Artes, A. C., & Carvalho, M. P. (2010). O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, 34, 41-74.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Best, J. (2007). *Social problems*. New York: Norton and Company.
- Calazans, G. J. (2000). *O discurso acadêmico sobre a gravidez na adolescência: uma produção ideológica* (Dissertação de mestrado não-publicada). Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Campos, H. R., & Alverga, A. R. (2001). Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho. *Estudos de Psicologia* (Natal), 2(6), 227-233.
- Campos, H. R., & Francischini, R. (2003). Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 1(8), 119-129.
- Cirino, D. C. S., & Alberto, M. F. (2009). Uso de drogas entre trabalhadores precoces na atividade de malabares. *Psicologia em Estudo*, 3(14), 547-555.
- Clacherty, G., & Donald, D. (2007). Child participation in research: Reflections on ethical challenges in the southern African context. *African Journal of AIDS Research*, 6(2), 147-156.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Cosendey, E. M. V. (2002). Histórico do trabalho infantojuvenil. *Revista Devir*, 2(1), 21-31.
- Feitosa, I. C., & Dimenstein, M. (2004a). Escola, família e trabalho infantil: subjetividade e práticas disciplinares. *Interação*, 8(2), 287-296.
- Feitosa, I. C., & Dimenstein, M. (2004b). Trabalho infantil e ideologia nas falas de mães de crianças trabalhadoras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 2(4), 59-75.
- Feitosa, I. C. N., Gomes, M. A. F., Gomes, M. V. S., & Dimenstein, M. (2001). O trabalho precoce e as políticas de saúde do trabalhador em Natal. *Estudos de Psicologia* (Natal), 2(6), 259-268.
- Ferreira, M. M. M. (2008). "Branco demais" ou reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In M. Sarmiento & M. C. S. Gouveia, (Orgs.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Freitas, R. R. (2004). *O tema trabalho infantojuvenil na mídia: uma interpretação ideológica* (Tese de doutorado não-publicada). Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Guerra, R. B. (2002). Trabalho precoce no carvão: a resposta das crianças. *Revista Devir*, 1(2), 77-93.
- Hilgartner, S., & Bosk, C. (1988). The rise and fall of social problems: A public arenas model. *American Journal of Sociology*, 94(1), 53-78.
- Hillesheim, B. (2001). O trabalho e o ser-criança na vida de meninos e meninas trabalhadores(as) em lavouras de fumo. *Redes*, 3(6), 109-117.
- Hillesheim, B. (2004). Infância e trabalho: feminino e masculino em construção. *Barbarói*, 20, 61-70.
- International Movement of Working Children (The). (1996). *Kandapur Declaration*. Retrieved on July 17, 2008, from <<http://www.workingchild.org/prota2.htm>>.
- Lahire, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique éthique et stigmates*. Paris: La Découverte.
- Lopes, V. L. S. (1986). Adolescência e criatividade: o trabalho precoce e suas relações com a personalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 38(4), 95-114.
- Madeira, F. R. (1997). A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho... ou reclusão. In F. R. Madeira (Org.), *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil* (pp.45-133). Rio de Janeiro: Record.
- Marques, W. E. U. (1996). Crianças e adolescentes marginalizados: como a rua passou a ser este lugar. *Trabalho e Educação*, 0, 149-158.
- Marques, W. E. U. (1998). Criança trabalhadora, família e identidade: desafios para o mundo atual. *Trabalho e Educação*, 3, 143-159.
- Marques, W. E. U. (2001). Trabalho infantil e contexto sociofamiliar: considerações acerca dos resultados de um estudo relativo às infâncias (pre)ocupadas. *Trabalho e Educação*, 8(8), 112-131.
- Marques, W. E. U. (2004). Trabalho infantil, família, identidade e saúde mental: indagações construídas diante de um fenômeno familiar transgeracional. *Trabalho e Educação*, 13(1), 29-42.
- Martinez, A. M. (2001). Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria. *Estudos de Psicologia* (Natal), 2(6), 235-244.
- Myers, W. E. (2001). Can children's education and work be reconciled? *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 2(3), 307-330.
- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, 91(26), 391-403.
- Moraes, R. V. (2007). *A produção acadêmica sobre trabalho infantil: um olhar nos periódicos científicos brasileiros* (1981-2004) (Dissertação de mestrado não-publicada). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de São Paulo.
- Oliveira, D. C., Fischer, F. M., Martins I. S., & Sá, C. P. (2001). Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de Psicologia* (Natal), 2(6), 245-258.
- Oliveira, D. C., Sá, C. P., Fischer, F. M., Martins I. S., & Teixeira, L. R. (2002). Representações sociais e fatores de risco para o trabalho infantil e do adolescente: uma aproximação possível. *Cadernos de Saúde Pública*, 2(10), 177-194.

- Oliveira, I. C. C., & Francischini, R. (2003). A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(1), 41-56.
- Paparrel, R. (2004). Trabalho precoce e escolarização: problematizando uma relação. In A. Garbin & S. Santos (Org.), *O compromisso do SUS na erradicação do trabalho de crianças e controle do trabalho de adolescentes* (pp.129-157). São Paulo: CEREST.
- Quinteiro, J. (2009). Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In A. L. G. Faria, Z. B. F. Demartini & P. D. Prado (Orgs.), *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com criança* (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 2(36), 631-643.
- Rosemberg, F., & Freitas, R. R. (2002). Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e educação. *Educação e Realidade*, 27, 95-125.
- Rosemberg, F., & Mariano, C. S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 141(40), 693-728.
- Schwartzman, S., & Schwartzman, F. (2004). *Tendências do trabalho infantil no Brasil entre 1992 e 2002*. Brasília: OIT.
- Silva, R. (2001). Trabalho infantil e construção da identidade de gênero. *Barbarói*, 15(2), 83-111.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisas*, 112, 7-31.
- Sousa, S. M. G. (1999). Trabalho infantil: a negação da infância? *Estudos (Goiânia)*, 1(26), 119-141.
- Sousa, O. M. C. G., & Alberto, M. F. P. (2008). Trabalho precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 4(13), 713-722.
- Spink, P. (1999). Análise de documentos de domínio público. In M. J. P. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano* (pp. 123-151). São Paulo: Cortez.
- Stengel, M., Castro, M. C. G., Marques, M. E., Moreira, M. I. C., Fazzi, C. F., & Leal, R. S. (2002). Narrativas infanto-juvenis sobre o trabalho doméstico em Belo Horizonte: histórias de vida das meninas. *Psicologia em Revista*, 8(11), 125-129.
- Streck, C. F., & Frison, T. B. (1999). Lembranças de velhos: o mundo da infância. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 1(1), 103-118.
- Thompson, J. B. (2002). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- White, B. (1999). Defining the intolerable: Child work, global standards and cultural relativism. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 6(1), 133-144.
- Woodhead, M. (1999). Combatting child labour: Listen to what the children say. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 6(1), 27-49.

Recebido em: 26/7/2011  
 Versão final em: 19/3/2012  
 Aprovado em: 27/3/2012

## Anexo

Principais categorias de análise observadas por artigo

Autores e ano	Tipo de artigo	Faixa etária	Cor/raça	Escolaridade	Atividade	Ouviu crianças?
Alberto e Santos, (2011)	Revisão	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Apresenta	Não
Alberto, Santos, Leite, Lima e Wanderley (2011)	Relato de pesquisa	Não apresenta	Não apresenta	Apresenta	Apresenta	Sim
Alves (2001)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Apresenta	Sim
Alves (2002)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Apresenta	Sim
Artes e Carvalho (2010)	Relato de pesquisa	Apresenta	Apresenta	Apresenta	Apresenta	Não
Campos e Alverga (2001)	ensaio	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Não
Campos e Francischini (2003)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Apresenta	Sim
Cirino e Alberto (2009)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Apresenta	Sim
Cosendey (2002)	ensaio	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Não
Feitosa, Gomes e Gomes (2001)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Apresenta	Sim
Feitosa e Dimenstein (2004a)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Apresenta	Não
Feitosa e Dimenstein (2004b)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Apresenta	Não
Guerra (2002)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Apresenta	Sim
Hillesheim (2001)	Relato de pesquisa	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Apresenta	Sim
Hillesheim (2004)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Apresenta	Sim
Lopes (1986)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Não apresenta	Sim
Marques (1996)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Apresenta	Sim
Marques (1998)	ensaio	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Não
Marques (2001)	Relato de pesquisa	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Apresenta	Sim
Marques (2004)	Relato de pesquisa	Não apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Apresenta	Não
Martinez (2001)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Apresenta	Sim
Oliveira, Fisher, Martins e Sá (2001)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Não apresenta	Sim
Oliveira, Sá, Fisher, Martins e Teixeira (2002)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Não apresenta	Sim
Oliveira e Francischini (2003)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Apresenta	Sim
Silva (2001)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Não apresenta	Apresenta	Sim
Sousa (1999)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Apresenta	Sim
Sousa e Alberto (2008)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Apresenta	Apresenta	Sim
Stengel (2002)	Relato de pesquisa	Apresenta	Apresenta	Apresenta	Apresenta	Sim
Streck e Frison (1999)	Relato de pesquisa	Apresenta	Não apresenta	Não se aplica	Apresenta	Não

# A terapia focada na solução e suas aproximações ao discurso construcionista social

## *Solution-focused therapy and its relationship to the social constructionist discourse*

Pedro Pablo Sampaio **MARTINS**<sup>1</sup>

Carla Pellicer dos **SANTOS**<sup>2</sup>

Emerson Fernando **RASERA**<sup>3</sup>

### Resumo

Buscando contribuir com a reflexão sobre a constituição heterogênea da clínica construcionista social, marcada por diferentes vocabulários e posturas terapêuticos, este artigo analisa as relações entre o discurso construcionista social e os conceitos e práticas da Terapia Focada na Solução, descrita por alguns autores como partilhando ênfases promovidas pelo construcionismo. Por meio de seleção da literatura e da análise conceitual e comparativa, identificam-se pontos de convergência - especialmente a ênfase nas potencialidades e na ação e o abandono da procura por descrições essencialistas sobre a realidade do cliente -, e também de divergência -, a postura terapêutica diretiva e de especialidade, o foco em mudanças comportamentais e a concepção individualista de *self* presentes na Terapia Focada na Solução. Conclui-se que a Terapia Focada na Solução pode ser uma opção discursiva útil e convida-se a uma reflexão sobre suas implicações para cada contexto terapêutico situado.

**Unitermos:** Construcionismo; Psicoterapia; Terapia focada na solução.

### Abstract

*The aim of this study is to contribute to the reflection regarding the heterogeneous constitution of social constructionist psychotherapy, characterized by different vocabularies and postures. This article analyses the relationship between the social constructionist discourse and Solution-focused Therapy concepts and practices, which are described by some authors as sharing the emphasis promoted by social constructionism. Through a selection of the literature and conceptual and comparative analysis, we identified points of similarity - especially the emphasis in potentialities and action and the abandoning of the quest for essential descriptions about the client's reality - and also differences - the directive and specialist therapeutic stance, the focus on behavioral changes and the individualist concept of self sustained by Solution-focused Therapy. We concluded that Solution-focused Therapy can be a useful discursive option and we invite a reflection about its implications in each therapeutic context.*

**Uniterms:** Constructionism; Psychotherapy; Solution-focused therapy.

▼▼▼▼▼

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: P.P.S. MARTINS. E-mail: <pedropablomartins@gmail.com>.

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo, SP, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia. Uberlândia, MG, Brasil.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Agradecimentos: À Renata Y. Okubo pela colaboração em etapa inicial desta pesquisa.

A clínica construcionista social é marcada por uma variedade de propostas terapêuticas que, apesar de compartilharem alguns pressupostos, caracterizam-se por diferentes vocabulários e posturas terapêuticas (Gergen, 1999; Grandesso, 2000; Guanaes, 2006; McNamee & Gergen, 1998; Raserá & Japur, 2004). Buscando contribuir com a reflexão sobre a constituição heterogênea dessa clínica, este artigo analisará as relações entre o discurso construcionista social<sup>4</sup> e os conceitos e práticas da Terapia Focada na Solução.

Historicamente, a incorporação do construcionismo social na clínica se deu por meio de dois modos privilegiados: a) diferentes grupos de terapeutas familiares que estavam desenvolvendo novas propostas terapêuticas nas décadas de 1980 e 1990 passaram a utilizar as teorizações construcionistas sociais na justificativa e fundamentação de seus trabalhos, tais como a Abordagem Colaborativa (Anderson, 1997) e os Processos Reflexivos (Andersen, 1999); e b) autores reconhecidamente construcionistas (Gergen & Warhuus, 2001; K.J. Gergen & M. Gergen, 2010), em tentativas de identificar possíveis aproximações da clínica às leituras construcionistas sobre a construção da realidade, nomearam determinadas abordagens inovadoras, como a Terapia Narrativa de White e Epston (1990) e a Terapia Focada na Solução de Shazer (1994), como partilhando ênfases promovidas pelo construcionismo social.

Enquanto o primeiro modo de aproximação gerou um rápido processo de incorporação e reconhecimento, o segundo deixou em aberto tal possibilidade de identificação e associação. Por um lado, curiosamente, nem White, nem de Shazer chegaram a se autointitular construcionistas sociais. Por outro lado, a comunidade de clínicos construcionistas, especialmente no Brasil, facilmente se interessou pelas contribuições da Terapia Narrativa, colocando-a em diálogo com as outras propostas construcionistas, enriquecendo a clínica cotidiana e as pesquisas na área (Carrijo & Raserá, 2010; Grandesso, 2000; Raserá & Japur, 2007), não ocorrendo o mesmo com a Terapia Focada na Solução.

Nesse sentido, é importante investigar, numa perspectiva teórica e conceitual, como as propostas da

Terapia Focada na Solução se articulam a um discurso construcionista social sobre a psicoterapia, e refletir sobre as possíveis aproximações e distanciamentos. Buscando responder a essa necessidade, o objetivo deste estudo é analisar a constituição e a estrutura da Terapia Focada na Solução, em seus aspectos teórico-metodológicos, bem como compreender as tensões epistemológicas decorrentes do exercício de aproximação da proposta ao discurso construcionista social.

Afirmando o construcionismo como um discurso mutante e múltiplo sobre a prática psicológica (Gergen, 2006; Holzman & Mendes, 2003; Raserá & Japur, 2004), não se buscará realizar uma análise que conclua sobre a adequação da inclusão dessa proposta no campo construcionista, mas que aponte os pontos de ruptura, de desvio e estranhamento que convidam a novos questionamentos sobre o próprio discurso construcionista na clínica. Além disso, tal exercício analítico permitirá ampliar o conjunto de ferramentas para a intervenção terapêutica, guiado por uma postura reflexiva que reconhece que diferentes práticas, em diversos contextos situados, podem ser potencialmente transformadoras (Gergen & Warhuus, 2001).

Para isso, apresentam-se os fundamentos teórico-metodológicos desta abordagem e suas práticas terapêuticas a partir de seus textos fundadores. Em seguida, por meio de uma análise conceitual e comparativa, serão apontadas possíveis aproximações e distanciamentos das descrições da Terapia Focada na Solução do discurso construcionista social para o campo da terapia.

## Fundamentos e técnicas da terapia focada na solução

A Terapia Focada na Solução é uma proposta psicoterápica inserida no contexto da terapia familiar sistêmica, cujo foco está voltado para as possibilidades e competências do cliente. Ela se desenvolveu por meio da colaboração de diversos autores vinculados ao Centro de Terapia Familiar Breve, liderado por Steve de Shazer. Devido à importância desse autor, sua obra será tomada como objeto de reflexão nesta análise dos fundamentos e da estrutura da Terapia Focada na Solução.

▼▼▼▼▼  
<sup>4</sup> Neste artigo, utiliza-se a expressão 'discurso' construcionista, entendendo que o construcionismo social é um campo de descrições e justificativas sócio-historicamente situado, que produz determinados dizeres e fazeres, sustentando e sendo sustentado por um conjunto diversificado de obras e autores.

Steve de Shazer iniciou seus estudos com base nas formulações de Milton Erickson (Erickson, E. Rossi & S. Rossi, 1976), quando se voltou ao estudo e à prática da terapia breve (de Shazer, 1985). Ficou fascinado com o modo como Erickson escrevia sobre sua abordagem, uma vez que ela não parecia ser uma psicoterapia padrão, pois atribuía grande ênfase à especificidade e à unicidade de cada caso clínico. Inspirado por essa ideia, e considerando a variedade e a diversidade como essência da proposta desenvolvida por Erickson, de Shazer (1988) começou a trazer para seu trabalho a compreensão de que o foco terapêutico devesse ser direcionado para as particularidades e idiossincrasias das situações e para as atividades desenvolvidas a partir delas. O interesse não deveria, assim, ser a construção de uma teoria universalizante ou a delimitação e fixação dentro de uma abordagem única diante dos problemas.

À medida que desenvolvia seu pensamento teórico e prático, de Shazer veio a se interessar por leituras sobre filosofia da linguagem e sociologia do conhecimento, em geral, e pela teoria da linguagem proposta por Wittgenstein (1975), em particular. Tal influência levou-o a uma compreensão da linguagem como um conjunto de possibilidades lógicas para construir uma descrição particular de algo, ou seja, as palavras possuíam significados construídos historicamente e socialmente, passíveis de serem (re)significadas por meio do uso nas diversas relações, em contextos situados. Essa ideia influenciou a construção de um modelo psicoterápico pautado na linguagem (de Shazer, 1991).

Atravessados por essas concepções, os pressupostos da proposta terapêutica focada na solução podem ser elencados como: a) cada pessoa constrói significações próprias acerca de suas experiências individuais, o que influencia na construção da queixa trazida; b) as queixas se mantêm pela crença de que as tentativas de solução, até então utilizadas, são as mais lógicas e coerentes; c) mudanças mínimas são suficientes para gerar soluções desejadas; d) há a possibilidade de desenvolvimento de mudanças adicionais às do contexto terapêutico em relações externas à terapia; e e) uma mudança em um elemento ou em uma relação afeta outros elementos e relacionamentos que, em conjunto, formam um sistema (de Shazer, 1985). Esses pressupostos direcionam a prática clínica, seus conceitos e técnicas, para uma intervenção focada na con-

versa entre terapeuta e cliente no contexto terapêutico situado e para a construção de futuros preferíveis.

A Terapia Focada na Solução, como uma forma de terapia breve, preocupa-se em solucionar o quanto antes as queixas, possibilitando ao paciente uma vida com maior satisfação. Terapias breves, em geral, atentam-se apenas para a realização de seis a dez sessões, adequando o modelo terapêutico a esse limite de tempo. Já o foco da Terapia Focada na Solução caracteriza-se pela centralidade das conversas sobre momentos em que o problema não acontece, o que acaba por permitir maior brevidade ao processo terapêutico (de Shazer, 1985; Sharry, 2001).

Além de permitir conhecer a visão de mundo do cliente, tais conversas dão visibilidade ao que corresponderia ao sucesso da terapia. Conversar sobre o que o problema não é possibilita que o terapeuta e o cliente construam juntos a solução, ou ao menos comecem a construí-la, permitindo ao cliente fazer algo diferente das tentativas realizadas e que não obtiveram sucesso. Para isso, os discursos terapêuticos são pautados nas “exceções” - momentos sem a queixa - e nos “milagres” -, momentos imaginados, em que não existiria o problema (DeJong & Berg, 2008; de Shazer, 1988).

Nesse processo de construção da mudança, os terapeutas focados na solução atentam para a importância de se estabelecerem metas para a terapia; de Shazer (1985) afirma que, sem isso, terapeutas e clientes estarão mais suscetíveis a andar nos mesmos círculos já percorridos em tentativas anteriormente fracassadas. O estabelecimento de metas permite criar a expectativa de um futuro diferente, por meio do qual mudanças no comportamento se tornam possíveis. Isso se dá uma vez que cliente e terapeuta, ao conversarem sobre os objetivos da terapia e o que se espera dela, estão, ao mesmo tempo, abrindo possibilidades para que soluções sejam desenvolvidas. Assim, o conceito de ajuste se torna importante nessa proposta terapêutica, com a compreensão de que não é necessário entender toda a formulação e organização de um problema a fim de se direcionar para uma solução. Pelo contrário, é necessário apenas que a intervenção terapêutica se ajuste àquela construção de problema de maneira que ela seja uma pequena diferença em direção à solução - uma diferença que faça diferença (Bateson, 1972).

Além das conversas sobre exceções e do estabelecimento de metas, a construção do processo terapêutico focado na solução é marcada por práticas conversacionais características, tais como: a pergunta do milagre, a prescrição de tarefas de casa e as perguntas de escala. Elas estão resumidamente apresentadas no Quadro 1, com exemplos de formulação e as funções a que se prestam.

O uso dessas técnicas explicita as diversas influências teóricas na constituição do modelo terapêutico em questão, na medida em que é possível perceber como o foco na linguagem, característico do pensamento pós-moderno, está associado a uma atitude seletiva e propositiva, típica dos modelos modernos de terapia que contam com um terapeuta ativo e que controla o processo. Dessa forma, as técnicas mostram como no processo de construção da Terapia Focada na

Solução as marcas ericksonianas se fazem muito presentes, não sendo completamente reformuladas a partir da incorporação das contribuições de Wittgenstein, e apontam para uma tensão constitutiva desse modelo terapêutico.

Diante da apresentação sobre a teoria e técnica da Terapia Focada na Solução, e considerando especificamente a variedade de conhecimentos pelos quais ela foi influenciada, passa-se, a seguir, a considerá-la em diálogo com as propostas construcionistas sociais para o campo da terapia.

### A terapia focada na solução e o discurso construcionista social

A compreensão construcionista da terapia como um processo de construção relacional convida à reflexão

#### Quadro 1

Técnicas focadas na solução: suas funções e exemplos

Técnicas	Exemplos	Função
Pergunta do milagre	"Suponha que uma noite, enquanto você estava adormecida, houve um milagre e este problema foi resolvido. Como você saberia? O que estaria diferente? Como seu marido saberia sem você dizer uma palavra sobre isso para ele?" (de Shazer, 1988, p. 5).	Tirar o foco do problema e abrir espaço para discussões sobre a solução e o futuro.
Tarefas de casa	<i>De observação: (para uma paciente com queixa vaga de 'depressão que fingia estar bem):</i> "... Eu quero que você observe quão próximo você chega de realmente enganar as pessoas quando você finge se sentir bem" (de Shazer, 1988, p.180). <i>Tarefa de interrupção do padrão:</i> (para um casal com queixa vaga e que sentia que resolvia os problemas falando alto). "Duas vezes por semana, durante duas semanas, jogue uma moeda para ver quem vai primeiro. O ganhador começa a gritar e falar alto sobre qualquer coisa ao outro por dez minutos, ininterruptos. O perdedor deve apenas fingir ouvir. Então o perdedor tem dez minutos para falar alto e gritar - sobre qualquer coisa ... se a moeda disser 'não' na próxima rodada ou após dez minutos de silêncio, pela segunda vez, os dois vão fazer alguma atividade física juntos" (de Shazer, 1988, p.165). A fim de continuar a agir de acordo com as exceções: "... uma vez que você encontrou o que funciona para você, apenas posso sugerir que você continue fazendo o que você fez na semana passada" (de Shazer, 1988, p.147). <i>De estabelecer previsões:</i> "... cada noite antes de ir para a cama, quero que você decida quais das oito coisas da lista serão mais simples de fazer, para você, no dia seguinte" (de Shazer, 1988, p. 129).	Ajudar no processo terapêutico de construção de mudanças, por meio do auxílio na identificação de momentos em que o problema não acontece, ou abrindo possibilidades para que estes momentos ocorram mais frequentemente. Os diferentes tipos de tarefa dependem do caso com o qual o terapeuta entra em contato.
Perguntas de escala	"Da última vez, você estava falando sobre ter ficado deprimido por um longo tempo. Vamos supor que 10 signifique 'de volta ao normal' e 'sem depressão' e 0 seja tão mal, tão deprimido quanto você já se sentiu, onde você se colocaria hoje?" (de Shazer, 1991, p.148).	Permitir que, por meio de números, o cliente descreva sua percepção sobre a situação e ainda, encorajar a elucidação de metas e soluções.

sobre o próprio processo de mudança e sobre as opções terapêuticas disponíveis. É assim que, em vez de priorizar técnicas específicas, o objetivo do debate pós-moderno sobre terapia é estimular a ampliação das possibilidades terapêuticas sensíveis aos pressupostos que caracterizam esse campo.

Segundo Gergen e Warhuus (2001), a presença do construcionismo social na clínica influencia mudanças tanto na postura quanto nas práticas terapêuticas. Assim, o convite construcionista favorece posturas que se direcionam à flexibilidade, à consciência da construção social, à colaboração e ao reconhecimento dos valores envolvidos no fazer terapêutico. Quanto às práticas, elas tendem a se direcionar para o discurso, as relações, a polivalidade, as potencialidades e as ações. Considerando cada um desses movimentos, serão tratadas as possibilidades de aproximação das posturas e das práticas terapêuticas da Terapia Focada na Solução àquelas associadas a um discurso construcionista social.

### **A terapia focada na solução e as posturas construcionistas**

No que tange às implicações para a postura terapêutica, o primeiro movimento identificado pela análise de Gergen e Warhuus (2001) trata de uma mudança da busca de fundamentos que guiam o fazer terapêutico, característica marcante de uma concepção moderna empirista de produção do conhecimento, para uma postura de flexibilidade. Para o construcionismo social, teorias guiam as interpretações do mundo empírico e, portanto, não podem ser consideradas como tendo um *status* de verdade transcendente para além de um contexto específico de produção. Dessa forma, em vez de se buscar uma única visão que dê conta do funcionamento humano, o convite pós-moderno está em uma flexibilidade que permita ao terapeuta percorrer as diversas possibilidades úteis ao processo terapêutico.

A esse respeito, pode-se dizer que a Terapia Focada na Solução se aproxima da postura construcionista na medida em que de Shazer (1988) destaca a influência pós-estruturalista no contexto de desenvolvimento desse modelo psicoterápico. É assim que sua característica mais marcante apresenta um traço claramente pós-moderno: não é necessário que se compreenda a maneira de funcionamento de um problema, sua

origem e fundamento, a fim de solucioná-lo. Tal ponto de partida, utilizado por terapeutas focados na solução, torna-se possível conforme eles compreendem que há possibilidade de busca por alternativas que não partilham da necessidade moderna de diagnóstico, pautada pela decodificação, sistematização e compreensão de um problema para sua solução. As intervenções, assim, precisam apenas se ajustar à queixa do cliente, especificamente, sem a necessidade da produção de descrições que correspondam e se adequem a um modelo e a uma realidade externa, independente e já dada.

Ainda nesse sentido, a Terapia Focada na Solução se aproxima da postura construcionista de flexibilidade na medida em que a busca por soluções, ao mesmo tempo em que mantém uma criteriosa forma de conduzir a conversa terapêutica e prescrever tarefas, também se permite recorrer a significados culturais alternativos para além daqueles produzidos pela teoria, ou seja, procura intervir a partir do enquadre do próprio cliente, recorrendo também às suas formas de descrição. É importante ressaltar que a Terapia Focada na Solução apresenta um fazer terapêutico sensível à postura de flexibilidade, mas que, ao se postular como uma forma de terapia específica, privilegia determinadas técnicas e intervenções que lhe são características.

A segunda mudança na postura terapêutica associada ao construcionismo social trata de uma passagem do essencialismo para a consciência da construção. Essa mudança busca chamar a atenção para a terapia como um espaço ativo de negociação de sentidos e construção de realidades, em vez de um lugar que busque por uma descrição única, verdadeira e mais correta por si mesma, capaz de representar a realidade essencial do cliente. Trata-se de uma noção mais amplamente compartilhada pela Terapia Focada na Solução, conforme passou a ser influenciada pelos estudos da filosofia da linguagem, por meio dos quais a compreensão da linguagem como construtora de realidades foi incorporada ao pensamento focado na solução (Berg & de Shazer, 1993). Esta ênfase construcionista pode ser ilustrada com a “conversa de solução” proposta por essa forma de terapia. Nas palavras dos autores:

“Enquanto cliente e terapeuta conversam mais e mais sobre a solução que querem construir juntos, eles vêm a acreditar na verdade ou realidade sobre o que estão falando. Essa é a maneira que a linguagem funciona, naturalmente” (Berg & de Shazer, 1993, p.9).

Como se percebe, a ideia é que terapeutas e clientes escolham sobre o que conversarão durante a terapia, permitindo a construção de diferentes mundos e realidades para os clientes. Tal noção está também intimamente ligada à ênfase no discurso colocada pelo construcionismo para a prática terapêutica. Essa prática é a responsável pelo que Bidwell (2007), em análise teórica sobre as origens epistemológicas da Terapia Focada na Solução, chamou de “virada construcionista”.

O terceiro movimento trata da passagem de uma postura de especialidade do terapeuta para outra de colaboração. Trata-se de uma diferença marcante entre a postura terapêutica construcionista social e aquelas advindas de teorias psicológicas modernas, no sentido em que favorece a procura por relações terapêuticas horizontais e colaborativas, nas quais a tradicional posição de autoridade do terapeuta dá lugar à abertura para os diferentes saberes presentes na sessão e para a produção de novos sentidos. Nos termos de Anderson e Goolishian (1998), a terapia seria um encontro de dois especialistas: ao cliente caberia a especialidade do conteúdo - sobre o que se conversa -, enquanto ao terapeuta estaria reservada a especialidade do processo - como a conversa é conduzida.

Pensando nesse movimento em relação à Terapia Focada na Solução, é possível entender que, ao mesmo tempo em que ele parece estar contemplado na teoria e na técnica da citada terapia, considerando, sobretudo, a busca pelo ajuste e por conversas que sejam parte do enquadre do cliente, algumas divergências também se tornam aparentes. Assim, no fazer da Terapia Focada na Solução, o terapeuta assume uma postura extremamente ativa na conversa. Sua especialidade no processo é visível na medida em que há uma clara preocupação com as maneiras pelas quais a conversa pode/deve ser guiada para a construção de soluções. No mesmo processo, entretanto, há também uma determinação por parte do terapeuta do conteúdo a ser conversado: ele intervém com a finalidade de restringir conversas sobre a queixa e direcioná-las para a conversa de solução. As próprias técnicas utilizadas são uma forma clara de interferir no conteúdo da terapia, desde a pergunta do milagre, que têm o objetivo de construir metas e versões de futuros preferidos, até a prescrição de tarefas, que sugere uma intervenção instrutiva e hierárquica.

Isso não quer dizer que o terapeuta focado na solução não se preocupe em criar colaboração na

relação terapêutica. Há todo um cuidado para encontrar a maneira pela qual o cliente poderá colaborar com o terapeuta (de Shazer, 1985), mas tal conceito é utilizado com fortes raízes sistêmicas e sugere que o caminho construído siga o fluxo da busca pela colaboração por parte do cliente para com o terapeuta. Essas diferenças não afastam por si mesmas a Terapia Focada na Solução do construcionismo social, uma vez que, para este, nada deve ser necessariamente descartado. A sugestão construcionista seria pensar como, em quais contextos e por quais razões intervenções mais diretas como essas podem ser úteis na conversa terapêutica e quando podem prejudicá-la.

A última mudança na postura terapêutica à qual o construcionismo social convida se dá em direção ao reconhecimento da relevância dos valores presentes no trabalho terapêutico. Afastando-se da concepção moderna que afirmava a possibilidade e a necessidade de uma terapia neutra e destituída de valores, o construcionismo trabalha com a noção oposta, reconhecendo que toda ação está comprometida com determinados valores éticos, políticos e ideológicos, mesmo que não sejam conhecidos. Isso não seria diferente para a terapia, o que sensibiliza os terapeutas a, por um lado, conhecer e refletir sobre as consequências pragmáticas dos valores com os quais suas ações estão comprometidas, e, por outro, retirar a autoridade final de um conjunto de valores como intrinsecamente superior a qualquer outro, incluindo os do próprio terapeuta.

Os textos fundadores sobre a Terapia Focada na Solução não apresentam, explicitamente, um interesse em refletir sobre seus compromissos éticos, políticos e ideológicos, o que pode ser considerado como um distanciamento da ênfase construcionista. Há, contudo, o compromisso ético com a criação de uma forma de terapia que produza bem-estar para os clientes e seja o mais breve e eficaz possível (de Shazer, 1985).

Tendo analisado os textos sobre Terapia Focada na Solução com relação às quatro tendências para a postura terapêutica construcionista propostas por Gergen e Warhuus (2001), pode-se prosseguir analisando-os segundo os movimentos em direção ao discurso, à relação, à polivocalidade, às potencialidades e à ação, característicos das práticas construcionistas sociais em terapia.

## A terapia focada na solução e as práticas construcionistas

Talvez o movimento de mudança mais enfático trazido pelo construcionismo social para as práticas terapêuticas seja o privilégio atribuído ao discurso, em substituição ao tradicional foco na mente individual. A passagem ocorre com a compreensão de que é nos processos discursivos que os significados podem surgir. Considerando que os significados construídos pelas pessoas por meio da linguagem funcionam como organizadores de suas vidas, incluindo o que falam sobre si mesmas e sobre o mundo, o interesse da terapia construcionista se volta para práticas que privilegiem a produção de significado no discurso e suas implicações para as vidas dos clientes. O terapeuta considera as diferentes formas de descrição de si, nos diversos contextos situados, e, ainda, volta sua atenção para as variadas maneiras de dar sentido às experiências diárias.

Sob esse aspecto, pode-se considerar que a Terapia Focada na Solução se aproxima do construcionismo social na medida em que entende que as descrições produzidas na conversa terapêutica podem construir determinadas versões de realidade sobre as vidas dos clientes. Isso fica muito claro em duas das principais técnicas utilizadas: a pergunta do milagre e as perguntas de escala. Elas servem como convites a conversas que ajudem os clientes a “reconstruir e remodelar suas realidades, de maneira que eles vejam como útil” (Berg & de Shazer, 1993, p.9) e criem o espaço para a negociação de sentidos em discurso sobre quais devam ser as metas e como a terapia está prosseguindo, entre outras possibilidades.

Existe um tensionamento importante em relação a essa proposta construcionista, pois as intervenções estão pautadas em mudanças comportamentais, pouco focalizadas na importância da mudança dos discursos. A pergunta do milagre permite a construção de discursos nos quais a queixa não ocorre, mas tais discursos são enfatizados pelo terapeuta apenas como pistas sobre qual caminho ele deve seguir na definição das tarefas de casa e do processo terapêutico como um todo. Em contraposição a isso, todavia, de Shazer (1985) afirma que relatos de mudança são indicadores de sucesso terapêutico bons o suficiente.

A segunda mudança para as práticas construcionistas está intimamente ligada à discussão anterior e é caracterizada por uma passagem da ênfase no *self* e nos significados construídos pessoalmente por mentes individuais, para uma primazia no entendimento das relações como o local de produção de sentidos. Essa mudança entende que o conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo só pode ser gerado nas diversas relações em que uma pessoa se insere, dentre as quais a relação terapêutica também pode estar (Gergen & Warhuus, 2001).

Assim, uma breve discussão epistemológica pode ser útil para a compreensão de como a Terapia Focada na Solução pode ser pensada com relação a essa ênfase de Shazer (1991) coloca a Terapia Focada na Solução como fortemente influenciada pela proposta construtivista social. De acordo com Gergen (1997) e Grandesso (2000), o construtivismo se aproxima de uma concepção construcionista social no que tange ao foco na construção do conhecimento, sem concebê-la como a apreensão de uma realidade objetiva. Além disso, as duas perspectivas partilham também o entendimento de que a mente humana não é um reflexo da realidade objetiva por meio da observação desta. As duas propostas se diferenciam, entretanto, entre outros aspectos, quando teorizam sobre a constituição de *self*. Enquanto o construcionismo social o considera como uma realização discursiva construída de forma dialógica, nas relações situadas (Gergen, 1991), o construtivismo se caracteriza por um foco mentalista ao procurar processos intrínsecos aos indivíduos. Nesse sentido, de Shazer fala de realidades construídas, mas concebe a existência de visões de mundo que surgem por meio da percepção da realidade, que é individual e interfere nas diferentes relações estabelecidas. As relações, dessa forma, são colocadas como uma decorrência ou produto de interações entre indivíduos isolados, o que se diferencia de uma perspectiva construcionista.

Decorrente tanto da ênfase no discurso quanto da ênfase relacional, o terceiro movimento construcionista, do qual Gergen e Warhuus (2001) falam, trata de um distanciamento da noção de singularidade em direção à ideia de polivalocidade, que pode ser resumida como a ênfase em múltiplas realidades possíveis para o cliente. Isso vale para o abandono tanto da concepção da existência de uma única verdade quanto da ideia de

um *self* unificado e coerente diante de toda situação e independente do contexto relacional no qual está inserido.

A respeito do abandono da busca por uma verdade, a Terapia Focada na Solução partilha da mesma ideia na medida em que a procura por uma precisão avaliativa e descritiva do que *realmente* está se passando com o cliente não é de sua preocupação, abrindo caminho para a construção de futuros alternativos ou preferidos. Ela não se preocupa, ainda, com a formulação de uma teoria sobre o problema ou a patologia. Considera que existem inúmeras formas de se descrever o problema e que diferentes formas de apresentar uma queixa influenciam sobre o que conta como a realidade do cliente. Sobre o abandono da ideia de um *self* unificado, como já discutido a respeito da ideia de *self* que sustenta a proposta focada na solução, ela se pauta na existência de indivíduos coerentes e com *self* unificado, o que a distancia das práticas terapêuticas orientadas pela sensibilidade construcionista social.

Outra mudança identificada ao discurso construcionista sugere um deslocamento dos problemas para as potencialidades, no qual essas são possibilidades de construção de discursos alternativos àqueles nos quais o problema é central. O problema é considerado como uma forma possível de descrição, submetida às significações construídas nas relações por meio de convenções linguísticas. A prática da Terapia Focada na Solução partilha dessa ênfase de forma significativa: o terapeuta volta-se para a procura de exceções, ou seja, de situações da vida do cliente que são descritas como solução. No intuito de possibilitar um espaço para que tais discursos se produzam as perguntas do milagre são uma técnica bastante interessante. Tais características podem ser entendidas como um disparador para a construção de discursos alternativos sobre as vivências do cliente, considerando suas potencialidades, suas possibilidades de mudança e, ainda, focando nas experiências futuras.

O último movimento associado às práticas terapêuticas construcionistas sociais pode ser descrito como uma passagem do tradicional *insight* individual para a ação. Para o construcionismo, a suposição de que a mudança terapêutica ocorrida dentro do consultório será levada para todos os outros contextos da vida do cliente é duvidosa. Por essa perspectiva, o signifi-

ficado está em constante negociação e pode mudar em cada conjunto de relações. Dessa forma,

“as questões principais a colocar sobre a coconstrução terapêutica são: (1) se uma forma particular de discurso é acionável fora da relação terapêutica e (2) se as consequências pragmáticas desse discurso são desejáveis” (Gergen & Warhuus, 2001, p. 53).

Nesse sentido, destaca-se na Terapia Focada na Solução a presença de uma especificação da ênfase construcionista na ação. Ela se preocupa com o que de Shazer (1988) chamou de transferência, conceito utilizado para a ideia de aplicação da mudança situada na relação terapêutica para as relações de outros contextos diversos. Isso é feito, sobretudo, por meio da prescrição de tarefas definidas pelo terapeuta para execução por parte do cliente, acreditando que elas podem conter elementos da mudança construída no contexto terapêutico. Os terapeutas focados na solução acreditam que a execução das tarefas prescritas possibilite a ocorrência de tais mudanças em contextos relacionais mais amplos. Vale ressaltar, entretanto, que essa é uma conceituação enraizada nas propostas sistêmicas e aparece no contexto da Terapia Focada na Solução com um traço comportamental e individualizado, distinto da ênfase construcionista específica.

Além disso, essa análise comparativa da Terapia Focada na Solução permitiu observar como ela compartilha com outras propostas terapêuticas construcionistas (reflexivas, colaborativas e narrativas) alguns desafios apontados por Rasera e Japur (2004) referentes aos vocabulários sobre o *self* e à concepção de social. Assim, as concepções de *self* implicadas pela Terapia Focada na Solução sustentam, ainda que de forma mais intensa que as outras propostas construcionistas, certa marca individualista e, até mesmo, mentalista. Da mesma forma, em relação à concepção de social, percebe-se na Terapia Focada na Solução um privilégio do contexto microssocial de produção de sentido, sem um compromisso com a articulação da prática terapêutica ao contexto social mais amplo.

Finalizando, a análise realizada também traz questões sobre os próprios critérios utilizados, entendendo que os contornos do que seja uma terapia construcionista são também construções retóricas e não definidas *a priori* (Rasera & Japur, 2004). Assim, é importante não naturalizar as práticas terapêuticas tanto como

sendo construcionistas em si mesmas quanto como se apresentando como propostas superiores a outras. Uma maneira de evitar esses riscos pode ser pensar na Terapia Focada na Solução como uma opção discursiva para a terapia (McNamee, 2004a, 2004b). Assim compreendida, o exercício reflexivo se volta para a compreensão do vocabulário produzido pela Terapia Focada na Solução como útil em alguns contextos terapêuticos, podendo levar a conversas que produzam discursos mais generativos para as vidas dos clientes, mas, como todo discurso, nem sempre contribuindo para o andamento do processo terapêutico.

### Considerações Finais

A análise proposta neste artigo permite considerar em que medida a Terapia Focada na Solução se aproxima do discurso construcionista social e em quais pontos ocorrem tensões entre suas proposições teóricas. Percebe-se como a ênfase nas potencialidades e na ação, bem como o abandono pela busca por uma descrição mais verdadeira sobre a realidade do cliente, colocam o citado modelo terapêutico próximo às posturas e práticas construcionistas, privilegiando uma compreensão da linguagem como construtora da realidade para os clientes. Já o terapeuta focado na solução apresenta ainda uma postura diretiva e de especialidade hierárquica no processo terapêutico, o que se diferencia da postura associada ao construcionismo social. Além disso, o modelo está focado em mudanças comportamentais e não se estrutura a partir de uma reflexão sobre os valores presentes em seu fazer terapêutico. Suas concepções de *self*, associadas à noção de “visões de mundo”, são também um ponto de tensão teórica, e demonstram as influências de outros suportes teóricos na construção do modelo de terapia em questão.

A análise sobre as aproximações e os distanciamentos deve sustentar uma reflexão sobre as implicações do uso das contribuições da Terapia Focada na Solução para cada contexto terapêutico situado, tornando-a um recurso útil ao terapeuta e evitando seu uso de forma a restringir a conversação e a impor um caminho terapêutico pré-determinado. É esse exercício de pensamento, análise e crítica das diversas propostas construcionistas no campo da terapia que pode promover sua difusão de forma abrangente, criativa e transformadora.

### Referências

- Andersen, T. (1999). *Processos reflexivos*. Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- Anderson, H. (1997). *Conversation, language and possibilities*. New York: Basic Books.
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1998). O cliente é o especialista. In S. McNamee & K. J. Gergen (Orgs.), *A terapia como construção social* (pp.201-202). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler.
- Berg, I., & de Shazer, S. (1993). Making numbers talk: Language in therapy. In S. Friedman (Ed.), *The new language of change: Constructive collaboration in psychotherapy* (pp.5-24). New York: The Guilford Press.
- Bidwell, D. R. (2007). Miraculous knowing: Epistemology and solution-focused therapy. In T. S. Nelson & F. N. Thomas (Eds.), *Handbook of solution-focused therapy: Clinical applications* (pp.65-87). New York: The Haworth Press.
- Carrijo, R. S., & Rasera, E. F. (2010). Mudança em psicoterapia de grupo: reflexões a partir da terapia narrativa. *Psicologia Clínica*, 22(1), 125-140.
- DeJong, P., & Berg, I. K. (2008). *Interviewing for solutions*. Pacific Grove, CA: Brooks.
- de Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: WW Norton & Company.
- de Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: WW Norton & Company.
- de Shazer, S. (1991). *Putting difference to work*. New York: WW Norton & Company.
- de Shazer, S. (1994). *Words were originally magic*. New York: WW Norton & Company.
- Erickson, M., Rossi, E., & Rossi, S. (1976). *Hypnotic realities: The induction of clinical hypnosis and forms of indirect suggestion*. New York: Irvington.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. (1997). *Realities and relationships*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gergen, K. J. (2006). *Construir la realidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2010). *Construcionismo social: um convite ao diálogo*. Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- Gergen, K. J., & Warhuss, L. (2001). Terapia como construção social: características, reflexões, evoluções. In M. M. Gonçalves & O. F. Gonçalves (Orgs.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: a construção conversacional da mudança* (pp.29-64). Coimbra: Quarteto Editora.
- Grandesso, M. (2000). *Sobre a reconstrução do significado*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Guanaes, C. (2006). *A construção da mudança em terapia de grupo*. São Paulo: Vetor.
- Holzman, L., & Mendes, R. (2003). *Psychological investigations*. New York: Brunner-Routledge.
- McNamee, S. (2004a). Social construction as practical theory. In D. Pare & G. Lerner (Eds.), *Collaborative practice in psychology and therapy* (pp.9-22). New York: Haworth Press.
- McNamee, S. (2004b). Therapy as social construction: Back to basics and forward toward challenging issues. In T. Strong & D. Pare (Orgs.), *Furthering talk: Advances in the discursive therapies* (pp.253-270). New York: Kluwer Academic.
- McNamee, S., & Gergen, K. J. (Orgs.). (1998). *A terapia como construção social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rasera, E. F., & Japur, M. (2004). Desafios da aproximação do construcionismo social ao campo da psicoterapia. *Estudos de Psicologia* (Natal), 9(3), 431-439.
- Rasera, E. F., & Japur, M. (2007). *Grupo como construção social*. São Paulo: Vetor.
- Sharry, J. (2001). *Solution-focused groupwork*. London: Sage Publications.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1975). *Philosophical remarks*. Chicago: University of Chicago Press.

Recebido em: 12/9/2011

Versão final em: 18/11/2011

Aprovado em: 29/11/2011

# The role of subjectivity category in understanding the community context and the transforming intervention

## *O papel da categoria subjetividade na compreensão do contexto comunitário e da intervenção transformadora*

Roberta **KAFROUNI**<sup>1</sup>

### Abstract

The following article has as an objective to reflect on the importance of the category *subjectivity*, in the theoretical and methodological point of view, for Community Psychology. The intervention in Community Psychology cannot miss the subjective dimension of reality while it is part of the psychological field. In this sense, Social-Historical Psychology, the materialistic historical dialectic method and the subjectivity theory offer important contributions for the analysis of reality and transforming community intervention. The category *subjectivity* presents an alternative to the idealistic and dualistic visions of subjectivity. Its main features are presented in the article. In conclusion, this project tries to demonstrate how the method and the category *subjectivity* can offer a theoretical frame to the practice in Community Psychology through the consideration of practical experiences with community groups.

**Uniterms:** Community psychology; Psychology, social; Subjectivity.

### Resumo

*O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da categoria subjetividade, do ponto de vista teórico e metodológico, para a psicologia comunitária. A intervenção em psicologia comunitária não pode perder a dimensão subjetiva da realidade, posto que se constitui área do conhecimento psicológico. Nesse sentido, a psicologia sócio-histórica, o método materialista histórico dialético, a psicologia histórico-cultural e a teoria da subjetividade oferecem importantes contribuições para a análise da realidade e a intervenção comunitária transformadora. A categoria subjetividade apresenta uma alternativa às visões idealistas e dualistas de subjetividade, e, no artigo, são apresentados seus principais aspectos. Por fim, procura-se demonstrar como a categoria subjetividade pode subsidiar a prática em psicologia comunitária por meio da discussão de experiências junto a grupos comunitários.*

**Unitermos:** Psicologia comunitária; Psicologia social; Subjetividade.

The Latin American Community Psychology is part of a historical movement that revises the role of Psychology in an economic and political context of

inequality and oppression common in the countries of the region (Lane, 1996). Front to conditions that generate suffering, in which most of the population fit, the



<sup>1</sup> Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Mestrado em Psicologia. R. Sydnei Rangel Santos, 238, Santo Inácio, 82010-330, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: <rkbeta@hotmail.com>.

psychology professionals realized their deep theoretical and methodological incapacity, due to knowledge importation, built from other realities, and could offer neither explanatory nor practical support to the problems they faced.

Aiming at offering theoretical and methodological knowledge, a wide effort was made in order to face the dilemmas that Latin America Psychology faced. The concrete conditions that made the lives of most of the population difficult, contributed to the production of suffering, which is emotion. As Sawaia (1999) states, suffering is a psychological category that requires Social Psychology attention, which means restoring the ethical-political dimension of the subject, through the change of the perspective related to the role of emotions, within the concept of subjectivity.

It is worth pointing out that the task of building a theoretical framework for Latin America Community Psychology has faced the challenge of constituting, afterwards, the discussions and practices that founded the area (Rocha & Pinheiro, 2011). The initial theoretical-methodological production of the field was marked by the influence of external propositions of Psychology once its individualistic approach was inadequate for analysing the situation of Latin American countries that suffered with acute social issues. If, on the one hand, this feature allowed the dialogue with important contributions of the fields of Sociology, Education and Politics, on the other hand, it seems to have, at first, distanced from the subjectivity and the subject issues, losing its specificity as a field of psychological knowledge.

In the construction process of this theoretical - methodological process, some aspects demanded clarification. One of those is the concept of community, term that conveys different meanings, many times contrasting. Again, Sawaia (1996) contributes with a genealogy of the term in social thought. The author states that throughout western history, the concept was elated or rejected in the debate regarding men and society, which clearly explained its political dimension and brought to light the clash between individualistic and collectivist values.

The semantic diversity of the concept of community reveals epistemological and ethical positioning, which makes its explanation an important and still somewhat problematic issue in the community

Psychology field. Taking, for instance, the statement of Gois (2005, p.60): the community "is a historical - cultural and psychological concept, a social and psychological construction appears throughout time, through direct and daily psychosocial relationships of dwellers of a certain place". The quote shows that community, under the author's point of view, has an important objectification basis, and that the community object is a pre-existing reality in the Community Psychology field. However, for Guareschi (1996, p.97), "the community relationships that constitute a real community are egalitarian relationships that happen among people that have rights and duties. These relationships imply that everybody has a voice and a turn; everybody is recognized in their singularity, where differences are respected". Such observation raises the concept of community as an object under construction: it does not take reality, therefore, as having a circumscription prior to a community psychology field, but as an object that it produces.

The procedures of the community object building appear in other definitions, such as Ribeiro and Lara Junior's (2011, p.592), which identify the community "as a political moment and not as a concept that is relevant to any human group", a field of stress and incompleteness, mainly as result.

The different concepts of community reflect the views of the practice of Community Psychology. According to Sawaia, "community is the action and reflection guiding category, and its content is extremely sensitive to the social context in which it lies, for it is associated to the millennial debate on social and ethical exclusion of good living" (Sawaia, 1996, p.50).

Given this definition it is mandatory to explicit the Community Psychology practice directions: the first aspect to be emphasized is social change. This point is fundamental and identifying to the Latin American perspective. Another aspect pointed by Lane (1996), is the importance of the group as a condition to the knowledge of reality and reflection as well as to the joint action.

At this point of the exhibition one could ask about the Community Psychology specificity: what makes it different from the practices of other areas of knowledge focused on social change and joint action? The distinctive aspect of Community Psychology is exactly the psychological or subjective dimension of

reality. Lane (1996) states: "when one attempts to recover *subjectivity*, it necessarily affects identity, category that leads to the knowledge of one's singularity expressed in affective, motivational terms through the relations with the others - in other words, in group life" (Lane, 1996, p.30).

Thus, social change has subjective dimensions explained and known not only by psychologists, but also by the people involved in the group and in the change process.

When the role of subjectivity on the transforming action is placed, the adoption of an idealistic perspective of the community and of the subject, as if an interior change were the path to real changes, reaffirming dichotomies between internal and external, subjective and objective, so common in psychology, is not proposed. A view of the role of subjectivity within the transforming action requires an option for a theoretical position that tries to overcome such dichotomies. Therefore, we consider that the historical - cultural psychology contributions of the subjectivity theory of Fernando González Rey and of the Socio Historical Psychology offer important theoretical contributions to Community Psychology, which may guide the action and reflection of the Community Psychologist. Despite epistemological and theoretical differences, the previously mentioned perspectives present possibilities for dialogues due to their references in common - historical and dialectical materialism and the theoretical productions of Vygotsky. Notwithstanding the interpretation differences in this common basis, the later theoretical perspectives are alternative valid developments, with no possibility to determine heirs at law for the theoretical traditions (the Marxist method and the Vygotsky theory).

### **Marx and Vygotsky's contribution to the subjectivity theory**

Newman and Holzman (2002) point out that Vygotsky was a psychologist/ methodologist, once he refused to make a distinction between the content of psychology and its method - the "what it is" of the "how to do it". As a methodologist he adopted the Marxist method - the historical dialectic Marxism - and presented with it a Psychology that did not focus on

the simple description of human behavior, but on its explanation, which could only be reached by considering Men an active, social and historical being. The human being is a process not a static object, as well as the concrete whole world. Therefore, it could only be apprehended in its movement, contradiction and contribution. In other words, it is not a psychology task to establish a human nature theory as a set of constitutive categories for they change. It is necessary to develop a human approach method that allows grasping. As a consequence, one can say that Vygotsky's Psychology has a series of worries regarding the method.

The Marxist method is, before any other consideration, a way to approach reality. A way that totally opposes to how reality has been analyzed within Philosophy, since the Greeks (Newman & Holzman, 2002). The philosophical thought is based, traditionally, on assumptions - hypothetically true definitions, from which reasoning is developed. However, for historical, dialectic materialism, assumptions are not hypothetical, but real.

This method of consideration is not destituted of presuppositions. It comes from real assumptions and not for a moment does it abandon them. Its assumptions are men, not any isolation and fantastic fixity, but in their process of real development and under certain conditions (Marx & Engles, 2009, p.32).

Even spiritual productions are, under this point of view, results of men's material lives. "It is not consciousness that determines life, it is life that determines consciousness" (Marx & Engles, 2009, p.32).

Therefore, the adoption of a Marxist method in the study of psychology permeates the overcoming of the long debate over mind nature. It allows the rejection of a determinist and essentialist view of the psyche and the taking of a "new complex systemic dimension, dialogic and dialectical, defined as ontological space" (González Rey, 2003 p.75).

At focusing on consciousness in the text *Consciousness as a behavior psychology issue* (Vygotsky, 1925/1991), Vygotsky emphasizes the need of an investigation method that fits the human behavior study, pointing at the impossibility of the use of a method directly derived from the animal behavior study. Then, Vygotsky states that in order to cover the totality of behavior, it is necessary to introduce new components

to the formula. That happens because human behavior does not have only biological inheritance as a source: one of the fundamental components for human development is the fact that it takes the experience of previous generations, what the author called historic experience.

Besides historic experience, Vygotsky included another vital factor of human development - social experience. All the amount of experience lived by other people and that participate in the formation of a person is part of this social experience, although one has not experienced it directly.

Finally, a third peculiar aspect of human behavior is that it does not characterize through a passive adaptation to the environment, as it happens with animals. On the contrary, men actively adapt the environment to themselves. Referring to Marx, Vygotsky points out that men anticipate the result of their activity before performing it, which he called the duplication of experience at work.

These three factors - historic experience, social experience and doubled experience - are the fundamentals of the explanation of cultural behavior, proposed by Vygotsky.

### The subject and subjectivity categories

Considering the factors previously described, Vygotsky also contributed to the explanation of a person's development. In the text *History of superior psychological functions development* (1931/2000), the author indicates that human behavior, in particular, results from the transformation of lower psychological functions, those determined by biological inheritance, into higher psychological functions, formed by the mediation of signs. The basic transformation mechanism of the lower psychological functions into higher is the internalization process. This process has three basic features: an external activity (social) turns into an internal activity, this previous interpersonal activity becomes intrapersonal, and finally, due to the displacement, the very activity structure undergoes changes. The social behavior forms are assimilated and transferred to a person; in other words, the relationships among higher psychological functions were, previously, relationships among men.

However, the internalization process is not a simple external into internal transference. Vygotsky shows that the development of a person entails the creation of the unique. The opening for the consideration of the psyche, though, as having the power of generating the unique, will only appear more clearly in the work of the author in his text *Thought and Language* (1934/1993).

In the first chapter of this text, Vygotsky, when elaborating on unit of analysis of the relationship between thought and language, already announced that individual experience is not, strictly speaking, transmitted, and that there is the need to generalize, given by the meaning of the word. Thus, communication can occur and it is possible to assume a psychological level that cannot be reduced to social.

One peculiarity of internal language is that a word carries more sense than in external language, that is, there is an enormous semantic content enclosed in the word. Vygotsky concludes, therefore, that the merging of various semantic contents in a single word supposes, in each case, the formation of an individual sense, untranslatable. It is demonstrated that the role of the subject in language, thus, without the inclusion of the notion of subject, it is not possible to understand the emergence of the internal language.

González Rey (2004) highlights that the category sense, designating a qualitatively different level of psychic phenomena that is not reducible to language, only appears in his text *Thought and Language* (1934/1993) and still, only in the last chapter (González Rey, 2011). The author points out that there are different moments in the works of Vygotsky, in which his theoretical production is characterized by discontinuities produced in a political and ideological context that privileged theoretical visions that were more consistent with this context. The result is that we can find in the work of Vygotsky, both a perspective of the psyche as reflection of a mechanically internalized reality (represented in the category conscience), as well as a conception of psyche as a production of singular senses and with its own ontology (represented in the category sense). The character of the psyche system, nevertheless, has always been present in the works of Vygotsky, although the system representation has varied throughout his work (González Rey, 2005).

Vygotsky places the sense of the word inserted in speech, which is a moment of the subject. Thus, "the sense is an organization of psychological aspects that emerge in consciousness" (González Rey, 2004 p.49).

Sense is, therefore, an essential part of the process of subjectivation, responsible for defining the psychological experiences of the subject. It is also an element of articulation between what is historical and present in the configuration of the psyche. Therefore, "the category sense, as in the construct of Vygotsky, represents a constituting unit of subjectivity, capable of expressing complex processes of subjectivation in what it has of dynamic, irregular and contradictory" (González Rey, 2004, p.51). Consequently, in although the category subjectivity does not belong to the theoretical body of the construct of Vygotsky, its theoretical contributions allow the elaboration of a possible deployment of his work, which has been done by Fernando González Rey.

One of the advantages of the theory of subjectivity, as proposed by González Rey (2003), is that it takes the fundamental need to be articulated in relation to the notion of subject. A concrete subject that may not be separated from the psychological processes that Psychology tries to understand. Thus, one cannot speak, for example, about learning processes without considering the subject of the process. Subjectivity, therefore, can only be studied in concrete subjects. It is clear here the influence of dialectical and historical materialistic method, as stated by González Rey (2004, p.152): "my work has a strong Marxist influence in the sense of defending an ontological definition of subjectivity that articulates with all the aspects of people's lives".

The notion of subject has two distinct and necessary senses - the place of production of subjectivity and the capacity to become a subject - as it understands that individuals become subjects from the capacity of producing new subjective senses before the challenges of life.

The category *subjectivity* is complex and resists tight conceptualizations. It articulates simpler categories and admits dialogue with contributions from other areas of Social Psychology. In general, subjectivity is the system of senses and subjective senses, organized and articulated dynamically, which are expressed in various forms of activity and social spaces in which the subject operates. Individual subjectivity is a differentiated

expression that is combined with unique subjective senses developed in the history of individual (González Rey, 2003). The category *subjective sense* is used by González Rey to emphasize the symbolic-affective unit that constitutes psychological productions.

The category of subjectivity has a processual character and is in constant movement. It is possible to know, however, the forms of organization of the senses, which are the subjective configurations. They integrate different elements of sense coming from different areas of the subject's life and have some relative stability (González Rey, 2003). Thus, we can know how to organize the various elements of sense that are produced by a given subject facing an activity. These elements of sense are not only related to the activity but update several other senses produced in other areas of life. For example, work can lead to senses related to a particular person's sense of gender, social status, family status and race, which shapes the subjective sense of work for this person.

The category *subjective configuration* allows the understanding that the social is not imposed in a mechanical way to the constitution of subjectivity, but it certainly is a constituent element of it. As the shared social spaces also participate in the formation of subjective senses, the *social subjectivity* category allows the understanding of ways of constituting subjective senses, both at the individual and social levels, as it refers to processes of sense triggered by social instances (González Rey, 2003). Thus, the study of individual subjects provides access to information about the social.

When addressing subjectivity, one can never understand it completely, since it is constantly changing. What can we learn are moments of subjectivity, individual and social, often related to specific social spaces, which generally concerns community psychology. We considered important for the study of subjectivity, thus, the categories *subjective dimension of reality* and *subjective dimension of social phenomena*, developed by the researchers from the Catholic University of São Paulo - *Universidade Católica de São Paulo* (Ana Bock, Odair Furtado, Wanda Aguiar, Maria da Graça Marquina M. Gonçalves). Bock and Gonçalves (2009, p.143) define *subjective dimension of reality*: "individual and collective constructions, that meet each other in a process of mutual constitution and that result in certain products that can be recognized as *subjective*".

The category *subjective dimension of social phenomena* does not differ from the previous category, but emphasizes the possibility of social understanding. Bock and Gonçalves (2009, p.144) add that: "This means looking at social phenomena for the presence of a human being who is a subject, with processual, historical and complex subjectivity emphasizing the dialectical unity between the individual and society". The authors also highlight the points of contact with the categories *social subjectivity* and *Individual subjectivity* proposed by González Rey, but emphasize that the categories proposed by them are directed to the object of social psychology, which is characterized as social phenomena. Interestingly, the authors do not draw a line between social-historical psychology and cultural-historical psychology, treating them as interchangeable terms: positioning to which we are favorable.

The category *subjectivity* is a complex one, which integrates and articulates different simpler categories and allows approaching the relationship between individuals and society in a non-dichotomous manner, and highlights the psychological dimension - or subjective - of this relationship (Gonçalves, 2003). Another positive aspect of the category *subjectivity* is that it reveals the concrete character of the psyche, objectively constituted by social reality and has as an objective social reality through concrete action.

### **The subjectivity category and the understanding of the community context and transformation action**

However, what is the importance of the category *subjectivity* for the understanding of the community context and the transformation action? Here, it becomes important to analyze a few cases experienced in practical work with groups in the internships of Community Psychology that we have developed over the past nine years. In this period, we have worked with groups of former prisoners and income generation groups. In work we developed together with a Non-Governmental Organization (NGO), the aim of the institution was to stimulate income-generating activities among the people living in communities with limited resources. The institution offered training to residents so that they knew how to organize their work, plan expenses, and

maintain equipment. In some instances, it offered credit and product development that could be made by the groups. The goal was to stimulate the development of cooperatives. The institution's complaint, however, is that the groups were not "motivated" or did not even get to constitute a group.

In socio-historical perspective (or cultural-historical), motivation is not an intrinsic process to individuals. It is also not intrinsic to the task. Motivation is configured subjectively, which involves the needs subjectively constituted and the senses produced in a particular activity. Instead of offering our psychological services to support the stimulus to an alleged intrinsic capacity, we initially undertook to approach people in the community to listen to them and try to understand what was being described by the NGO as lack of motivation what could mean. The first issue that we came across was the need to understand the sense of the terms "cooperative" and "entrepreneurship", as well as the activity itself, represented to NGOs and community.

The proposal of cooperative relationship implies another relationship between capital and labor: it is not organized in the same way as employment. The relationships among the participants of cooperatives imply a breakdown of traditional hierarchy among workers, who now have greater control over the production process and its outcome.

The aim of the NGO was to stimulate not only cooperativeness, but the initiative of community members to create cooperative ventures, which involved identifying people with "leadership profile" that could organize groups of workers in the community.

The analyzes showed that the income generating groups qualified as demotivated by the NGO at that time were not able to take responsibility upon themselves as subjects of the processes that were expected from them. The strategy itself for seeking leaders would eventually prevent this from happening, because it institutionalized and crystallized the senses produced by a single person who imposed these senses on the rest of the group.

By listening to members of groups already established or in the process of constitution, however, one realizes that the organization in cooperatives met a

number of constituent senses of the subjective dimension of work for the community residents. One must consider the social structure in which we are born and develop ourselves, where the submission to hierarchy is present in all social spaces (family, school, work organizations etc.). Such hierarchy is based on the division of existing classes in capitalist society. These are concrete aspects of reality that trigger processes of sense, which foster certain social subjectivity.

Another experiment that is experienced in stages is the work with groups of former prisoners. We worked closely with a government agency responsible for monitoring and supporting them. We have established discussion groups involving former prisoners with a court order for psychological counseling. In the groups, we could see that the exit from prison life and life in freedom again had a number of issues with which the former prisoners were faced and that needed to be identified and reflected upon, such as: relationships with their families, relations with the world of work, the sense of citizenship. We understand these issues as elements of sense that are organized into subjective configurations and mark the production of new senses given the new demands that life outside prison imposes on these people.

Once again, we realize that they were faced with concrete issues, such as unemployment, lack of resources and legal requirements. It was necessary, however, to reflect on the subjective senses produced by them given the new reality. Often former prisoners saw no other way out of the impasses of the everyday life return to criminal life. Such an alternative was imposed not only by the real difficulty in getting a job that would guarantee minimum conditions of survival, but also the ethical and political suffering experienced in finding a job legally acceptable. They suffered prejudice, and were often summarily dismissed as soon they informed that they had been convicted and imprisoned. They reported feeling like a "Walking Criminal Record", and the abuse suffered during police confrontation, to whom they were "eternal suspects". Many times, the return to the criminal path was paradoxically the only way they visualized to guard against their dignity. Since they could not be respected as citizens, they could at least be feared. Facing a shared social reality, however, subjective senses emerged from

unique configurations that determined particular interpretations. This did not prevent, however, the presence of elements of shared subjective sense, which were, nevertheless, felt as personal.

Another question raised was the subjective dimension of citizenship. Recognizing one's rights to have rights was never effective for many former prisoners. However, because they had been sentenced to prison, many simply assumed they had no rights whatsoever, only obligations, which, often times, was assured by the professionals of the inspection institution responsible for them. The idea that they did not even have the right to complain, as they were still in debt with society, was common. This resulted in making it inviable for them to pursue certain rights and support that were available to them exactly because they were former prisoners.

In order to understand what was happening with these groups, it was necessary to consider the concrete conditions that determined the subjective dimension of their reality. It was a necessity both for understanding as well as for transformative intervention.

Considering that, how can we intervene? Certainly the intervention in community psychology would not be driven to "training" or qualification courses of group members. The option was to provide the space for the production of sense before the aspects that constitute the subjective dimension of reality.

As previously mentioned, it has long been recognized that working with groups is an important tool in community psychology. In this sense, Lane (2001) makes important theoretical and methodological contributions. First, she claims that the group is not a static entity composed of constant elements that can be seen in any other group. It should be considered in its historically determined process. Furthermore, the relationship between the individual and the group is not dichotomous. The group is "a necessary condition to learn the social causes that act upon the individual, as well as its action as a historical subject, assuming that any society transformation action can only occur when individuals come together as a group" (Lane, 2001, p.78).

Lane (2001, p.96) proposed three categories for the analysis of the group process. The first was the

*production*. "The group process is characterized as a productive activity". The second category is *domination*, ie, the analysis should include the infrastructural conditions that reproduce the relations of domination and how they reflect in the group. The last category is the *group-subject*, that is, Lane (2001, p.97) says that "a group is only a group when it is to produce something, to evolve and transform relations among members of the group". In the analysis process, the author shows that, in her remarks, as the contradictions are revealed, the group tended to crumble: this is an important criterion for analyzing the group process.

An important direction for work in community psychology is the rescue, by individuals and groups, of their status as subjects. This subject represents a moment of tension that can cause transformation, since the subject is in confrontation with what is established, both at the social as well as individual level. When the subject is capable of producing new senses before subjective activity, he represents the possibility of both changing himself and changing the social space in which he participates (González Rey, 2004). "True collectivism, efficient group work, can only be achieved through rich individualities, involved in all the richness of its expression with the teamwork" (González Rey, 2004, p.155).

Another important aspect is that a vision of subjectivity compromised with the emergence of true subjects implies that psychologists accept being destituted from their hierarchically superior status due to their knowledge. It implies accepting that psychologists cannot predict the production of senses and may not be able to drive the process. As a consequence, it breaks with Manichean views expressed in dichotomies such as alienated-aware, oppressor-oppressed, which express fixed meanings about the community and its subjects. This way, it is possible to escape authoritarian positions frequently defended by those who, in the name of the combat against authoritarianism, preach the dictatorship of a collective group condemned to a version of facts labeled as "power relations awareness". According to Rocha and Pinheiro (2011, p.494), "the ways of reading are not limited to the production of subjectivity based on a model of critical conscience". Thus, we rescue the political space understood as space for dialogue, for acknowledging difference, for the right to difference. This view, in various ways, we share with the authors (Rocha & Pinheiro, 2011, p.494): "In the dialogue we want, what we seek is the

exploration of conflict and of the dissent raised in the meeting of heterogeneous subjects".

The group work is often slow and faces institutional, financial and personal barriers. We can also perceive, however changes in the groups and in the subjects. In relation to the groups attended by the NGO, the development of discussions about work could be noticed, initially nonexistent, clearly outlining the relationship within the group and the development of self-expression and listening on the part of some members. In the case of groups of former prisoners, it could be noticed in some groups, the development of relationships of mutual aid among them. The search for the resources available to them and secured by law.

This allows us to identify some aspects needed for transformative community intervention, such as:

- The work in community psychology should put emphasis on the subjective dimension of reality, which is the specificity of psychologists.

- For a transformative intervention, a theoretical perspective that considers subjectivity as something concrete is necessary.

- The method is important to approach reality and for intervention and does not mean adopting a technique. Techniques that do not take into account the epistemological specificity in community psychology do not provide transformation, but constitute instruments of domination, of the imposition of a particular ideological and idealistic position.

The aspects mentioned here are important for making interventions committed with the ethical and aesthetic dimensions of the community contexts (Zanella & Molon, 2007), which are not only the application of training techniques or qualification courses that may eventually be constituted of instruments for domination of those who, supposedly, we seek to free. The interventions need to have an ethical sense, since our practices have an impact on the subjective constitution of those to whom we provide the services.

## References

- Bock, A. M. B., & Gonçalves, M. G. M. (2009). A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In A. M. B. Bock & M. G. M. Gonçalves (Orgs.), *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

- Góis, C. W. L. (2005). *Psicologia comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.
- Gonçalves, M. G. M. (2003). *Psicologia sócio-histórica e políticas públicas: a dimensão subjetiva de fenômenos sociais* (Tese de doutorado não-publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, F. L. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- González Rey, F. L. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In F. L. González Rey. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, F. L. (2011). *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas.
- Guareschi, P. (1996). Relações comunitárias: relações de dominação. In R. H. F. C. Campo (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- Lane, S. T. M. (1996). Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In R. H. F. Campos. *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- Lane, S. T. M. (2001). O processo grupal. In S. T. M. Lane & W. Kodo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.
- Marx, K., & Engels, F. (2009). *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular.
- Newman, F., & Holzman, L. (2002). *Lev Vygotsky: cientista e revolucionário*. São Paulo: Loyola.
- Ribeiro, C. T., & Lara Junior, N. (2011). Comunidades e o campo da política. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23(3), 579-594.
- Rocha, T. G., & Pinheiro, F. P. H. A. (2011). Políticas cognitivas da psicologia comunitária: a meio caminho entre a reconhecimento e a invenção. *Psicologia & Sociedade*, 23(3): 486-495.
- Sawaia, B. B. (1996). Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In R. H. F. Campos (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- Sawaia, B. B. (1999). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Vygotsky, L. S. (1991). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In L. S. Vygotsky. *Obras escogidas* (Tomo 1). Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. (Originalmente publicado en 1925).
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (2000). História el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotsky. *Obras Escogidas* (Tomo 3). Madrid: Visor Dis. (Originalmente publicado en 1931).
- Zanella, A. V., & Molon, S. I. (2007). Psicologia [em] contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à [re] invenção da vida. *Revista Contrapontos*, 7(2), 255-268.

Received on: 6/10/2011  
 Final version on: 31/5/2012  
 Approved on: 22/6/2012



# Estresse e ansiedade em pacientes renais crônicos submetidos à hemodiálise

## *Stress and anxiety in chronic renal patients undergoing hemodialysis*

Lionezia dos Santos **VALLE**<sup>1</sup>  
Valéria **FERNANDES** de **SOUZA**<sup>2</sup>  
Alessandra Mussi **RIBEIRO**<sup>2</sup>

### Resumo

A deficiência renal crônica é uma doença sistêmica que provoca a perda da autonomia do paciente, levando-o a limitações físicas, restrições laborais e também a perdas sociais. Pacientes com esse tipo de patologia geralmente são submetidos a sessões regulares de hemodiálise, um tratamento rigoroso e debilitante. O objetivo deste estudo foi investigar o nível de estresse e a ansiedade de pacientes submetidos à hemodiálise no Instituto do Rim de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: Inventário de Sintomas para *Stress* para Adultos de Lipp e Inventário de Ansiedade Traço-Estado. A amostra ( $n=100$ ) apresentou homogeneidade em relação ao sexo, com média de idade de 46 anos e predominância de indivíduos casados, aposentados e com renda familiar baixa. Os resultados obtidos no primeiro instrumento revelaram que 71% dos pacientes encontravam-se estressados, dos quais 47% estavam na fase de resistência. Todos os pacientes entrevistados apresentaram ansiedade com níveis de moderado (66%) a severo (34%). Esses dados levam a descrever esse grupo de pacientes como altamente sujeitos ao estresse e à ansiedade.

**Unitermos:** Ansiedade; Estresse; Hemodiálise; Pacientes renais.

### Abstract

*Chronic renal failure is a systemic disease that provokes the loss of autonomy of the patient leading to physical limitations, work restrictions, and social losses. Patients with this type of pathology are usually treated by hemodialysis, a rigorous and debilitating treatment. The goal of this study was to assess levels of stress and anxiety in patients undergoing hemodialysis at the Instituto do Rim clinic in Natal in the state of Rio Grande do Norte, Brazil. The Lipp Stress Symptoms Inventory and the Trait-State Anxiety Inventory were used for the data collection. The sample ( $n=100$ ) showed homogeneity in relation to gender, with a mean age of 46 and a predominance of married and retired individuals, with low family incomes. The results showed that the majority of the patients (71%) suffered high levels of stress, specifically in the resistance phase, and the incidence of psychological symptoms was greater than the physical manifestations. Furthermore, all the individuals presented moderate (66%) or high levels (34%) of anxiety. According to these data patients with chronic renal failure showed high levels of stress and anxiety.*

**Uniterms:** *Stress; Anxiety; Hemodialysis; Renal patients.*

▼▼▼▼

<sup>1</sup> Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte, Departamento de Enfermagem. Natal, RN, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Biociências, Departamento de Fisiologia, Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia. Campus Universitário Lagoa Nova, 59078-970, Natal, RN, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.M. RIBEIRO. E-mail: <alessandra@cb.ufrn.br>.

O estresse ou síndrome geral da adaptação tem sido tópico de várias pesquisas desde o trabalho pioneiro de Selye (1936), em que foram mostradas evidências de que diferentes tipos de condições físicas e/ou psicológicas podem potencialmente produzir um conjunto de reações fisiológicas que alteram a homeostase do organismo, promovendo prejuízos e impacto negativo na saúde e bem-estar dos indivíduos.

O estresse surge mediante um processo de várias etapas, e sua sintomatologia pode ser diferenciada em três fases: alarme, resistência e exaustão.

A primeira fase do estresse - alarme -, inicia-se quando o organismo é exposto a um agente estressor, com uma resposta corporal de mobilização de energia para defesa, luta ou fuga, que pode ser entendida como um comportamento de adaptação. Essa fase é caracterizada por alguns sintomas, como taquicardia, tensão crônica, dor de cabeça, sensação de esgotamento, hipocloremia, pressão no peito, extremidades frias, dentre outros.

Se o organismo permanecer exposto a um estressor de longa duração ou de grande intensidade, inicia-se a segunda fase - resistência -, em que ocorre a alteração de vários parâmetros da homeostase a fim de levar o organismo à adaptação. Nessa fase, podem surgir sintomas como cansaço, irritabilidade, ansiedade, medo, isolamento social, oscilação do apetite, impotência sexual e alteração de humor.

A terceira fase - exaustão -, surge quando o organismo encontra-se extenuado pela exposição ainda mais prolongada ao agente estressor: o organismo não consegue mais equilibrar-se, podendo manifestar doenças orgânicas como hipertensão arterial, doenças cardiovasculares, gastrointestinais e fadiga crônica.

Embora Selye tenha identificado um modelo trifásico, a pesquisadora Marilda Lipp descreveu uma quarta fase do processo de estresse - a fase de quase exaustão -, nomeada assim por se encontrar entre a fase de resistência e a de exaustão (Lipp, 2000; Lipp & Guevara, 1994). Essa fase ocorre após a fase de resistência e pode ser caracterizada por um enfraquecimento do organismo, que não consegue resistir ao estressor. As doenças começam a surgir, porém ainda não tão graves como na fase de exaustão.

As manifestações orgânicas promovidas pelo estresse podem ser observadas tanto na forma física

(sudorese, taquicardia, náuseas, tensão muscular e hipertensão arterial), como na psicológica (ansiedade, tensão, angústia, insônia, alienação, preocupação excessiva, incapacidade de concentração, depressão e hipersensibilidade emotiva) (Minari & Souza, 2011; Pafaro & De Martino, 2004).

Cabe ressaltar que o estresse não é o responsável patogênico das doenças, mas a exposição crônica a uma situação estressora pode conduzir a um enfraquecimento orgânico e psicológico, de maneira que doenças com predisposição genética podem se manifestar no indivíduo. Ademais, o próprio estresse pode agravar a condição clínica já existente no indivíduo.

No Brasil, os estudos que envolvem o estresse têm incluído algumas pesquisas a respeito de portadores de doenças crônicas (Castro & Scatena, 2004; Nery, Borba & Lotufo Neto, 2004; Silva, Müller & Bonamigo, 2006; Moura et al., 2010). Porém, ainda são escassas pesquisas sobre esse tema, sendo necessário ampliar a literatura para um possível desenvolvimento de programas que promovam o controle do estresse e visem a sua prevenção e a seu tratamento.

Atualmente, a Insuficiência Renal Crônica (IRC) constitui um importante problema de Saúde Pública (Levey & Coresh, 2012). Essa doença é o resultado final do comprometimento da função renal por diversas doenças que acometem os rins, podendo levar o indivíduo a restrições severas ou até mesmo à morte (Resende, Santos, Souza & Marques, 2007).

De acordo com o censo da Sociedade Brasileira de Nefrologia (2011), 91 314 pacientes estavam em terapia renal substitutiva no Brasil devido à IRC. A prevalência de pacientes mantidos em programas assistenciais destinados ao controle e tratamento de IRC dobrou nos últimos anos (Queiroz, Dantas, Ramos & Jorge, 2008). Alguns profissionais da área de Saúde Pública já descrevem essa doença como uma nova epidemia do século XXI. É estimado que aproximadamente dois milhões de brasileiros apresentem doenças renais crônicas assintomáticas, sendo muito comum não ocorrer sintomas aparentes até que os rins percam 50% de sua capacidade funcional (Kirsztajn, 2007).

A insuficiência renal crônica pode ser tratada por meio da hemodiálise: um tratamento rigoroso que requer cuidados clínicos especiais (Nascimento & Mar-

ques, 2005; Tetta, Roy, Gatti & Cerutti, 2011). O tratamento de hemodiálise tem papel fundamental na manutenção da vida. Esse procedimento filtra o sangue e equilibra o excesso de sais e líquidos, auxiliando no controle da pressão arterial e no equilíbrio hídrico do organismo. Em média, são necessárias três sessões de hemodiálise por semana, com duração de três a quatro horas (Terra, Cabral, A.M.D.D. Costa, M.D. Costa & R.D. Costa, 2008). Durante o tratamento, as emergências e os óbitos são constantes, e o paciente está sujeito a diversas complicações técnicas (ruptura da membrana, coagulação nas alças de hélice, líquido dialisador inadequado, água contaminada, entre outras) e clínicas (hipotensão, hipertensão, câimbras, cefaleia, vômitos, convulsões, acidentes vasculares cerebrais etc.).

Os pacientes renais crônicos dependentes de terapia renal substitutiva (hemodiálise) convivem diariamente com uma doença que os obriga a um tratamento doloroso e de longa duração, que provoca, juntamente com evolução da doença, complicações que podem levar a limitações no seu cotidiano que geram inúmeras perdas e mudanças biopsicossociais que interferem na sua qualidade de vida (Ferreira & Silva Filho, 2011; Garcia, Veiga, Motta, Moura & Casulari, 2010; Higa, 2008).

A condição crônica da doença renal e o tratamento hemodialítico são fontes de estresse permanente, podendo levar o paciente ao isolamento social, à perda da capacidade laboral, à parcial impossibilidade de locomoção e lazer, à diminuição da atividade física, à perda da autonomia, a alterações da imagem corporal e, ainda, a um sentimento ambíguo entre o medo de viver e o de morrer (Davison, 2010; Machado & Car, 2003).

Considerando-se a importância de estudar cada vez mais os efeitos e prejuízos do estresse para o ser humano, principalmente em se tratando de grupos vulneráveis, como é o caso de pacientes renais crônicos, este estudo objetivou avaliar os níveis de estresse e de ansiedade de indivíduos em tratamento hemodialítico no Instituto do Rim do município de Natal (RN).

## Método

### Participantes

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto do Rim do município de Natal (RN), conveniado com o Sistema

Único de Saúde (SUS) e com convênios privados. Foram entrevistados 100 pacientes que realizavam a hemodiálise pelo menos três vezes por semana. Como critério, foram excluídos apenas os pacientes com comorbidade associada à doença renal que limitasse sua participação na pesquisa. Este projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes (CEP-HUOL), sendo aprovado em seus aspectos éticos e metodológicos, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com as diretrizes da Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde (Protocolo 322/09).

### Instrumentos

Para coleta de dados, foram utilizados: TCLE e um Questionário de Caracterização Sociodemográfica, que solicitava dados básicos do participante: iniciais do nome, sexo, idade, profissão, nível de escolaridade, estado civil e renda familiar.

A avaliação do estresse foi realizada através do Inventário de Sintomas de Estresse para Adultos de Lipp (ISSL) (Lipp, 2000), que identifica o nível de estresse e sua sintomatologia e avalia se a pessoa apresenta sintomas de estresse, a natureza desses sintomas (psicológicos ou somáticos) e em qual fase se encontram. O ISSL é constituído de uma lista de sintomas físicos e psicológicos divididos em três Tabelas, correspondendo cada Tabela a uma das fases do modelo. O respondente deve indicar primeiramente quais sintomas da Tabela 1 experimentou nas últimas 24 horas. A seguir, deve assinalar os sintomas da última semana dentre os apresentados no Tabela 2 e, finalmente, deve assinalar, dentre os sintomas físicos e psicológicos da Tabela 3, quais apresentou no último mês.

Para a avaliação de intensidade de ansiedade, foi utilizado o *Inventário de Ansiedade Traço-Estado* (IDATE) (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970). o autor desse teste define a ansiedade-estado como o estado emocional transitório ou condição do organismo humano caracterizada por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão, percebidos por meio do aumento na atividade do sistema nervoso autônomo. Essa escala consiste de 20 afirmações com escores variando de 20 a 80 pontos; os escores altos indicam alto nível de ansiedade, e escores baixos, baixo nível de ansiedade.

**Tabela 1**

Características sociodemográficas dos pacientes submetidos à hemodiálise na clínica do Instituto do Rim em Natal (RN), 2009

Características sociodemográficas	%
<i>Sexo</i>	
Feminino	46
Masculino	54
<i>Idade</i>	
18 a 30 anos	18
31 a 50 anos	41
Acima de 51	41
<i>Estado civil</i>	
Solteiro	23
Casado	55
Viúvo	9
Outros	13
<i>Escolaridade</i>	
Sem estudo	12
Fundamental incompleto	59
Fundamental completo	2
Médio incompleto	7
Médio completo	17
Superior incompleto	1
Superior completo	2
<i>Profissão</i>	
Sem profissão	16
Aposentado	75
Trabalho ativo	9
<i>Renda familiar</i>	
1 salário-mínimo	35
2 a 3 salários-mínimos	46
4 a 5 salários-mínimos	14
Mais de 5 salários-mínimos	5

**Tabela 2**

Porcentagem de pacientes submetidos à hemodiálise na clínica do Instituto do Rim em Natal (RN), 2009 que apresentaram sintomas de estresse

Nível de estresse	%
Alerta	4
Resistência	47
Quase exaustão	13
Exaustão	7
Sem estresse	29

**Tabela 3**

Níveis de ansiedade obtidos a partir do Inventário de Ansiedade (IDATE) aplicado em pacientes submetidos à hemodiálise na clínica do Instituto do Rim em Natal (RN), 2009

Ansiedade	<i>n</i>	Homens (%)	Mulheres (%)
Ausência	-	-	-
Moderada	66	35	31
Alta	34	19	15

## Procedimentos

A aplicação dos instrumentos foi realizada na própria clínica do Instituto do Rim, em um local apropriado e reservado. Todo o projeto de pesquisa foi explicado detalhadamente de forma individual a cada possível voluntário, e, após a confirmação de sua participação, cada voluntário assinou o termo de consentimento livre e esclarecido. A cada participante foi garantida a suspensão de sua participação em qualquer momento da pesquisa sem qualquer tipo de prejuízo em seu tratamento médico. A coleta dos dados foi feita durante o período de espera para a sessão de hemodiálise.

Após o consentimento, cada indivíduo preencheu a ficha de identificação e, em seguida, o Inventário de Sintomas de Estresse e o Inventário de Ansiedade respectivamente. Os pesquisadores não realizaram a análise dos dados diante do entrevistado e nem informaram o resultado individual após sua análise com intenção de diagnóstico. A correção e a interpretação dos inventários foram realizadas por uma psicóloga, conforme solicita o Conselho Federal de Psicologia.

As respostas ao inventário e à ficha de características sociodemográficas foram registradas na forma de banco de dados do *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows 16* (e foram tabuladas pelo software *Excel for Windows Vista* para viabilizar o desenvolvimento das análises estatísticas. Foi utilizado o teste Qui-quadrado para avaliar a significância das diferenças de manifestação de sintomas (físicos e psicológicos) entre as fases do estresse (alerta, resistência, quase exaustão, exaustão). Foram consideradas diferenças estatísticas significativas quando  $p < 0,05$ .

## Resultados

Os resultados obtidos no questionário de caracterização sociodemográfica revelaram que a amostra estudada apresentou uma homogeneidade quanto ao sexo: 54% pertencente ao sexo masculino e 46%, ao sexo feminino (Tabela 1). A Média de idade foi  $(M) = 46,6 \pm 4,6$  anos  $(M \pm EPM)$ , e a maioria dos pacientes se concentrou na faixa etária de 31 a 50 anos (41%) e na acima dos 51 anos (41%). Quanto ao estado civil, 55% eram casados, 23%, solteiros e 9%, viúvos. A

## Discussão

maioria dos pacientes tinha ensino fundamental incompleto (59%); apenas 17% tinham o ensino médio completo, 12% eram analfabetos e 3% tinham ensino superior. Em relação aos dados profissionais, a maioria dos pacientes já estava aposentada (75%), e 16% declararam não ter nenhuma profissão. A renda familiar apresentou-se baixa, variando de um salário-mínimo (35%) ou de dois a três (46%) salários. Vale ressaltar que não houve prevalência em relação ao tempo de tratamento hemodialítico (Tabela 1).

Os resultados obtidos no ISSL foram analisados segundo a orientação da própria autora, ou seja, foram calculados os percentuais de pacientes que estavam estressados, das fases em que se encontravam e dos sintomas mais frequentes. Assim, 71% dos pacientes avaliados apresentaram estresse e 29% não indicaram sintomas estressantes significativos. Em relação à sintomatologia, os pacientes estressados estavam distribuídos da seguinte maneira nas diferentes fases: 4% na primeira fase de instalação do estresse (fase de alerta); 47% apresentavam sintomas da fase de resistência; 13% na fase de quase exaustão e 7% já apresentavam sintomas de exaustão. Nesta amostra, observamos que, em relação à natureza dos sintomas, há uma predominância de sintomas psicológicos (55%) em comparação aos sintomas físicos (16%) ou a ambos (29%).

A análise da ocorrência de estresse de acordo com o sexo revelou que 53,5% dos indivíduos estressados eram homens e que 46,5% eram mulheres. O teste Qui-quadrado não mostrou associação significativa entre o diagnóstico de estresse e o sexo ( $\chi^2=0,33, p=0,56$ ). Observou-se que, em relação às outras variáveis (faixa etária, estado civil, escolaridade, profissão e renda familiar), também não houve associações significativas.

Em relação à ansiedade, os resultados obtidos através da análise do IDATE mostraram que todos os pacientes apresentavam ansiedade. Os indivíduos apresentaram sintomas de ansiedade moderada (66%) e alta (34%) (Tabela 3). A média dos escores obtida através do IDATE foi de  $M=47,5 \pm 0,6$  ( $M \pm EPM$ ), demonstrando a prevalência da ansiedade moderada. Não houve diferença significativa entre homens (35%) e mulheres (32%), que apresentaram níveis moderados de ansiedade. Também não foram observadas diferenças entre os sexos entre os indivíduos que apresentaram níveis elevados de ansiedade (homens=19% e mulheres=15%).

Este estudo revelou alto percentual de estresse e ansiedade em pacientes submetidos ao tratamento hemodialítico na clínica do Instituto do Rim do município de Natal (RN). A amostra apresentou homogeneidade em relação ao sexo, com ampla abrangência de faixa etária, mas com predominância de adultos entre 31 e 50 anos. Esses pacientes, em sua maioria, eram casados e aposentados, com renda familiar baixa, entre um e três salários-mínimos (Tabela 1). Prévios estudos confirmam que a IRC promove dificuldades no trabalho devido a diversos fatores (Curtin Oberley, Sacksteder & Friedman, 1996; Holley & Nespor, 1994; Van Manen et al., 2001). Assim, a condição socioeconômica desses pacientes pode estar relacionada à própria doença renal crônica, que, frequentemente, promove incapacidade laboral (Van Manen et al., 2001). Geralmente, como a qualidade de vida nesses pacientes está reduzida especialmente quando submetidos ao tratamento de hemodiálise (Birmelé et al., 2012; Theofilou, 2011), é comum o desemprego ou aposentadoria precoce.

Na análise dos dados obtidos do ISSL, foi constatado que a maioria dos pacientes apresentava estresse na fase de resistência (Tabela 2). Segundo Lipp e Malagris (1995), na fase de resistência do estresse, o organismo atua no sentido de buscar o equilíbrio, ocorrendo uma grande utilização de energia e manifestação de sintomas da esfera psicossocial, tais como ansiedade, medo, isolamento social, oscilação do apetite, impotência sexual, entre outros. Se associarmos estes sintomas a outros apresentados devido à própria patologia, pode haver o surgimento de comorbidades que agravariam o quadro geral do paciente, como a elevação da pressão arterial (Terra et al., 2008) ou mesmo o desenvolvimento de psicopatologias como a depressão e desordens de ansiedade (Feroze et al., 2012; Ye et al., 2008). A predominância de sintomatologia de ordem psicológica nesses pacientes parece indicar que esse grupo é mais vulnerável a esse fenômeno, embora a pesquisa tenha revelado também a presença de sintomas físicos.

Nossos resultados indicaram também que uma parcela considerável dos pacientes estava na fase de quase exaustão (13%). Os sintomas dessa fase demonstram já o início do enfraquecimento do organismo dian-

te do estresse, com o consequente surgimento de diversas patologias (Santos & Alves Júnior, 2007). Se não houver alívio para o estresse por meio da remoção dos estressores ou pelo uso de estratégias de enfrentamento, o estresse atinge sua fase final (exaustão). No nosso estudo, poucos indivíduos (7%) já apresentavam sintomas nessa fase. Contudo, para os pacientes que apresentam uma doença sistêmica instalada, como é o caso da IRC, esse nível de estresse pode agravar os sintomas físicos e psicológicos (Rudnicki, 2007).

Através da análise do IDATE, verifica-se que todos os pacientes apresentam ansiedade (Tabela 3). Esses resultados corroboram outros estudos que também demonstraram níveis elevados de ansiedade em pacientes renais crônicos (Birmelé et al., 2012; Cukor et al., 2008; Dumitrescu, Gârneatãs & Guzun, 2009; Kutner, Fair & Kutner, 1985).

A ansiedade é um estado emocional que inclui componentes psicológicos e fisiológicos que fazem parte do estado normal das experiências humanas, não envolvendo um construto unitário. Considerando que a ansiedade pode se estabelecer associada a quase todas as patologias, no caso da doença renal, provavelmente, ela surja principalmente devido a dois fortes fatores: a cronicidade da doença e seu tratamento rígido (hemodiálise). A ansiedade surge tanto em relação às perdas efetivas como também em relação às possibilidades de perda.

Nos pacientes renais crônicos, a ansiedade representa limitações e traz consequências ao tratamento (Dyniewicz Zanella & Kobus, 2004). O processo de hemodiálise é de difícil adaptação, e muitos podem levar um longo tempo para se conscientizar sobre a importância do tratamento. Higa (2008) afirma que os pacientes hemodialíticos, ao se adaptarem física e mentalmente a seu tratamento, como as prescrições, restrições e dietas, acabam ficando em estado de alerta e tensão, o que desencadeia reações de ansiedade devido à constante exposição às situações estressoras, como a diálise e a permanência frequente em ambiente hospitalar. Para Cesarino e Casagrande (1998), a IRC e o tratamento hemodialítico provocam uma sucessão de situações para o paciente renal crônico, que compromete, além do aspecto físico, o psicológico, com repercussões pessoais, familiares e sociais. Por isso, além do acompanhamento médico às doenças renais, é de fundamental importância atendimento psicológico.

Alguns pesquisadores relatam que a ansiedade em paciente renal é frequente, pois a doença é percebida como ameaça à vida, à integridade corporal e como interrupção do meio de sobrevivência, prejudicando a identidade do paciente, sua autoridade e muitas vezes trazendo incertezas em relação ao seu futuro (Klang, Björvell, Berglund, Sundstedt & Clyne, 1998; Ramirez et al., 2012). As expressões de raiva dos pacientes são reações comuns à doença, como maneira de enfrentar a ansiedade e geralmente em resposta a uma ameaça, insulto ou lesões como punções e procedimentos dolorosos (Meireles, Goes & Dias, 2008). Para o indivíduo que passa cerca de quatro horas ligado a uma máquina, a monotonia e o medo de morrer naquelas condições são descritos como os principais agentes estressores.

Esse estudo apresenta algumas limitações que precisam ser ampliadas. Primeiro, seria necessária uma análise mais abrangente da qualidade de vida desses pacientes, o que poderia mostrar correlações com os níveis de ansiedade e de estresse observados. Segundo, a amostra estudada apresentou renda e nível educacional baixo, o que não necessariamente representa a população brasileira, entretanto pode representar especificamente uma parcela considerável da população da região nordeste. Apesar dessas limitações, este estudo amplia o conhecimento em relação às condições desse tipo de pacientes clínico, o que pode favorecer o desenvolvimento de métodos, como abordagens cognitivas e comportamentais que proporcionem maior bem estar para esses pacientes para enfrentamento da doença e de seu tratamento.

## Considerações Finais

Os resultados do nosso trabalho demonstram que pacientes renais crônicos em tratamento de hemodiálise estão mais vulneráveis ao estresse e apresentam maior tendência de reagir a situações ameaçadoras com intensidade mais elevada de ansiedade. Além disso, as fases do estresse em que tais pacientes se encontram (resistência e exaustão) justificam uma preocupação não apenas com seu estado de saúde, físico ou psicológico. As pessoas que fazem hemodiálise vivenciam condições particulares - necessitam acessar os serviços de saúde, dependem dos serviços de hemodiálise, necessitam de controle rigoroso da dieta e de líquidos, têm a atividade

laboral restringida, há redução da sua participação no orçamento doméstico, dentre outros - que se configuram em perdas que afetam não somente os pacientes, mas também seus familiares. Assim, no contexto do adoecimento e da necessidade de hemodiálise, as repercussões afetam não só a dimensão pessoal, mas também a familiar e social.

Esses achados podem ter importantes implicações clínicas para esses pacientes. Primeiro, salienta-se a necessidade de uma avaliação periódica dos estressores e seus efeitos na saúde e qualidade de vida dos pacientes, com consequente desenvolvimento de estratégias que ofereçam a esses indivíduos intervenções que propiciem uma melhora na sua qualidade de vida. Segundo, uma equipe multidisciplinar formada por profissionais da saúde pode participar ativamente do processo para identificar e minimizar os agentes estressores, favorecendo, assim, o tratamento desses pacientes.

## Referências

- Birmelé, B., Le Gall, A., Sautenet, B., Aguerre, C., & Camus, V. (2012). Clinical sociodemographic and psychological correlates of health-related quality of life in chronic hemodialysis patients. *Psychosomatics*, 53(1), 30-37.
- Castro, A. P., & Scatena, M. C. M. (2004). Manifestação emocional de estresse do paciente hipertenso. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(6), 859-865.
- Cesarino, C. B., & Casagrande, L. D. R. (1998). Paciente com insuficiência renal crônica em tratamento hemodialítico: atividade educativa do enfermeiro. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 6(4), 31-40.
- Cukor, D., Coplan, J., Brown, C., Friedman, S., Newville, H., & Safier, M., et al. (2008). Anxiety disorders in adults treated by hemodialysis: A single-center study. *American Journal of Kidney Diseases*, 52(1), 128-136.
- Curtin, R. B., Oberley, E. T., Sacksteder, P., & Friedman, A. (1996). Differences between employed and nonemployed dialysis patients. *American Journal of Kidney Diseases*, 27(4), 533-540.
- Davison, S. N. (2010). End-of-life care preferences and needs: perceptions of patients with chronic kidney disease. *Clinical Journal of the American Society of Nephrology*, 5(2), 195-204.
- Dumitrescu, A. L., Gârneată, L., & Guzun, O. (2009). Anxiety, stress, depression, oral health status and behaviours in Romanian hemodialysis patients. *Romanian Journal of International Medicine*, 47(2), 161-168.
- Dyniewicz, A. M., Zanella, E., & Kobus, L. S. G. (2004). Narrativa de uma cliente com insuficiência renal crônica: a história oral como estratégia de pesquisa. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 6(2), 199-212.
- Ferreira, R. C., & Silva Filho, C. R. (2011). A qualidade de vida dos pacientes renais crônicas em hemodiálise na Região de Marília, São Paulo. *Jornal Brasileiro de Nefrologia*, 33(2), 2011.
- Feroze, U., Martin, D., Kalantar-Zadeh, K., Kim, J. C., Reina-Patton, A., & Kopple, J. D. (2012). Anxiety and depression in maintenance dialysis patients: Preliminary data of a cross-sectional study and brief literature review. *Journal of Renal Nutrition*, 22(1), 207-210.
- Garcia, T. W., Veiga, J. P. R., Motta, L. D. C., Moura, F. J. D., & Casulari, L. A. (2010). Depressed mood and poor quality of life in male patients with chronic renal failure undergoing hemodialysis. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 32(4), 369-374.
- Higa, K. (2008). Qualidade de vida de pacientes portadores de insuficiência renal crônica em tratamento de hemodiálise. *Acta Paulista Enfermagem*, 21(n.esp.), 203-206.
- Holley, J. L., & Nespor, S. (1994). An analysis of factors affecting employment of chronic dialysis patients. *American Journal Kidney Diseases*, 23(3), 394-340.
- Klang, B., Björvell, H., Berglund, J., Sundstedt, C., & Clyne, N. (1998). Predialysis patient education: Effects on functioning and well-being in uraemic patients. *Journal of Advance Nursing*, 28(1), 36-44.
- Kirsztajn, G. M. (2007). Seus rins estão bem? *Leitura Médica: Beneficência Portuguesa*, 3(12), 19.
- Kutner, N. G., Fair, P. L., & Kutner, M. H. (1985). Assessing depression and anxiety in chronic dialysis patients. *Journal Psychosomatic Research*, 29(1), 23-31.
- Levey, A. S., & Coresh, J. (2012). Chronic kidney disease. *Lancet*, 379(9811), 165-180.
- Lipp, M. E. N., & Guevara, A. J. H. (1994). Validação empírica do Inventário de Sintomas de Stress. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 11(3), 43-49.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp* (ISSL). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. E. N. (1995). Manejo do estresse. In B. Range (Org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. Campinas: Psy II.
- Machado, L. R. C., & Car, M. R. (2003). A dialética da vida cotidiana de doentes com insuficiência renal crônica: entre o inevitável e o casual. *Revista de Escola de Enfermagem USP*, 37(3), 27-35.
- Meireles, V. C., Goes, H. L., & Dias, T. A. (2008). Vivência do paciente renal crônico em tratamento hemodialítico: subsídio para o profissional enfermeiro. *Ciência, Cuidado e Saúde Brasil*, 2(1), 169-178.
- Minari, M. R. T., & Souza, J. C. (2011). Stress em servidores públicos do instituto nacional de seguro social. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(4), 521-528. doi: 10.1590/S0103-166X2011000400012.
- Moura, M. S. M., Zihlmann, K. F., Moretto, M. L. T., Sussana Junior, R., & Lucia, M. C. S. (2010). Estresse em pacientes com glaucoma primário de ângulo aberto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 485-492.

- Nascimento, C. D., & Marques, I. R. (2005). Intervenções de enfermagem nas complicações mais frequentes durante a sessão de hemodiálise. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 58(6), 719-722.
- Nery, F. G., Borba, E. F., & Lotufo Neto, F. (2004). Influência do estresse psicossocial no lúpus eritematoso sistêmico. *Revista Brasileira de Reumatologia*, 44(5), 355-361.
- Pafaro, R. C., & De Martino, M. M. F. (2004). Estudo do stress do enfermeiro com dupla jornada de trabalho em um hospital de oncologia pediátrica de Campinas. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 38(2), 152-160.
- Queiroz, M. V. O., Danta, M. C. O., Ramos, I. C., & Jorge, M. S. B. (2008). Tecnologia do cuidado ao paciente renal crônico: enfoque educativo-terapêutico a partir das necessidades dos sujeitos. *Texto Contexto-Enfermagem*, 17(1), 55-63.
- Ramirez, S. P., Macêdo, D. S., Sales, P. M., Figueiredo, S. M., Daher, E. F., Araújo, S. M., et al. (2012). The relationship between religious coping, psychological distress and quality of life in hemodialysis patients. *Journal Psychosomatic Research*, 72(2) 129-135.
- Resende, M. C., Santos, F. A., Souza, M. M., & Marques, T. P. (2007). Atendimento psicológico a pacientes com insuficiência renal crônica: em busca de ajustamento psicológico. *Psicologia Clínica*, 19(2), 87-99.
- Rudnicki, R. (2007). Preditores de qualidade de vida em pacientes renais crônicos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(3), 343-351. doi: 10.1590/S0103-166X2007000300006.
- Santos, A. F., & Alves Júnior, A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrados de ciências da saúde. *Psicologia Reflexão Crítica*, 20 (1), 104-113.
- Selye, H. (1936). A síndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
- Silva, J. D. T., Müller, M. C., & Bonamigo, R. R. (2006). Estratégias de coping e níveis de estresse em pacientes portadores de psoríase. *Anais Brasileiros de Dermatologia*, 81(2), 143-149.
- Sociedade Brasileira de Nefrologia. (2001). *Censo de 2011*. São Paulo: SBN.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. D. (1970). *STAI: Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Terra, F. S., Cabral, R. D., Costa, A. M. D. D., Costa, M. D., & Costa, R. D. (2008). Os sentimentos apresentados pelos renais crônicos durante a permanência na clínica de hemodiálise. *Enfermagem Atual*, 8, 15-18.
- Tetta, C., Roy, T., Gatti, E., & Cerutti, S. (2011). The rise of hemodialysis machines: new technologies in minimizing cardiovascular complications. *Expert Review Cardiovascular Therapy*, 9(2), 155-164.
- Theofilou, P. (2011). Quality of life in patients undergoing hemodialysis or peritoneal dialysis treatment. *Journal of Clinical Medicine Research*, 3(3), 132-138.
- Van Manen, J. G., Korevaar, J. C., Dekker, F. W., Reuselaars, M. C., Boeschoten, E. W., Krediet, R. T., et al. (2001). Changes in employment status in end-stage renal disease patients during their first year of dialysis. *Peritoneal Dialysis International*, 21(6), 595-601.
- Ye, S., Chen, W., Lin, J., Wang, R., Zhang, Z., Yang, X., et al. (2008). Effect of social support on psychological-stress-induced anxiety and depressive symptoms in patients receiving peritoneal dialysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 65(2), 157-164.

Recebido em: 19/7/2010  
 Versão final em: 2/3/2012  
 Aprovado em: 15/5/2012

# Guide for Authors

*Psychological Studies* is a scientific quarterly journal (ISSN 0103-166X), entailed with the graduate course in Psychology, in the department of Life Sciences of the Pontifical Catholic University of Campinas (*Pontifícia Universidade Católica de Campinas*). Home page: <http://www.scielo.br/estpsi>. The journal was founded in 1983 and currently is ranked as A2 from the Qualis/Capes list (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>). The journal is indexed in national and international data bases: SciELO, Lilacs, PsycINFO, Latindex, Clase, Index Psi.

## I - TYPES OF PAPERS ACCEPTED BY THE JOURNAL PSYCHOLOGICAL STUDIES

*Psychological Studies* stimulates the contributions of national and international scientific community, and it's distributed in Brazil and in several other countries. All articles must be submitted online through the home page: <http://www.scielo.br/estpsi>.

The journal accepts original research in any area of Psychology, aiming to promote, and disseminate scientific knowledge as well as to discuss the significance of practices in the professional and research fields in Psychology. Before submitting the manuscript for evaluation to the *ad hoc* consultants it is submitted for pre-analysis by the academic editorial board. The following research categories are accepted for publications:

- **Empirical Studies:** Original papers articles based on empirical data. The articles must present the following sections: introduction, method, results e discussion.

- **Theoretical Articles:** Critical review of the literature on topics relevant to Psychology, questioning current concepts and developing hypotheses for future research.

- **Literature Reviews:** Synthesis of quantitative or qualitative studies answering a specific and relevant question in the psychology field. Description of the process for searching the original studies, the criteria used to select those that were included in the review as well as the procedure to synthesize the obtained results.

- **Case Studies:** Reports of studies with individuals, groups or organizations, indicating a problem and a way to resolve it based on literature.

- **Book Reviews:** Presentation and critical analysis of a book related to psychology area, one year ago, at the most.

All articles must present a maximum of 25 pages including charts, images and references. The counting will start by the cover page, it must be numbered page one. The manuscript that meets the above categories will be submitted for pre-analysis to the Editorial Board.

## II - REPORT OF THE ETHICS COMMITTEE OPINION

Results of the studies with human beings must be accompanied by a copy of the Research Ethics Committee's approval. In addition, it should be stated in the last paragraph of the method section the protocol number and the approval date from Ethics Committee.

## III - CONSIDERATION BY THE EDITORIAL BOARD

Original manuscripts will be accepted for evaluation if they have not been previously published. They should be submitted together with a covering letter which should be signed by the authors, requesting publication in the Journal.

The editorial process will only begin if the submitted manuscript follows the Journal requirements. Otherwise, it will be returned for adjustment to the Journal standards, or to include a letter or other documents, even before being submitted to the pre-analysis of the Editorial Committee Board and for the later merit evaluation by *ad hoc* reviewers.

After the pre-analysis stage, the following may occur:

(1) The manuscript will be forward to the *ad hoc* consultants.

(2) The manuscript may be returned to the authors, requesting modifications.

(3) The manuscript may be rejected due to: (i) contents, considering the Journal main themes; (ii) originality, relevancy to the theme and quality of the scientific method used.

(4) The manuscript will be send for peer reviewed by *ad hoc* if the manuscript meets the above criteria.

### 1) Evaluation of manuscripts

The peer review process used is the blind review, where the identity of the authors and the reviewers is not mutually known. With this in mind, the authors should not identify themselves in the manuscript. The original manuscripts, without author's identification, will be sent to at least two *ad hoc* reviewers. Two favorable reports are needed for final acceptance for publication. If there is any disagreement, the original will be sent to a third reviewer for analysis. If the reviewers identify any interest conflict, the Editorial Board will send the manuscript to another *ad hoc* reviewer.

The evaluation of the manuscripts will be kept in strict confidence. The authors will be informed if the manuscript has been accepted or rejected. Papers that have received suggestions for changes will be returned to authors for corrections with the reports and manuscript must be returned within thirty days. The evaluation process of the manuscripts will be completed after submission of the second and last version.

The reviewers' reports admit four possibilities: (a) approval; (b) recommendation for new analysis after a small redraft version; (c) recommendation for new analysis, after a complete redraft version. (d) Rejection. In any of these cases, the author(s) will be informed. On the last number of each Journal volume, it will be published the names of the *ad hoc* consultants who collaborated on the manuscripts evaluation in the current year.

The final process of the manuscript evaluation ends in the second version. The final decision regarding publication or not of the manuscript will be always made by the Editors. Minor changes in the manuscript may be made by the Editorial Board of the Journal, according to internal review criteria and standards. The reviewed manuscript must be returned within the stipulated deadline.

### 2) Proofs

Will be sent typesetting to the authors for correction of printing errors. The proofs must be returned to the Editing Office on

the stipulated date. Any other changes to the original manuscript will not be accepted at this stage. The author(s) of the paper will receive two copies of the issue in which their study was published.

#### IV - PRESENTATION OF THE ORIGINAL MANUSCRIPTS

The *Psychological Studies journal* uses the publication norms of the American Psychological Association - APA (6th Edition, 2010). The original manuscripts must be written in Portuguese, English, French, or Spanish. All manuscripts must have a title and an English abstract.

To be considered for review by the Editorial Board of *Studies in Psychology*, the manuscripts should be submitted online home page: <<http://www.scielo.br/estpsi>>. Manuscripts that are forwarded by post mail, fax, e-mail or any other form other than online submissions will not be considered by the Editors.

The manuscripts must be double-spaced, Arial size 12 and 15 to 25 pages. The file should be saved in a text editor similar to Word version 97-2003 for Windows. The manuscript must be typed on A4-size paper, leaving margins on the top and bottom (minimum 2.5cm) and on the left and right (minimum of 3cm).

**Important:** The manuscript is blind reviewed in relation to the authors' identification. Therefore, authors are responsible for checking if there are no indications in the text that might identify them. There will be no acceptance of attachments, appendices or foot notes on the manuscript. The Journal is not responsible for the authors who do not abide by this norm.

**Publication in English:** Articles approved may be indicated by the Editorial Board will be published in English. In order to have the manuscript published, authors are responsible to finance the complete English translation version of their work. To assure the quality and uniformity of translated English manuscripts, the work should be done by a English translator expert on scientific publications, nominated by the Journal.

#### Revised version

The revised version must be sent via online (<<http://www.scielo.br/estpsi>>). The author(s) must only send the last version of the article. The alterations must be highlighted in blue followed by a letter to the editor reaffirming the interest in publishing in this Journal and informing which alterations were introduced in the manuscript. If there is any disagreement concerning the reviewers recommendations, the author(s) must present the arguments that justify their position. If the authors do not forward the revised manuscript and reply-letter within the stipulated deadline, the editorial process will be terminated at any stage of submission.

The manuscripts must have the following items in the order suggested:

#### 1) Title page with author(s) identification containing the following information:

- Full title in Portuguese: Must be concise and avoid unnecessary and/or redundant words such as "assessment of...", "considerations about...", "an exploratory study on..."
- Suggestion of abbreviated title, not exceeding five words.
- Full title in English, compatible with the title in Portuguese.
- Name of each author(s), followed by affiliated institution. Do not abbreviate middle names.
- All data of titles and affiliation must be written without abbreviations or acronym.

- Full addresses of all the universities to which the authors are affiliated.

- Corresponding author(s) address, telephone and fax numbers, and email address.

- Include a footnote indicating financial support, acknowledgments to colleagues and technicians in one paragraph not exceeding three lines. This paragraph should also provide information about the source for the study and other information that is deemed relevant.

- If there are figures or tables published elsewhere, permission for their use should be attached to the manuscript.

#### 2) Separate cover page

Separate title page only with the manuscript name and its English translation, without authors' identification.

#### 3) Abstract in Portuguese on a separate page

The abstract must have a minimum of 100 and maximum of 150 words. No quotes or acronyms are allowed. It must have three to five key words at the end that precisely describe the content of the study. The abstract should include a brief reference to the problem investigated, sample characteristics, method used to collect data, results, and conclusions. Only the Book Review does not require an abstract. The Portuguese abstract should be numbered as page 3, following the page without identification.

#### 4) Abstract in English on a separate page

It must be compatible with the Portuguese abstract. It must follow the norms and have key words. This is page number 4.

#### 5) Manuscript organization

The text of the manuscript submitted for publication should be clearly organized with headings and subheadings to facilitate reading. For research reports, the manuscript must have an introduction; method section containing consistent information about the participants, instruments, and the procedures used; a result section that must state the most important aspects related to the research objectives; and the discussion that should adequately and objectively address the results discussed making reference to studies in the literature. The final considerations must present the relevant conclusions, considering the objectives of the study and indicate further possible studies. Studies limitations as well as suggestions for future research should be indicated.

#### 6) Illustrations

Tables, charts and figures must be limited to a maximum of five consecutively and independently numbered in Arabic numerals according to the sequence of appearance of the data/in the text. They must each be on an individual and separated sheet, indicating their locations in the text. A short title must be given must be given to each of them.

The author(s) is responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations, and graphs), which must allow reduction without loss of definition to the size of one or two columns (7 and 15cm, respectively); landscape format is not allowed. Digitalized figures must be supplied in jpeg or tiff with a minimum resolution of 300 Dpi. The words Figure, Table, Appendix that appear in the text

should be written with the first letter capitalized and followed by the number (Figures, Tables and Appendices) to which they refer. The suggested location for inserting the figures and tables should be indicated in the text. The titles must be concise. No colored images are accepted.

## 7) Citations

Secondary references will not be accepted or citing a citation of the original author.

Citations of articles with more than one author:

- Articles with two authors: list the two authors whenever referring to the article.

- Articles with three to five authors: list all the authors when first referring to the article; after second reference to the article, list the surname of the first author followed by *et al.* and the date/year.

- Articles with six or more authors: list the surname of the first author followed by *et al.* and the year at first reference to the article in the text.

In the case of a literal citation with up to 40 words, the citation in the text should appear with quotation marks, followed by the surname of the author, date, and page.

A new paragraph must be used for citations with more than 40 words, single-spacing, font size 11, and indented 4cm from the left margin.

## Citation of re-edited or old publications

In case of old citations with new editions of the work, the citation should include the two dates, the date of the first publication and the edition read by the author. For example: Freud (1912/1969, p.154). If there are other citations or references to other texts of the same publication, differentiate using lowercase letters. For example, Freud (1939/1969a) and so forth.

## 8) References

Studies by a single author should precede the work of multiple authors when the surname is the same. In case of studies in which the first author is the same, but the co-authors are different, the criterion of alphabetical order of last names of the co-authors should be used. Studies by the same author should be ordered by date, the oldest work being mentioned first. Studies by the same author and same date must be differentiated using "a" and "b". Journal Article in press should be avoided.

The formatting of references should facilitate the task of reviewing and editing, for such, use line spacing of 1.5 and font size 12. References to other articles published in the Journal are recommended as a way to increase the impact factor

Exactness and adequateness of references to studies which have been consulted and mentioned in the text of the manuscript and the content of the study are the author's responsibility. All the authors whose studies were cited in the text must be followed by the date of publication and listed in the Reference section. References and citations must be made according to the norms of the APA.

## Examples of most common references used

### Article in scientific journal

Garcia del Castillo, J. A., Dias, P. C., & Castelar-Perim, P. (2012). Autor-regulação e consumo de substâncias na adolescência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 238-247.

## Books

Fernandes, J. M. G. A., & Gutierrez Filho, P. J. B. (2012). *Psicomotricidade: abordagens emergentes*. Barueri: Manole.

## Book Chapters

Böhm, G., & Tanner, C. (2012). Environmental risk perception. In L. Steg, A. E. van den Berg & J. I. M. Groot (Eds.), *Environmental psychology: An introduction*. Oxford: BPS Blackwell.

## Re-edition of century-old publications

Sartre, J-P. (2012). *The imagination*. New York: Routledge. (Original work published 1936).

## Doctoral Dissertations and Master's Thesis

### For an unpublished doctoral dissertations

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

### Corporate authorship

World Health Organization. (2012). *Safe abortion: Technical and policy guidance for health systems evidence summaries and grade tables*. Washington, DC: Author.

## Meetings and Symposia

Malabris, L. E. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional e a síndrome de Burnout. *Anais do VI Congresso Latinoamericano de Psicoterapias Cognitivas* (Vol 1). Buenos Aires.

## Electronic Material

### Article in scientific journal

Mora, R. I., Lobos, A., & Ibanez, A. (2012). Straight to the point: How people encode linear discontinuations. *Fractal: Revista de Psicologia*, 24(3), 501-512. Retrieved December 17, 2012, from <<http://www.scielo.br/scielo.br>>.

### Doctoral dissertations and master's thesis

### Doctoral dissertations from web

Bruckman, A. (1997). *MOOSE crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids* (Doctoral dissertation). Massachusetts Institute of Technology. Retrieved December 13, 2012, from <<http://www.static.cc.gatech.edu/~sb/thesis/>>.

### Corporate authorship

World Health Organization. (2012). *Safe abortion: Technical and policy guidance for health systems evidence summaries and grade tables*. Washington, DC: The Author. Retrieved December 19, 2012, from <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70914/1/9789241548434\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70914/1/9789241548434_eng.pdf)>.

## Meetings and Symposia

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Washington, DC. Retrieved December 13, 2012, from <<http://www.pnas.org/content/105/34/12593.full.pdf+html>>.

## 9) Attachments

Avoid them. They can only be included when they contain indispensable information for the understanding of the text.

## V - CHECKLIST

1 - Declaration of responsibility and transference of copyrights signed by each author.

2 - Cover page with the authors identification and institutions.

3 - Include manuscript title in Portuguese and English; Include short title, not exceeding five words, to be used as legend on all the pages.

4 - Acknowledgements of financial support from agencies, if needed.

5 - Abbreviated title with no more than 5 words.

6 - Cover page without no authors' identification, just with the manuscript title and its English translation.

7 - Portuguese abstract, with no more than 150 words, with 3-5 keywords at the end.

8 - English abstract, with no more than 150 words, with 3-5 keywords at the end.

9 - Check if the text, including the abstracts, tables, and references, is typed with Arial font size 12, double-spaced, with margins on the top and bottom (minimum 2.5cm) and on the left and right (minimum of 3cm).

10 - Check if the references are standardized within the norms of the APA style, 6th Edition.

11 - Include permission from editors to reproduce the figures or tables reproduced elsewhere.

## VI- COPYRIGHT OF THE JOURNAL OF STUDIES ON PSYCHOLOGY

All copyrights are reserved. No part of the publications may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted by any means or form that may exist or be created, without prior written permission of the Editor-in-Chief, or without crediting the source, in

accordance with the laws of copyright in Brazil. Upon acceptance of an article, the author(s) will be asked to transfer copyrights. This transfer will ensure widest possible dissemination of information.

## DECLARATION OF RESPONSIBILITY AND TRANSFERENCE OF COPYRIGHT

Each author must read and sign the following documents:

1) Declaration of responsibility and 2) transference of copyright.

- Title of the manuscript;

- Full name of authors (in the same order in which they appear in the manuscript);

- Author responsible for correspondence.

### 1. Declaration of Responsibility

I certify that:

- I participated in the study and I publicly acknowledge the content as being of my responsibility;

- I did not omit any connections or financial agreements among the authors and companies that may have interest in the publication of this manuscript;

- I certify that the manuscript is original and that the partial or complete study or any other study with similar content written by me has not been sent to another Journal and it will not be while its publication is being considered by *Psychological Studies* Journal whether in printed or electronic format.

Signature of author(s), Date \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### 2. Transference of Copyright

I declare that, if the article is accepted, the *Psychological Studies* Journal will have all the copyrights referent to the article, which will become exclusive property of the Journal, and total or partial reproduction is forbidden, in any other publicizing mean, printed or electronic, without prior permission and if authorized and obtained the Journal shall be acknowledged.

Signature of author(s), Date \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**All correspondence must be sent to the Psychological Studies journal to the following address**

Núcleo de Editoração SBI - Campus II

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

Fone/Fax:+55-19-3343-6875

E-mail: [sbi.estudosdepsicologiapuc@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.estudosdepsicologiapuc@puc-campinas.edu.br)

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

# Instruções aos Autores

*Estudos de Psicologia* é uma revista científica trimestral (ISSN: 0103-166X), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (home page da revista: <http://www.scielo.br/estpsi>). A Revista foi fundada em 1983 e, atualmente, está classificada como A2 na lista Qualis/Capes. É indexada nas seguintes bases de dados nacionais e internacionais: SciELO, Lilacs, PsycINFO, Latindex, Clase, Index Psi.

## I - 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. Todos os artigos devem ser submetidos de forma eletrônica pela página <<http://www.scielo.br/estpsi>>.

Aceitam-se trabalhos originais de pesquisa, em qualquer área da Psicologia, com objetivo de promover e divulgar o conhecimento científico, bem como discutir o significado de práticas, tanto no campo profissional, como no da pesquisa em Psicologia. Antes do envio do manuscrito para avaliação dos consultores *ad hoc* ele é submetido à pré-análise pelo Conselho Editorial. As seguintes categorias de trabalhos são aceitas para publicação:

- **Estudos Empíricos:** artigos originais baseados em dados empíricos. Estes artigos consistem das seguintes seções: introdução, método, resultados e discussão.

- **Artigos Teóricos:** revisão crítica da literatura sobre temas pertinentes à Psicologia, levando ao questionamento de modelos existentes e à elaboração de hipóteses para futuras pesquisas.

- **Artigos de Revisão de Literatura:** apresenta síntese de resultados de estudos originais, quantitativos ou qualitativos, respondendo a alguma pergunta específica e de relevância para a área da Psicologia. Descreve o processo de busca dos estudos originais, os critérios utilizados para seleção daqueles que foram incluídos na revisão e os procedimentos empregados na síntese dos resultados obtidos pelos estudos revisados.

- **Estudos de Caso:** relatos de trabalhos feitos com indivíduos, grupos ou organizações indicando um problema e uma maneira de solucioná-lo, baseando-se na literatura.

- **Resenha:** apresentação e análise crítica de livro publicado na área há, no máximo, 1 ano anterior a submissão.

Todos estes tipos de artigos deverão apresentar no máximo 25 laudas, incluindo tabelas, figuras, quadros e referências. A contagem de páginas começa pela página de rosto, numerada como página 1. O manuscrito que se enquadra nas categorias acima será submetido à pré-análise da Comissão Editorial.

## II - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

Resultados de pesquisas relacionadas a seres humanos devem ser acompanhados de cópia de aprovação do parecer de um Comitê de Ética em pesquisa. Além disso, deverá constar, no último parágrafo do item Método, o número do protocolo e data de aprovação do Comitê de Ética.

## III - APRECIÇÃO 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 pré-análise da Comissão Editorial e à posterior avaliação de mérito do trabalho pelos revisores *ad hoc*.

Ao passar pela etapa de pré-análise, pode-se ter como desfecho:

(1) encaminhá-lo para os consultores *ad hoc*.

(2) devolver o manuscrito aos autores, solicitando modificações.

(3) recusá-lo quanto a: (i) conteúdo, no que se refere à linha temática da revista; (ii) originalidade, relevância do tema e qualidade da metodologia científica utilizada.

(4) o manuscrito será enviado ao processo de avaliação pelos revisores *ad hoc*, caso atenda aos critérios supracitados.

## 1) Avaliação de manuscritos

O processo de avaliação por pares é o sistema de *blind review*, procedimento sigiloso quanto à identidade tanto dos autores quanto dos revisores. Por isso, os autores deverão empregar todos os meios possíveis para evitar a identificação de autoria do manuscrito. Os originais serão encaminhados, sem o(s) nome(s) do(s) autor(es), a pelo menos dois revisores *ad hoc*. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final da publicação. Caso ocorra um desacordo, o original será enviado para mais um revisor, 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*. A identificação dos pareceres emitidos será mantida em absoluto sigilo. Aos autores, será comunicada a decisão de aceitação ou recusa do trabalho. Os trabalhos que receberem sugestões para alterações serão devolvidos aos autores para as devidas correções, com os pareceres emitidos, devendo ser devolvidos no prazo máximo de 30 dias.

Os pareceres dos revisores comportam quatro possibilidades: a) aprovação; b) recomendação de nova análise, após pequena reformulação; c) recomendação de nova análise, após extensa reformulação; d) recusa. Em quaisquer desses casos, o autor será comunicado. No último número de cada volume da revista, será publicada a *nominata* dos consultores *ad hoc* que colaboraram na avaliação dos manuscritos, no ano corrente.

O processo de avaliação dos manuscritos terminará na segunda versão. A decisão final sobre a publicação ou não do manuscrito é sempre dos editores. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da revista, de acordo com critérios e normas de revisão internas.

## 2) 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. Cada autor de artigo publicado receberá dois exemplares do fascículo no qual seu estudo foi publicado.

#### IV - FORMA DE APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

*Estudos de Psicologia* adota as normas de publicação da *American Psychological Association - APA* (6ª edição, 2010). Os originais deverão ser redigidos em português, inglês, francês ou espanhol. Todos os originais deverão incluir título e resumo em inglês.

Para submeter o artigo para avaliação pelo Conselho Editorial da Revista *Estudos de Psicologia* os manuscritos deverão ser enviados via eletrônica e inserido no site: <<http://www.scielo.br/estpsi>>. Manuscritos recebidos por correio convencional, fax, e-mail ou qualquer outra forma de envio não serão apreciados pelos editores.

O texto deve ser preparado em espaço duplo, com fonte *Arial* 12, e deverá ter entre 15-25 laudas. O arquivo deverá ser gravado em editor de texto similar à versão 97-2003 do *Word*. O papel deverá ser de tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior (2,5cm), esquerda e direita (3cm).

**Importante:** a avaliação dos manuscritos é feita às cegas quanto à identidade dos autores. É responsabilidade dos autores garantir que não haja elementos capazes de identificá-los em qualquer parte do texto. Não serão aceitos anexos, tampouco notas de rodapé no corpo do texto.

**Publicação em inglês:** em caso de aprovação, os artigos indicados pelo Conselho Editorial serão publicados na versão em inglês. Nestes casos para que o manuscrito seja publicado, os autores deverão providenciar sua versão completa (tal como aprovado) para o inglês, arcando com os custos de sua tradução. Para assegurar a qualidade e uniformidade dos textos traduzidos para a Língua Inglesa, esse trabalho deverá ser realizado, necessariamente, por um tradutor altamente capacitado e com experiência comprovada na versão de textos científicos, indicados e credenciados junto à Revista.

#### Versão reformulada

A versão reformulada deverá ser encaminhada via site <<http://www.scielo.br/estpsi>>. **Os autor(es) deverá(ão) enviar apenas a última versão do trabalho.** As modificações deverão ser destacadas em fonte na cor azul, sendo anexada a uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta Revista e informando quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto às recomendações da consultoria, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. Caso os autores não encaminhem o manuscrito revisado e a carta-resposta no prazo estipulado, o processo editorial será encerrado, em qualquer etapa da submissão.

Os trabalhos deverão apresentar os seguintes elementos, respeitando-se a ordem aqui sugerida:

#### 1) 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 afiliação 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.

- Poderá ser incluída 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, a origem do trabalho e outras informações que forem consideradas relevantes.

- Caso haja utilização de figuras ou tabelas publicadas em outras fontes bibliográficas, deve-se anexar documento que ateste a permissão para seu uso.

#### 2) Folha de rosto à parte

Deverá conter somente o nome do artigo e sua tradução em inglês, sem identificação dos autores.

#### 3) Folha à parte contendo resumo em português

O resumo deverá conter, no mínimo 100 e no máximo 150 palavras. Não é permitido o uso de siglas ou citações. Deverá conter, ao final, de 3-5 palavras-chave que descrevam exatamente o conteúdo do trabalho. As palavras-chave ou descritores deverão ser obtidos na Terminologia Psi <<http://www.bvs-psi.org.br>> ou na Terminologia em Ciências da Saúde (DeCS) <<http://decs.br>>. As palavras-chave ou descritores deverão estar escritas em letras minúsculas, separadas por ponto e vírgula.

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 o resumo. O resumo segue a numeração da capa com identificação dos autores, e da folha sem identificação dos autores, devendo ser numerado como página 3.

#### 4) 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* também obtidas nos sites da BVS <<http://www.bvs-psi.org.br>> e <<http://decs.br>>. Esta página será numerada como página 4.

#### 5) 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; método com informações consistentes sobre os participantes, instrumentos e procedimentos utilizados; os resultados mais importantes, que respondem aos objetivos da pesquisa; a discussão deverá explorar, adequada e objetivamente, os resultados discutidos à luz de outras observações já registradas na literatura. As considerações finais devem apresentar as conclusões relevantes, considerando os objetivos do trabalho, sendo baseadas na literatura revisada na introdução do artigo. Devem ser apontadas as limitações do estudo assim como sugestões para futuras pesquisas.

## 6) Ilustrações

Tabelas, quadros e figuras deverão ser limitados ao total de 5, sendo numerados consecutiva e independentemente, com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados. Deverão ser apresentados 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 cm e 15cm, respectivamente), pois, não é permitido o formato paisagem. Figuras digitalizadas deverão ter extensão JPEG e TIFF e resolução mínima de 300 Dpi.

As palavras **Figura, Tabela e 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. Imagens coloridas não serão aceitas.

## 7) Citações

Não serão aceitas referências secundárias, ou seja, a citação de citação do autor original.

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 a data.

- 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**, com até 40 palavras, devem vir no corpo do texto entre aspas, com indicação do sobrenome do autor, a data e a página.

As citações com mais de 40 palavras devem vir em um novo parágrafo, com espaçamento simples, fonte tamanho 11 e com recuo de 4cm da margem esquerda.

## Obras antigas e reeditadas

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. Por exemplo: Freud (1912/1969, p.154). Caso haja outras citações ou referências de outros textos da mesma publicação consultada, diferencie com letras minúsculas. Por exemplo, Freud (1939/1969a) e assim sucessivamente.

## 8) Referências

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 coautores sejam diferentes, deverá ser assumida como critério a ordem alfabética dos sobrenomes dos coautores. 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 diferenciados em "a" e "b". Artigo no prelo deverá ser evitado.

A formatação das referências deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, entrelinhas de 1,5 e tamanho de fonte 12. Sugere-se a inclusão de referências de artigos já publicados na revista Estudos de Psicologia como forma de aumentar o seu fator de impacto.

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 (2010).

## Exemplos

### Artigo de revista científica

Garcia del Castillo, J. A., Dias, P. C., & Castelar-Perim, P. (2012). Autor-regulação e consumo de substâncias na adolescência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 238-247.

### Livros

Fernandes, J. M. G. A., & Gutierrez Filho, P. J. B. (2012). *Psicomotricidade: abordagens emergentes*. Barueri: Manole.

### Capítulos de livros

Böhm, G., & Tanner, C. (2012). Environmental risk perception. In L. Steg, A. E. van den Berg & J. I. M. Groot (Eds.), *Environmental psychology: An introduction*. Oxford: BPS Blackwell.

### Obra antiga e reeditada em data muito posterior

Sartre, J-P. (2012). *The imagination*. New York: Routledge. (Original work published 1936).

### Teses ou dissertações não-publicadas

Vasconcellos, T. B. (2012). *Um diálogo sobre a noção de autenticidade* (Dissertação de mestrado não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo.

### Autoria institucional

World Health Organization. (2012). *Safe abortion: Technical and policy guidance for health systems evidence summaries and grade tables*. Washington, DC: The Author.

### Trabalho apresentado em congressos publicado em anais

Malabris, L. E. (2006). A terapia cognitivo-comportamental frente ao stress ocupacional e a síndrome de Burnout. *Anais do VI Congresso Latinoamericano de Psicoterapias Cognitivas* (Vol 1). Buenos Aires.

### Material eletrônico

#### Artigos de periódicos

Romanini, M., & Roso, A. (2012). Psicanálise, instituição e laço social: o grupo como dispositivo. *Psicologia USP*, 23(2), 343-365. Recuperado em outubro 8, 2012, disponível em <<http://www.scielo.br>>. doi: 10.1590/S0103-65642012005000002.

#### Teses ou dissertações

Bruckman, A. (1997). *MOOSE crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids* (Doctoral dissertation). Massachusetts Institute of Technology. Retrieved December 13, 2012, from <<http://www.static.cc.gatech.edu/~sbb/thesis/>>.

## Autoria institucional

Instituto Nacional de Câncer. (2012). Estimativa 2012: incidência de câncer no Brasil. Recuperado em outubro 8, 2012, disponível em <<http://www.inca.gov.br/estimativa/2012/>>.

## Trabalho apresentado em congresso publicado em anais

Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Washington, DC. Retrieved December 13, 2012, from <<http://www.pnas.org/content/105/34/12593.full.pdf+html>>.

## 9) Anexos

Evite. Só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão dos textos.

## V - LISTA DE VERIFICAÇÃO

1 - Declarações de responsabilidade e de transferência de direitos autorais assinadas por cada autor.

2 - Página de rosto com a identificação dos autores e suas instituições.

3 - Incluir título do original, em português e inglês.

4 - Incluir agradecimentos com os nomes de agências financiadoras, caso necessário.

5 - Incluir título abreviado, não excedendo cinco (5) palavras, para fins de legenda em todas as páginas impressas.

6 - Página de rosto sem identificação de autores, contendo apenas o título em português e inglês.

7 - Resumo em folha à parte, no máximo 150 palavras, contendo, ao final, com 3-5 palavras-chave.

8 - *Abstract* em folha a parte, máximo 150 palavras, contendo ao final 3-5 *key words*.

9 - Verificar se o texto, incluindo resumos, tabelas e referências, está reproduzido com letra *Arial*, tamanho 12 e espaço duplo, e com formatação de margens superior e inferior (no mínimo, 2,5cm), esquerda e direita (no mínimo, 3cm).

10 - Verificar se as referências estão normalizadas segundo o estilo da APA - 6a. ed. (2010).

11 - Incluir permissão de editores para reprodução de figuras ou tabelas reproduzidas de outras fontes.

## VI - 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.

## DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE E TRANSFERÊNCIA DE DIREITOS AUTORAIS

Cada autor deve ler e assinar ambos os documentos:

- 1) Declaração de Responsabilidade e
- 2) Transferência de Direitos Autorais.

### 1. Declaração de responsabilidade

- Título do manuscrito:

- Nome por extenso dos autores (na mesma ordem em que aparecem no manuscrito):

- Autor responsável pelas negociações:

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 para outra revista, e não o será enquanto sua publicação estiver sendo considerada pela revista *Estudos de Psicologia*, quer seja no formato impresso ou no eletrônico.

Assinatura do(s) autores(s)      Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### 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:

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:**

Núcleo de Editoração SBI - Campus II

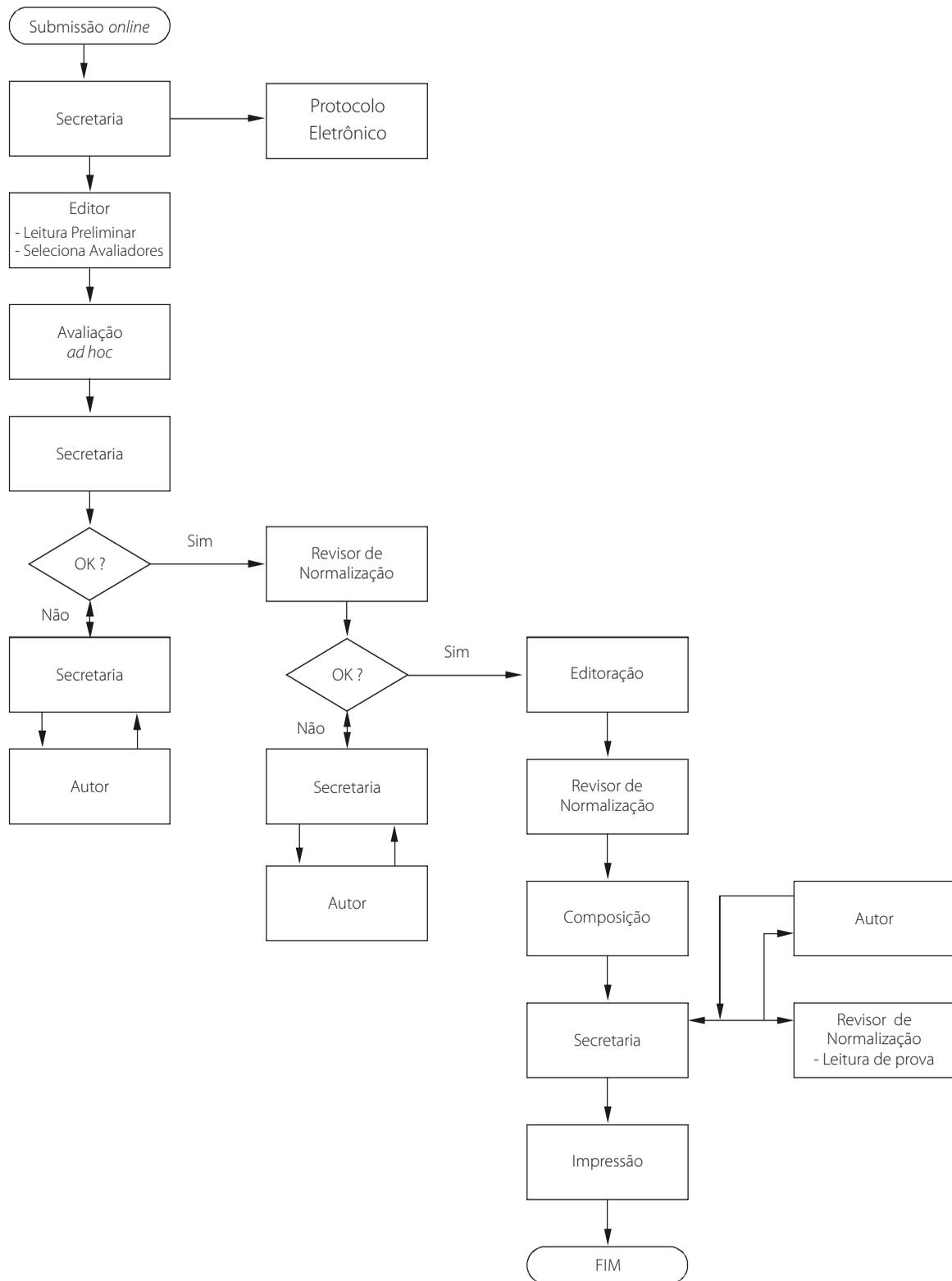
Av. John Boyd Dunlop, s/n. - Prédio de Odontologia - Jd. Ipaussurama - 13060-904 - Campinas, SP, Brasil.

Fone/Fax: +55-19-3343-6875

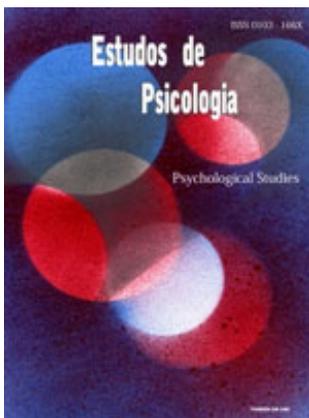
E-mail: [sbi.estudosdepsicologiapuc@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.estudosdepsicologiapuc@puc-campinas.edu.br)

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

# Fluxograma de Artigos







Prezado leitor,

É com satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a revista **Estudos de Psicologia**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área, indexada nas bases de dados internacionais: PsycINFO, Psycodoc, SciELO, Clase, Latindex, Lilacs e Index Psi.

Lista Qualis: A2 - Psicologia.

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares.

Preencha o canhoto abaixo.

#### Comissão Editorial

<input type="checkbox"/> ASSINATURA	<input type="checkbox"/> RENOVAÇÃO
<input type="checkbox"/> Volume 22 (2005)	<input type="checkbox"/> <b>Pessoas Físicas</b> R\$ 40,00 <input type="checkbox"/> <b>Institucional</b> R\$ 50,00
<input type="checkbox"/> Volume 23 (2006)	<input type="checkbox"/> <b>Pessoas Físicas</b> R\$ 40,00 <input type="checkbox"/> <b>Institucional</b> R\$ 50,00
<input type="checkbox"/> Volume 24 (2007)	<input type="checkbox"/> <b>Pessoas Físicas</b> R\$ 40,00 <input type="checkbox"/> <b>Institucional</b> R\$ 80,00
<input type="checkbox"/> Volume 25 (2008)	<input type="checkbox"/> <b>Pessoas Físicas</b> R\$ 70,00 <input type="checkbox"/> <b>Institucional</b> R\$ 120,00
<input type="checkbox"/> Volume 26 (2009)	<input type="checkbox"/> <b>Pessoas Físicas</b> R\$ 80,00 <input type="checkbox"/> <b>Institucional</b> R\$ 130,00
<input type="checkbox"/> Volume 27 (2010)	<input type="checkbox"/> <b>Pessoas Físicas</b> R\$ 90,00 <input type="checkbox"/> <b>Institucional</b> R\$ 200,00
<input type="checkbox"/> Volume 28 (2011)	<input type="checkbox"/> <b>Pessoas Físicas</b> R\$ 90,00 <input type="checkbox"/> <b>Institucional</b> R\$ 250,00
<input type="checkbox"/> Volume 29 (2012)	<input type="checkbox"/> <b>Pessoas Físicas</b> R\$ 90,00 <input type="checkbox"/> <b>Institucional</b> R\$ 300,00
<input type="checkbox"/> Volume 30 (2013)	<input type="checkbox"/> <b>Pessoas Físicas</b> R\$ 90,00 <input type="checkbox"/> <b>Institucional</b> R\$ 300,00

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

CNPJ/CPF: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### FORMA DE PAGAMENTO

##### Boleto Bancário

Solicitar via e-mail: [sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br)

**OBS.: Favor indicar melhor data para pagamento e em nome de quem o boleto deverá ser emitido.**

**Estudos de Psicologia** - Núcleo de Editoração - Prédio de Odontologia - Campus II

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

Fone: (19) 3343-7351/3343-7640 - Fax: (19) 3343-7271

E-mail: [sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br) - Home Page: [www.scielo.br/estpsi](http://www.scielo.br/estpsi)







**Pontifícia Universidade Católica de Campinas**  
(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

**Grão-Chanceler:** Dom Airton José dos Santos

**Reitora:** Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

**Vice-Reitor:** Prof. Dr. Eduard Pranic

**Pró-Reitoria de Graduação:** Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação:** Profa. Dra. Vera Engler Cury

**Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários:** Profa. Dra. Vera Engler Cury

**Pró-Reitoria de Administração:** Prof. Dr. Ricardo Pannain

**Diretora do Centro de Ciências da Vida:** Profa. Dra. Miralva Aparecida de Jesus Silva

**Diretor-Adjunto do Centro de Ciências da Vida:** Prof. Dr. José Gonzaga Teixeira de Camargo

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia:** Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

**Produção Editorial / Editorial Production**

**Assistente Editorial / Editorial Assistant:** Maria Angélica Miranda Bosso

**Apoio Administrativo / Administrative Support:** Maria Fernanda de Medeiros

**Bibliotecárias de normalização / Librarians:** Andressa Mello Davanso, Maria Cristina Matoso

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.*

Copyright © Estudos de Psicologia

**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

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

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

*E-mail:* [sbi.estudosdepsicologiapuc@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.estudosdepsicologiapuc@puc-campinas.edu.br)

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

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

**Assinaturas / Subscriptions**

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

*E-mail:* [sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi.assinaturane@puc-campinas.edu.br)

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

Aceita-se permuta

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

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

*Exchange is accepted*

**Estudos de Psicologia**

Com capa impressa no papel supremo 250g/m<sup>2</sup> e miolo no papel pólen soft 90g/m<sup>2</sup>

**Capa / Cover**

Morgan Klaus

**Miolo**

Katia Harumi Terasaka

**Editoração eletrônica / DTP**

Beccari Propaganda e Marketing

**Impressão / Printing**

Hortográfica Editora Ltda

**Tiragem / Edition**

800

**Distribuição / Distribution**

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio

Centro de  
Ciências da Vida

**PUC**  
CAMPINAS  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

# artigos/articles

## **Postpartum depression and child development in first year of life**

*Depressão pós-parto e desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida*

| Maria de Lima Salum e Morais | Tania Kiehl Lucci | Emma Otta

## **Factorial structure analysis of the Torrance Test with Portuguese students**

*Análise da estrutura fatorial dos Testes de Torrance em estudantes portugueses*

| Ricardo Primi | Tatiana de Cássia Nakano | Maria de Fátima Morais | Leandro Silva Almeida | Ana Paula Marques David

## **Social representations formulated by high school students**

*Representações sociais sobre aprendizagem formuladas por adolescentes do ensino médio*

| Wilma Nascimento dos Santos Ganso Carvalho | Márcia Siqueira de Andrade

## **Tres enfoques sobre inteligencia: un estudio con trabajadores manuales**

*Three focuses on intelligence: A study of manual workers*

| Daiana Yamila Rigo | Danilo Silvio Donolo

## **Ansiedade e consumo de substâncias psicoativas em adolescentes**

*Anxiety and the use of psychoactive substances among adolescents*

| Andressa Pereira Lopes | Manuel Morgado Rezende

## **Equipe de saúde e o brincar da criança com queimaduras**

*Healthcare team and the play of the child with burns*

| Adriano Valério dos Santos Azevêdo

## **Validity of G-36 and knowledge tests in relation to performance at a training program**

*Evidências de validade preditiva do G-36 e de provas de conhecimento acadêmico em relação ao desempenho no treinamento*

| Alina Gomide Vasconcelos | Jáder dos Reis Sampaio | Elizabeth do Nascimento

## **"Eu fico comparando": expectativas maternas quanto ao segundo filho na gestação**

*"I keep making comparisons": Maternal expectations during pregnancy regarding the second child*

| Aline Groff Vivian | Rita de Cássia Sobreira Lopes | Gabriela Ballardin Geara | Cesar Augusto Piccinini

## **Adoção tardia por casal divorciado e com filhos biológicos: novos contextos para a parentalidade**

*Late adoption by a divorced couple with biological children: New contexts for parenting*

| Livia Kusumi Otuka | Fabio Scorsolini-Comin | Manoel Antônio dos Santos

## **Trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos: uma interpretação ideológica**

*Juvenile child's and labor in academic articles of psychology: An ideological interpretation*

| Renata Lopes Costa Prado

## **A terapia focada na solução e suas aproximações ao discurso construcionista social**

*Solution-focused therapy and its relationship to the social constructionist discourse*

| Pedro Pablo Sampaio Martins | Carla Pellicer dos Santos | Emerson Fernando Rasera

## **The role of subjectivity category in understanding the community context and the transforming intervention**

*O papel da categoria subjetividade na compreensão do contexto comunitário e da intervenção transformadora*

| Roberta Kafrouni

## **Estresse e ansiedade em pacientes renais crônicos submetidos à hemodiálise**

*Stress and anxiety in chronic renal patients undergoing hemodialysis*

| Lionezia dos Santos Valle | Valéria Fernandes de Souza | Alessandra Mussi Ribeiro