

Psicologia em Pesquisa

ISSN 1982-1247

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF | Brasil

Volume 8 Número 2

Julho - Dezembro 2014

Missão

Psicologia em Pesquisa é um periódico eletrônico semestral (junho e dezembro) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e tem como público alvo pesquisadores, docentes e profissionais de psicologia e demais áreas correlatas.

Seu objetivo principal é promover a produção e a divulgação do conhecimento científico no campo da Psicologia e de suas áreas afins. Para tanto, prioriza a publicação de artigos originais que relatam os resultados de pesquisas empíricas ou teóricas. Também são publicadas outras comunicações científicas originais como, por exemplo, revisão de literatura, ensaio teórico, resenha, entrevista, relato de experiência, que tenham relevância para a Psicologia e suas áreas correlatas. Os manuscritos podem ser submetidos em português, inglês ou espanhol.

Com a meta de assegurar uma avaliação imparcial e promover um intercâmbio entre os autores e seus pares, todos os manuscritos submetidos à **Psicologia em Pesquisa** são avaliados segundo um processo de revisão às cegas por pares, seguindo orientações do Committee on Publication Ethics (COPE) em todos os aspectos éticos e, em especial, em relação a casos de má conduta e plágio em publicações acadêmicas.

Editores-Chefes

Richard Theisen Simanke – UFJF
Saulo de Freitas Araujo – UFJF

Editores Associados

Fernando Antonio Basile Colognati – UNICAMP
Francis Ricardo dos Reis Justi – UFJF
Francisco Teixeira Portugal – UFRJ
Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho – UFAL
Telmo Mota Ronzani – UFJF
Vitor Geraldi Haase – UFMG

Comissão de Política Editorial

Saulo de Freitas Araujo – UFJF
Altemir José Gonçalves Barbosa – UFJF
Juliana Perucchi – UFJF
Lélio Moura Lourenço – UFJF
Marisa Consenza Rodrigues – UFJF

Assistentes do Editor

Cíntia Fernandes Marcellos – UFJF
Daniel Alexandre Gouvêa Gomes – UFJF
Thiago Constâncio Ribeiro Pereira – UFJF
Thiago Virgílio da Silva Stroppa – UFJF

Equipe Técnica

Franciele Resende de Souza – UFJF
Henrique Pinto Gomide – UFJF

Revisão, Diagramação e Projeto Gráfico

Zeppelini Editorial

Conselho Editorial

Acácia Angeli Aparecida dos Santos – Universidade São Francisco
Adelina Guisande – Universidad de Santiago de Compostela (Espanha)
Alexander Moreira-Almeida – Universidade Federal de Juiz de Fora
Ana Maria Jacó-Vilela – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ann Dowker – University of Oxford (Inglaterra)
António M. Diniz – Universidade de Évora (Portugal)
Antônio Maurício Castanheira Neves – Universidade Católica de Petrópolis
Carla Witter – Universidade São Judas Tadeu
Cláudio Garcia Capitão – Universidade São Francisco
Eduardo José Manzini – Universidade Estadual Paulista
Enrique Saforcada – Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Erikson Felipe Furtado – Universidade de São Paulo
Fernando Vidal – Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha)
Gerardo Prieto – Universidad de Salamanca (Espanha)
Gerson Yukio Tomanari – Universidade de São Paulo
José Antônio Damásio Abib – Universidade Federal de São Carlos
Leandro Almeida – Universidade do Minho (Portugal)
Makilim Nunes Batista – Universidade São Francisco
Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Marcos Emanuel Pereira – Universidade Federal da Bahia
Marcus Bentes de Carvalho – Universidade Federal do Pará
Maria do Carmo Guedes – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Mônica Sanches Yassuda – Universidade de São Paulo
Richard Saitz – Boston University (EUA)
Sandra Regina Kirchner Guimarães – Universidade Federal do Paraná
Sônia Maria Guedes Gondim – Universidade Federal da Bahia
Thomas Sturm – Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha)
William Barbosa Gomes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Zilda Aparecida Pereira Del Prette – Universidade Federal de São Carlos

Sumário

Editorial

- 133 **Diversidade Teórica e Metodológica**
Richard Theisen Simanke, Saulo de Freitas Araujo

Artigos / Articles

- 135 **Teorias Implícitas de Professores sobre a Natureza, Origem e Desenvolvimento da Inteligência**
Teacher's Implicit Theories about Nature, Origin and Development of Intelligence
Carolina Ruiz Longato, Sylvia Domingos Barrera
- 144 **Há Contribuições Diferentes da Morfologia Derivacional e Flexional para a Escrita?**
Are there Different Contributions of Derivational and Flexional Morphology to Spelling?
Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota, Pedro Viana de Freitas Júnior
- 150 **Escala de Felicidade de Lima: Validade Fatorial e Consistência Interna**
Happiness Scale from Lima: Factorial Validity and Internal Consistency
Emerson Diógenes de Medeiros, Anderson Mesquita do Nascimento, Tâilson Evangelista Mariano, Hemerson Fillipy Silva Sales, Paloma Cavalcante Bezerra de Medeiros
- 159 **Configurações de Poder, Suporte Organizacional e Bem-Estar Pessoal em uma Organização Pública**
Power Configurations, Organizational Support and Personal Well-Being in a Public Organization
Valdenis de Deus Alves, Elaine Rabelo Neiva, Maria das Graças Torres da Paz
- 170 **Identificação de Talentos: uma Análise Exploratória do Modelo dos Três Anéis e do Modelo das Portas Giratórias**
Talent Identification: an Exploratory Analysis of the Three-Ring Conception and Revolving Door Identification Model
Carolina Sertã Passos, Natália do Valle-Ribeiro, Altemir José Gonçalves Barbosa
- 179 **Representações Sociais do Envelhecimento entre Diferentes Gerações no Brasil e na Itália**
Social Representations of Aging between Different Generations in Brazil and Italy
Brigido Vizeu Camargo, Alberta Contarello, João Fernando Rech Wachelke, Daniela Xavier Morais, Chiana Piccolo
- 189 **Silêncios e Rearranjos na Conjugalidade em Situação de Câncer em um dos Cônjuges**
Silence and Rearrangements in Conjugality when a Spouse has Cancer
Jeovana Scopel Picheti, Elisa Kern de Castro, Denise Falcke
- 200 **Formação e Atuação em Psicologia Social Comunitária**
Formation and Operation in Community Social Psychology
Adriano Valério dos Santos Azevêdo, Maria Benedita Lima Pardo
- 211 **Percepção e Impercepção: a Experiência Sensível na Tradição Fenomenológica**
Perception and Imperception: the Sensible Experience in the Phenomenological Tradition
Danilo Saretta Veríssimo
- 221 **O Desenvolvimento do Projeto de uma Psicologia Fenomenológica em Husserl**
The Development of the Project of a Phenomenological Psychology in Husserl
Savio Passafaro Peres
- 230 **Construtivismo Radical ou Trivial?**
Trivial or Radical Constructivism?
Julio Mazzoni, Gustavo Arja Castañon
- 241 **Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito**
Vygotsky and Moscovici on the Subject Constitution
José Hugo Gonçalves Magalhães

Resenha / Review

- 252 **Psicologia, Criança e Família na Argentina do Século 20**
Bruna Rocha de Almeida

Editorial

Um novo ciclo, velhas dificuldades, a mesma filosofia

É com muita satisfação e certo alívio que entregamos ao público este novo número de *Psicologia em Pesquisa*. Dificuldades administrativas e, sobretudo, de financiamento, que estiveram muito além do nosso controle, causaram um indesejável atraso para o aparecimento dessa edição. Assim, nos desculpamos junto a nossos autores e leitores. Esses problemas se encontram, por ora, superados, e estamos trabalhando para garantir que a revista seja colocada rigorosamente em dia ao longo de 2016.

Como em edições anteriores — com exceção, evidentemente, dos números temáticos especiais —, a temática dos artigos publicados cobre uma ampla variedade de problemas e metodologias, que vão da psicométrica à psicologia teórica, passando pela psicologia comunitária e pela psicologia escolar e do trabalho, entre outras. Os pesquisadores autores, por sua vez, provêm de diversas instituições renomadas de ensino e pesquisa de diferentes estados e regiões do país e do exterior. Oferecemos, na continuidade, um rápido vislumbre desses trabalhos e de seus autores.

Na área da psicométrica e avaliação psicológica, Ana Paula Porto Noronha, Fabián Javier Marín Rueda, Acácia Aparecida Angeli dos Santos, da Universidade São Francisco (USF), apresentam o estudo *Diferenças regionais e as normas de interpretação do Teste de Bender-Sistema de Pontuação Gradual*, em que avaliam comparativamente o desempenho de crianças provenientes de diferentes estados brasileiros das regiões Nordeste e Sudeste no referido instrumento. Apesar das diferenças regionais, os autores encontraram pouca variação significativa nos desempenhos, discutindo a seguir esses resultados baseando-se em literatura recente e relevante sobre o tema. Já no campo do estudo das relações familiares, Bruna Rocha de Almeida e Nara Liana Pereira-Silva, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em *A convivência com um irmão com síndrome de Down*, analisam, de forma quantitativa e qualitativa, o problema da convivência entre crianças portadoras de Síndrome de Down e seus familiares mais próximos (pais e irmãos). As pesquisadoras constataram e discutiram as semelhanças e diferenças entre percepções e atitudes para com a criança portadora da Síndrome entre pais, mães e irmãos, concluindo que, apesar das dificuldades eventualmente criadas, a sua presença não perturba significativamente o ambiente e a convivência familiar.

No campo da investigação do comportamento alimentar, Marcia Baroni Nader Costa Smith e Paulo Rogério Meira Menandro, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), avaliam, em *Aspectos contextuais e pessoais influenciadores do consumo de chocolate*, os fatores que influenciam o consumo de chocolate tanto no plano das variáveis individuais quanto no das representações sociais referentes à substância e ao comportamento de consumo. Em particular, o estudo tem como um de seus focos a análise comparativa do comportamento de consumo masculino e feminino, evidenciando a predominância de fatores culturais e afetivos na configuração deste último. Em *A produção científica sobre Cyberbullying: uma revisão bibliométrica*, por sua vez, Júlia Custódio Carelli de Oliveira, Lélío Moura Lourenço e Luciana Xavier Senra, todos da UFJF, apresentam uma análise bibliométrica detalhada da produção nacional e internacional sobre o tema do *cyberbullying*, identificando países, períodos, periódicos e autores que apresentam produção mais expressiva na área.

Logo após, aparecem dois estudos qualitativos no campo da psicologia do trabalho e da psicologia comunitária. Em *Empregabilidade do psicólogo: análise da percepção de alunos, ex-alunos, professores universitários e selecionadores*, Tânia da Glória Nogueira, Isadora Borges Morato de Andrade, Karine Grazielle Marques de Souza e Wallana Coutinho Soares, da Universidade FUMEC de Belo Horizonte (MG), abordam a percepção de professores, alunos e ex-alunos de um curso de Psicologia a respeito da capacidade do mesmo de fornecer-lhes as competências e habilidades necessárias para disputar e conquistar uma vaga no mercado de trabalho específico da profissão. Os resultados apontaram para uma satisfação apenas parcial com a qualidade da formação nesse quesito, sugerindo a necessidade de sua discussão no âmbito da comunidade acadêmica em Psicologia. Já em *Dimensiones de la salud comunitaria que consideran pediatras del Primer Nivel de Atención: reflexiones y desafíos*, María Paula Juárez, da Universidade de Rio Cuarto de Córdoba, na Argentina, apresenta um estudo exploratório sobre a atuação de médicos pediatras que atendem a população carente no sistema de saúde pública da província. O estudo se foca na relação estabelecida com as mães dos pacientes, privilegiando temas como o papel do médico e das estratégias de planejamento,

assim como a função da interdisciplinaridade dentro do paradigma da saúde comunitária.

Num estudo crítico da ideologia construtivista em educação, Vitor Geraldi Haase, Annelise Júlio-Costa e Júlia Lopes Silva, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentam, em *Por que o construtivismo não funciona? Evolução, processamento de informação e aprendizagem escolar*, as razões pelas quais acreditam que o movimento, enquanto estratégia pedagógica, está condenado ao fracasso. Seu estudo crítico aborda questões relativas à pedagogia, epistemologia, aprendizagem, evolução humana, cognição e diferenças individuais para argumentar pela necessidade de uma revalorização dos métodos instrucionais, sobretudo no caso de crianças com dificuldades de aprendizagem. Por sua vez, Flávio Fernandes Fontes e Jorge Tarcísio da Rocha Falcão, pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizaram, em *A psicologia teórica e filosófica como uma área de pesquisa acadêmica*, um estudo introdutório a essas áreas de pesquisa em psicologia, com o intuito de argumentar pela sua importância, lado a lado com a visão predominante da Psicologia como essencialmente empírica, centrada em questões metodológicas e na coleta de dados. Para tanto, abordam descritivamente essa nova área de pesquisa, caracterizando as instituições, programas, autores, grupos de pesquisa e periódicos que a ela se dedicam, com o objetivo de delimitar o escopo e os objetivos da Psicologia Teórica e Filosófica.

Para finalizar, esta edição apresenta dois trabalhos de revisão sistemática de literatura. No primeiro, intitulado *Interfaces entre teoria da mente, linguagem e faz de conta*, Flávia Fraga Silveira e Marisa Cosenza Rodrigues, da UFJF, a partir do exame da literatura nacional e internacional em Teoria da Mente, discutem a maneira como as crianças se tornam capazes de compreender e expressar estados mentais através da linguagem. O foco do trabalho é a maneira como a atividade lúdica infantil do faz de conta favorece a percepção, compreensão e atribuição de estados mentais na infância, potencializando o desenvolvimento sociocognitivo no ambiente familiar e escolar. O trabalho seguinte, *Estratégias de enfrentamentos e sobrecarga dos familiares cuidadores de pacientes psiquiátricos: revisão de literatura*, realizado por Daniela Cristina Souza Santos e Marina Bandeira, da Universidade Federal de São João del Rey (UFSJ), examina e discute a literatura existente sobre a maneira como a desinstitucionalização psiquiátrica colocou sobre os familiares o ônus

do cuidado do dia a dia com os pacientes psiquiátricos. As autoras avaliam quais estratégias reforçam a sobrecarga dos familiares e discutem as maneiras pelas quais estratégias de *coping* mais eficazes podem ser aprendidas e empregadas.

Por último, Olavo Smanio Brando, Jéssica Brum, Rodrigo Carquejeiro e João Maciel, da UFJF, trazem, em *O movimento do pensamento de Sigmund Freud segundo Luiz Roberto Monzani*, uma resenha da recente e oportuna reedição do livro *Freud: o movimento de um pensamento*, um verdadeiro clássico e obra fundadora da área de pesquisa em filosofia da psicanálise no Brasil que há muito tempo se encontrava fora de catálogo.

Terminamos este texto mencionando a despedida do Professor Saulo de Freitas Araújo da editoria de *Psicologia em Pesquisa* e expressando, em nome de toda a equipe da revista e do PPG em Psicologia da UFJF nosso agradecimento pelo inestimável trabalho que realizou, quase sempre em condições adversas, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da revista, o qual permitiu que esta atingisse sua condição atual. Esperamos, de agora em diante, ser capazes de fazer avançar esse trabalho, segundo os mesmos princípios que nortearam a atuação da revista até aqui, e de superar as novas dificuldades e imprevistos, que nunca faltam nos tempos que correm.

Richard Theisen Simanke
Editor

Diferenças regionais e as normas de interpretação do Teste de Bender-Sistema de Pontuação Gradual

Regional differences and the standards of Bender-Gradual Scoring System Test

Ana Paula Porto Noronha¹
Fabián Javier Marín Rueda¹
Acácia Aparecida Angeli dos Santos¹

Resumo

O presente estudo avaliou amostras de quatro estados brasileiros em relação ao desempenho no Bender-Sistema de Pontuação Gradual. Participaram 1.148 crianças, de ambos os sexos, com idades variando de seis a 10 anos ($M = 8,09$, $DP = 1,36$), dos estados de Minas Gerais (26,0%), Paraíba (18,6%), Piauí (24,0%) e São Paulo (31,4%). Os resultados indicaram que as diferenças entre os estados foram significativas apenas nas crianças de nove e 10 anos. Na pontuação total do teste Bender-Sistema de Pontuação Gradual, embora as crianças de São Paulo tenham apresentado o melhor desempenho e as de Minas Gerais o pior, a diferença não foi significativa. Os achados são discutidos à luz da literatura.

Palavras-chave: teste de Bender; desenvolvimento motor; normas do teste; testes psicológicos.

Abstract

The present research evaluated the performance of samples from four Brazilian states in test Bender-Gradual Scoring System. Participants were 1,148 children, of both genders, ages ranging from 6 to 10 years old ($M = 8.09$; $SD = 1.36$), from the states of Minas Gerais (26.0%), Paraíba (18.6%), Piauí (24.0%) and São Paulo (31.4%). Results showed that the differences between states were significant only for nine and 10 years old children. In general score, although São Paulo's children had the best performance and Minas Gerais' the worst, the difference was not significant. Findings are discussed based upon the theory.

Keywords: Bender test; motor development; test norms; psychological testing.

¹Universidade São Francisco (Itatiba), Brasil

No Brasil, nas últimas duas décadas, houve um incremento na área de avaliação psicológica, resultado de ações conjuntas, que culminou com a instauração de um sistema de certificação da qualidade de testes psicológicos, cujo intuito foi promover instrumentos melhores e desestimular o uso de materiais cuja má qualidade desabone (Noronha & Reppold, 2010; Tavares, 2012). O Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) trouxe efeitos indiretos bastante favoráveis, como a preocupação com a formação do psicólogo na área, o aumento de pesquisas sobre testes psicológicos, bem como a ampliação dos campos de atuação nos quais a avaliação psicológica se aplique.

Dentre as orientações previstas pelo sistema, está a referente à correção e interpretação com base em estudos com amostras brasileiras (Conselho Federal de Psicologia, 2003; Santos et al., 2010). A este respeito, o manual deve possuir informações claras sobre o grupo normativo e respectivas variáveis importantes sobre o construto avaliado, como por exemplo, idade, sexo, escolaridade e região do país, dentre outros não menos relevantes. A normatização visa à determinação

de critérios indispensáveis para a interpretação dos resultados. Mais especialmente, o procedimento permite que um indivíduo tenha seu resultado comparado ao de um grupo usado como referência, desde que o grupo possua característica semelhante a ele (indivíduo) (Urbina, 2007). De acordo com Adané (1999), o estudo de padronização inclui o estabelecimento de normas, que é a estimação dos parâmetros esperados para a população, além da determinação das orientações para a aplicação, correção e interpretação do teste.

Um desafio presente na construção e validação de instrumentos diz respeito à verificação de diferenças culturais, regionais ou de outras naturezas, que possam interferir nos resultados dos testes. Tal análise poderá sugerir que normas específicas sejam construídas, a depender dos dados encontrados. A este respeito, Anastasi e Urbina (2000) asseveram que no desenvolvimento de testes, atenção especial deve ser dada à amostra de padronização, uma vez que as normas são baseadas no grupo de pessoas testadas, levando em consideração certas características e variáveis, a fim de permitir comparações entre os referidos grupos.

É sob esta perspectiva, qual seja, a de comparar amostras distintas que se insere o presente estudo, cujo objeto de investigação é o Bender-Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG). A maturidade percepto motora, mais especialmente a distorção de forma, é o construto medido pelo instrumento, definido como o desrespeito aos aspectos estruturais do desenho. Assim, pontos, linhas, retas, curvas e ângulos não são desenhados de maneira semelhante aos nove modelos escolhidos por Bender, com base nos estudos de Wertheimer (Sisto, Noronha & Santos, 2005).

A necessidade de elaboração de um novo sistema de correção do Teste de Bender se deu em razão da ausência de evidências de validade com amostras brasileiras com os sistemas divulgados no país e amplamente utilizados em âmbito estrangeiro, como por exemplo, o de Koppitz. Algumas características distinguem o B-SPG de Koppitz. O primeiro avalia apenas a distorção de forma; prevê a aplicação individual ou coletiva e tem uma correção gradual, que a depender da figura, pode variar de zero a três pontos.

O sistema de correção foi construído por Sisto, Noronha e Santos (2005), cujos estudos psicométricos estão descritos na seção método, com base nos pressupostos de Bender (1955), quais sejam, a percepção e reprodução das figuras gestálticas são definidas por princípios biológicos e de ação sensorio-motora; elas estão sujeitas ao padrão de desenvolvimento dos indivíduos e a eventuais alterações patológicas funcionais ou orgânicas. Embora o teste de Bender originalmente tenha sido reconhecido como um instrumento inicialmente livre de influências culturais, Billingslea (1963) afirmou que verificações frequentes deveriam ocorrer.

Pesquisas foram desenvolvidas com o instrumento, dentre as quais, a de Suehiro e Santos (2005) que buscaram evidência de validade de critério por meio da comparação do B-SPG com dificuldades de aprendizagem. Crianças com dificuldades, tiveram mais deformações nas figuras. A investigação da comunalidade entre maturidade percepto motora e compreensão de leitura foi o objetivo de Carvalho e Noronha (2009), que compararam o B-SPG com a Técnica de Cloze, cujo coeficiente de correlação foi moderado e negativo, já que o B-SPG pontua erros, enquanto o Cloze, acertos.

Sisto, Bartholomeu, Rueda, Santos e Noronha (2008) e Bartholomeu e Sisto (2008) estudaram as relações entre maturidade percepto motora e inteligência, sendo que os primeiros o fizeram por meio das

Matrizes Progressivas de Raven, e os segundos pelo Desenho da Figura Humana. Em ambos os estudos os resultados foram favoráveis às evidências de validade, indicando que quanto melhor o desempenho no teste de inteligência, menor a quantidade de deformações no B-SPG.

Mais recentemente, as mudanças desenvolvimentais relacionadas ao Bender-SPG foram analisadas. Pinto e Noronha (2011) contaram com uma amostra de 298 crianças de seis a 10 anos de uma cidade do sul de Minas Gerais. As diferenças de médias em relação ao ano escolar foram significativas, de modo que os desempenhos entre os anos escolares foram distintos. Assim, crianças de anos mais avançados tiveram menos deformações nas figuras, o que corrobora os pressupostos teóricos. Quanto ao tipo de escola (pública ou particular), não foram observadas diferenças significativas.

Em relação à diferença entre sexos, um estudo foi realizado por Sisto, Santos e Noronha (2010). Os autores utilizaram o funcionamento diferencial dos itens (DIF) para investigar eventuais diferenças nos desenhos do B-SPG. Apenas em duas figuras do estudo foram observadas performances significativamente diversas, sendo que os meninos obtiveram melhores resultados na Figura 6 e as meninas na Figura 5. Nas demais, não foram encontradas diferenças que favorecessem um ou outro sexo.

Tendo em vista os grupos amostrais distintos do utilizado na amostra de padronização do instrumento, algumas pesquisas com características distintas foram desenvolvidas. A este respeito, Pacanaro, Santos e Suehiro (2008) aplicaram o B-SPG em indivíduos com Síndrome de Down. Neri, Santos e Lima (2008) compararam crianças surdas e ouvintes por meio do B-SPG, enquanto Suehiro, Rueda e Silva (2007) aplicaram o instrumento em crianças abrigadas de duas instituições de estados diferentes. Em comum, os autores acenaram para necessidade de mais investigações com grupos específicos.

Há que se ressaltar que são incipientes ainda aquelas investigações que se preocuparam com possíveis diferenças culturais na reprodução de figuras do teste de Bender no Brasil. Estudos conduzidos com crianças americanas indicaram desempenhos melhores de crianças brancas de classe social média, do que africanos com defasagens socioculturais em relação ao Bender, quando avaliado pelo sistema Koppitz (Rajabi, 2009). Nessa mesma direção, há três décadas aproximadamente, Kroeff (1988) se dedicou a comparar a

amostra normativa de Koppitz; portanto, composta por crianças norte-americanas, com brasileiras, mais especialmente de Porto Alegre. Os achados revelaram a necessidade de construir uma tabela normativa específica para o Brasil, uma vez que foram encontradas diferenças que desprestigiavam as crianças brasileiras. Mais recentemente, fazendo uso do B-SPG, Rueda, Santos, Noronha e Segovia (2012) estudaram brasileiros e peruanos, sendo que os resultados indicaram que as pontuações médias em cada uma das idades revelaram diferenças estatisticamente significativas, quando comparadas com os dados do manual brasileiro, em três idades estudadas, sendo que, em todos os casos, a amostra peruana apresentou uma pontuação menor, ou seja, melhor desempenho — já que o B-SPG pontua erros.

Por fim, Noronha, Santos e Rueda (2012), estudaram 511 crianças de seis a 10 anos dos estados de Minas Gerais e Paraíba. Não foram identificadas diferenças quanto aos estados, no entanto, diante da comparação com o estado de São Paulo (amostra normativa), os autores constataram diferenças significativas no desempenho dos meninos aos seis anos, de modo que Minas Gerais e Paraíba apresentaram mais deformações. Os meninos, por sua vez, de São Paulo aos sete e 10 anos, tiveram melhor desempenho que os de outros estados.

Considerando o uso difundido do B-SPG, especialmente no Brasil e que, no momento, é o único teste de avaliação da maturidade percepto motora em condições de uso no território nacional, há necessidade de ampliação de sua investigação para amostras de outros estados brasileiros, já que as tabelas normativas foram construídas com base em estudos com crianças paulistas. Sabendo-se das diversidades regionais, este estudo foi proposto para avaliar se existem diferenças de desempenho que apontem a necessidade da elaboração de normas específicas para os diferentes estados brasileiros, onde as amostras foram coletadas.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 1.148 crianças, de ambos os sexos e com idades variando de seis a 10 anos ($M = 8,09$, $DP = 1,36$), provenientes dos estados de Minas Gerais (26,0%), Paraíba (18,6%), Piauí (24,0%) e São Paulo (31,4%). No que se refere à escolaridade, variou do 1º ao 5º ano do Ensino Fun-

damental, de escolas públicas e particulares. A Tabela 1 apresenta as características da amostra.

Pode ser verificado que nas diferentes idades houve uma distribuição bastante semelhante entre os estados. Apenas as crianças de seis anos do estado da Paraíba apresentaram um número de participantes inferior a 30.

Instrumento

Teste GestálticoVisomotor de Bender - Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG)

É composto por nove Figuras (A, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, sendo que, na Figura 7, são analisados os dois hexágonos) apresentadas uma a uma para serem copiadas pelo sujeito em uma folha de papel em branco. Não deve ser utilizada borracha ou qualquer outro auxílio mecânico na reprodução. As figuras são apresentadas uma a uma com a instrução de que as crianças façam cópia dos nove modelos em uma única folha de papel, da melhor forma possível. A aplicação pode ser coletiva ou individual.

No B-SPG é atribuído uma pontuação gradual a cada figura, que varia de zero a três pontos, de acordo com a gravidade do erro. Isso possibilita ter um total de 21 pontos, uma vez que as pontuações nas Figuras A, 1, 2, 3, 4, 5, 7a, 7b e 8 podem variar de zero a dois, enquanto que na Figura seis a pontuação pode variar de zero a três pontos. Os erros correspondem à presença de desvios em cada uma das figuras do teste gestáltico de Bender. No caso de não existirem desvios relacionados à distorção da forma é atribuído zero pontos.

O B-SPG apresenta estudos de validade e de precisão. Dentre eles, os estudos de validade realizados, nos quais se destaca uma correlação negativa e

Tabela 1

Distribuição das crianças por estado e idade.

Idade (anos)	Estado				Geral	
	Minas Gerais	Paraíba	Piauí	São Paulo	n	%
6	35	27	37	74	173	15,07
7	67	44	64	82	257	22,39
8	54	55	61	73	243	21,17
9	74	43	56	71	244	21,25
10	68	44	58	61	231	20,12
Total	298	213	276	361	1.148	100,00

significativa ($r = -0,58$; $p < 0,001$) entre a idade (de seis a 10 anos) e a pontuação no B-SPG, confirmando as asserções teóricas. Esse resultado indica que quando aumenta a idade diminui a pontuação obtida no B-SPG, ou seja, as distorções na reprodução das Figuras diminuíram progressivamente de acordo com o aumento da idade.

No que se refere às diferenças de média entre os grupos de idades (de seis a 10 anos) e à possibilidade de discriminação entre eles, utilizou-se a ANOVA e a prova de Tukey. Na ANOVA, foram consideradas as variáveis idade e sexo (4x2). O resultado mostrou a idade como a fonte de maior variância, sendo a única que apresentou diferenças estatisticamente significativas. Em relação ao sexo, os resultados não foram significativos, ou seja, a variável não se mostrou fonte de variância suficiente para produzir diferenças que não sejam atribuídas ao acaso. Quanto à precisão, as análises realizadas por meio do alfa de Cronbach, do método das metades de Spearman-Brown e pelo modelo Rasch indicaram índices satisfatórios. Ainda foi estudada a precisão entre avaliadores, evidenciando uma concordância superior a 80% em todos os casos.

As normas, assim como os estudos referentes às propriedades psicométricas anteriormente descritos, foram realizadas a partir de uma amostra composta por 1.052 crianças, provenientes de oito escolas do estado de São Paulo. As idades variaram entre seis e 10 anos, com uma média de 8,35 anos e um desvio padrão de 1,29. Em relação ao sexo, 51,1% eram meninos, e a escolaridade variou da pré-escola até a 4ª série do ensino fundamental (Sisto, Noronha & Santos, 2005).

Procedimentos

Inicialmente, o projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética de uma instituição de ensino superior. De posse da aprovação, foram distribuídos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais ou responsáveis legais das crianças, para que autorizassem a participação delas na pesquisa. Naquelas que foram autorizadas a participar, o teste foi aplicado coletivamente, em horário previamente cedido, por dois psicólogos com experiência em coleta de dados e na aplicação do B-SPG. Destaca-se que em cada estado a aplicação foi realizada por psicólogos diferentes, porém, todos passaram pelo mesmo processo de treinamento. Além disso, a aplicação

seguiu rigorosamente as orientações do manual do teste, que informa que o “projeto deve ficar a cerca de dois metros da tela e a sala deve comportar no máximo até 30 crianças” (Sisto, Noronha & Santos, 2005, p. 66).

As crianças alfabetizadas preencheram os dados de identificação, sendo que aquelas que não conseguiram fornecer as informações tiveram seus dados preenchidos pelos aplicadores. Em seguida, os participantes foram solicitados a copiarem, da melhor maneira possível, as figuras desenhadas em transparência que lhes foram apresentadas por meio de um retroprojeto. O tempo aproximado de cada aplicação foi de 15 minutos. A correção dos protocolos foi realizada por dois avaliadores, psicólogos com bastante experiência na correção e interpretação do Teste de Bender, seguindo rigorosamente as orientações e instruções de correção contidas no manual do teste.

Resultados

Para responder o objetivo proposto realizou-se uma comparação entre o desempenho das crianças dos quatro estados, considerando a amostra geral e cada idade de forma separada. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

A Tabela 2 mostra que as diferenças observadas entre os estados foram significativas apenas nas crianças de sete, nove e 10 anos. De modo geral, o estado de São Paulo foi o que apresentou a menor pontuação média, o que em termos do B-SPG significa melhor desempenho (menos deformação). No entanto, a fim de compreender como se organizam os conjuntos/es-

Tabela 2

Pontuações médias, valores de F e p no teste Bender-Sistema de Pontuação Gradual para cada idade e na amostra geral em função do estado.

Idade	Estado				ANOVA	
	MG	PB	PI	SP	F	p
6 anos	13,17	13,67	14,08	12,45	1,13	0,337
7 anos	11,91	11,86	12,17	10,38	3,05	0,029
8 anos	9,70	8,76	9,66	9,10	0,75	0,523
9 anos	7,66	7,37	6,11	4,61	11,51	<0,001
10 anos	6,43	5,27	4,97	3,93	5,95	<0,001
Geral	9,35	9,02	9,13	8,32	2,81	0,039

MG: Minas Gerais; PB: Paraíba; PI: Piauí; SP: São Paulo.

tados utilizou-se a prova de Tukey. Os resultados estão apresentados na Tabela 3.

A diferenciação em conjuntos distintos foi observada em duas idades, quais sejam, nove e 10 anos. Especificamente aos nove anos, Minas Gerais e Paraíba foram agrupadas, enquanto Piauí não se diferenciou entre os dois grupos formados pelo Tukey. Já aos 10 anos, Minas Gerais também apresentou o pior desempenho e foi diferenciado dos outros estados. Em que pese as diferenças observadas, ressalta-se que elas se referem a apenas duas das idades estudadas, e que não mostraram diferenças entre todos os estados. Na pontuação total do teste, embora as crianças de São Paulo tenham apresentado novamente o melhor desempenho e as de Minas Gerais o pior, a diferença não foi significativa.

Por fim, pretendeu-se analisar se as amostras dos estados se diferenciavam daquela estudada quando da elaboração do instrumento e que compuseram as tabelas normativas. Para tanto, realizou-se o *one sample test*. Convém destacar que o B-SPG oferece normas distintas por sexo para as idades de sete e 10 anos, tendo em vista que os estudos psicométricos indicaram diferenças significativas para as respectivas idades. Como no estado do Piauí houve um considerável número de protocolos que ficaram sem a identificação do sexo, para a análise daquelas idades (sete e 10 anos), o estado não será incluído. Além disso, o estado de São Paulo não foi considerado, tendo em vista que a amostra normativa é composta exclusivamente por paulistas.

Os resultados permitiram compreender mais claramente as diferenças observadas na análise anterior. Foram encontradas apenas três diferenças significativas, das 17 possíveis (aos seis anos, comparação entre três estados com amostra normativa; aos sete anos, para o sexo feminino, comparação entre dois estados; aos sete anos, para o sexo masculino, comparação entre dois estados; aos oito anos, comparação entre três estados com amostra normativa; aos nove anos, comparação entre três estados com amostra normativa; e, aos 10 anos, para o sexo feminino, comparação entre dois estados; aos 10 anos, para o sexo masculino).

Tal como disponível na Tabela 4, os resultados significativos referem-se aos estados de Minas Gerais e Piauí, sendo que em MG foram encontrados duas significâncias para 7 anos (masculino) e 10 anos (feminino). Não foram encontradas diferenças relativas à Paraíba.

Tabela 3

Conjuntos formados pela prova de Tukey em função do estado.

Estado	n	1	2
	(idade 9 anos)		
São Paulo	71	4,61	
Piauí	56	6,11	6,11
Paraíba	43		7,37
Minas Gerais	74		7,66
	n	1	2
	(idade 10 anos)		
São Paulo	61	3,93	
Piauí	58	4,97	4,97
Paraíba	44	5,27	5,27
Minas Gerais	68		6,43

Tabela 4

Resultados significativos de teste t de Student para comparação entre os estados e a amostra normativa do teste Bender-Sistema de Pontuação Gradual.

Estados	Idade	Média	t	p
Minas Gerais	7 anos/Masc	12,74	4,563	<0,000
Piauí	9 anos	6,11	-2,022	0,048
Minas Gerais	10 anos/Fem	6,28	2,431	0,020

Masc: Masculino; Fem: Feminino.

Discussão

Instrumentos de avaliação psicológica devem ter seus parâmetros psicométricos investigados, a fim de que as interpretações advindas de seus escores gerem diagnósticos seguros. Mais especialmente, eventuais diferenças culturais, regionais ou de outra natureza, devem ser colocadas à prova, caso haja possibilidade de interferir nos resultados dos testes (Anastasi & Urbina, 2000).

O objetivo do estudo foi verificar como se comportavam quatro amostras distintas, submetidas ao Teste de Bender-Sistema de Pontuação Gradual, que avalia a maturidade percepto motora (Sisto, Noronha & Santos, 2005). A relevância do estudo é respaldada nas asserções de estudiosos de psicometria que versam sobre a necessidade de se estimar parâmetros para cada grupo estudado (Adanéz, 1999; Anastasi & Urbina, 2000; Urbina, 2007). Assim, o problema que se pretendia responder era em que medida a maturidade perspectiva motora está sujeita a diferenças entre os

quatro estados por meio das amostras investigadas, quando utilizado o B-SPG.

Os resultados revelaram diferenças significativas e organizadas em dois conjuntos distintos pela prova de Tukey em duas das cinco idades pesquisadas (nove e 10 anos). Assim, pode-se depreender que a maturidade percepto motora, nestas idades, é diferente para as amostras. Ainda em relação ao achado, convém destacar que ele deve ser interpretado sob a perspectiva distorção de forma, quando avaliada por meio da reprodução das Figuras de Bender pelo B-SPG. Tal como afirmado na introdução desse estudo, com este sistema, há poucas pesquisas que se destinaram a comparar grupos regionais. Dentre as realizadas, a de Noronha, Santos e Rueda (2012) encontrou resultado semelhante, qual seja, algumas diferenças em determinadas idades, mas não suficientes para promover resultados gerais significativos.

A fim de melhor compreender os resultados, foram também comparados os achados dos estados de Minas Gerais, Paraíba e Piauí com as tabelas normativas do B-SPG. Os achados indicaram poucas diferenças significativas. De posse dos resultados, não é possível afirmar que o sistema utilizado sofre influências culturais quando analisados os estados do mesmo país, o que corrobora as asserções de Bender (1955), quando da concepção de seu instrumento. Sob esta perspectiva, é possível inferir que o comportamento viso motor de ver e reproduzir figuras, possivelmente, é mais influenciado por outras variáveis, não investigadas presentemente, mas que já foram amplamente discutidas pela literatura, como a relação com inteligência, por exemplo (Bartholomeu & Sisto, 2008; Bender, 1955; Carvalho & Noronha, 2009; Suehiro & Santos, 2005).

Em outra medida, Kroeff (1988), ao comparar uma amostra de Porto Alegre com a normativa norte-americana, encontrou resultados bastante distintos. Em consequência, o autor elaborou tabelas específicas para as crianças brasileiras. Uma possível justificativa para os resultados pode ser o fato das normas de Koppitz, na qual o estudo do autor se baseou ter sido construída à luz da realidade dos Estados Unidos.

Uma limitação do presente estudo foi o fato de ele ter sido desenvolvido com base em uma amostra de conveniência. É desejável que amostras estratificadas dos estados possam ser compostas e novas análises realizadas. Tendo em vista a agenda de pesquisas, é oportuno que outras regiões do país sejam incluídas nas pesquisas, de modo que os parâmetros psicomé-

tricos do B-SPG possam ser verificados com crianças de todos os estados brasileiros.

Contudo, é preciso destacar a sua contribuição, visto que seus resultados apontam para a necessidade do estabelecimento de parâmetros que considerem eventuais diferenças regionais. Estudos como o aqui concretizado sobre o Bender-SPG reforçam a proposição do instrumento, de que tem sensibilidade suficiente para discriminar a maturidade percepto motora de crianças na faixa etária de seis a 10 anos, podendo ser usado com segurança em amostras escolares e clínicas na busca de diagnósticos confiável.

Referências

- Adanéz, G. P. (1999). Procedimientos de construcción y análisis de testpsicométricos. In: S.M. Wechsler, & R.S.L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação Psicológica – Perspectiva Internacional* (pp. 57-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: ArtMed.
- Bartholomeu, D., & Sisto, F. F. (2008). Maturidade viso-motora e inteligência: um estudo correlacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(2), 362-373.
- Bender, L. (1955). *Test Gestáltico Visomotor* (Trad. D. Carnelli). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Billingslea, F. Y. (1963). The Bender Gestalt: a review and a perspective. *Psychological Bulletin*, 60(3), 233-251.
- Carvalho, L., & Noronha, A. P. P. (2009). Maturidade perceptomotora e compreensão em leitura: um estudo correlacional. In: A.A.A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 227-247). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2003). *Resolução nº002/2003*. Recuperado de: <http://www.pol.org.br/> ou http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2003_02.pdf
- Kroeff, P. (1988). Normas brasileiras para o Teste de Bender. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1/2(3), 12-19.
- Neri, M. L., Santos, A. A. A., & Lima, T. H. (2008). Habilidade viso-motora de crianças surdas avaliadas pelo Bender-SPG. In: L. Almeida & I. S. Ribeiro (Orgs.), *Avaliação Psicológica Formas e Contextos* (47-54). Braga-PT: Psquilíbrios, XIII.

- Noronha, A. P. P., & Reppold, C. T. (2010). Considerações sobre a avaliação psicológica no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, número especial, 192-201.
- Noronha, A. P. P., Santos, A. A. A., & Rueda, F. J. M. (2012). Teste de Bender - Sistema de Pontuação Gradual (Bender-SPG) como instrumento de avaliação da maturidade percepto-motora. In: S. M. Wechsler, & T. Nakano (Orgs). *O desenho infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional* (pp 127-146). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pacanaro, S. V., Santos, A. A. A., & Suehiro, A. C. B. (2008). Avaliação das habilidades cognitiva e visomotora em pessoas com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(2), 293-310.
- Pinto, L. P., & Noronha, A. P. P. (2011). Maturidade percepto-motora e sua relação com idade e variáveis contextuais: um estudo com o Bender (B-SPG). *Encontro*, 13(1), 145-155.
- Rajabi, G. (2009). Normalizing the Bender Visual-Motor Gestalt Test Among 6-10 Year-Old Children. *Journal of Applied Sciences*, 9(6), 1165-1169.
- Rueda, F. J. M., Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P. & Segovia, J. L. (2013). Estudio transcultural con la prueba de Bender: Sistema de Pontuación Gradual. *Liberabit*, 19(2), 173-180.
- Santos, A. A. A., Anache, A. A., Villemor-Amaral, A. E., Werlang, B. S. W., Reppold, C. T., Nunes, C. H. S. S., ... Primi, R. (Orgs.) (2010). *Avaliação Psicológica: Diretrizes na Regulamentação da Profissão*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Sisto, F. F., Bartholomeu, D., Rueda, F. M. R., Santos, A. A. A. & Noronha, A. P. P. (2008). Relações entre o Teste de Bender e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven na Avaliação da Inteligência. *Interação em Psicologia*, 12(1), 11-19.
- Sisto, F.F., Noronha, A.P.P. & Santos, A. A. A. (2005). *Teste Gestáltico Visomotor de Bender – Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG)*. São Paulo: Vetor Editora.
- Sisto, F. F., Santos, A. A. A., & Noronha, A. P. P. (2010). Differential functioning of Bender Visual-Motor Gestalt Test items. *Perceptual and Motor Skills*, 110, 313-322.
- Suehiro, A. C. B., Rueda, F. J. M. & Silva, M. A. (2007). Desenvolvimento percepto-motor em crianças abrigadas e não abrigadas. *Paidéia*, 17(38), 431-442.
- Suehiro, A. C. B. & Santos, A. A. A. (2005). O Bender e as Dificuldades de Aprendizagem: estudo de validade. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 23-31.
- Tavares, M. (2012). Considerações Preliminares à Condução de uma Avaliação Psicológica. *Avaliação Psicológica*, 11(3), 321-334.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.

Endereço para correspondência:

Ana Paula Porto Noronha
 Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Centro
 CEP: 13251-900 – Itatiba/SP
 E-mail: ana.noronha8@gmail.com

Recebido em 29/10/2014

Revisto em 13/12/2014

Aceito em 04/01/2015

A convivência com um irmão com síndrome de Down

Living with a sibling with Down's syndrome

Bruna Rocha de Almeida¹
Nara Liana Pereira-Silva¹

Resumo

Este estudo objetivou identificar o conhecimento de irmãos com desenvolvimento típico sobre a síndrome de Down e descrever a percepção destes e de seus genitores a respeito da convivência com um irmão com síndrome de Down, focalizando as responsabilidades do irmão com desenvolvimento típico em relação àquele com síndrome de Down e as tarefas domésticas. As mães (n=10) responderam ao Questionário de Caracterização do Sistema Familiar e ambos os genitores (n=20) e irmãos com desenvolvimento típico (n=9) responderam a entrevistas semiestruturadas. A maioria dos irmãos não tem conhecimento sobre a síndrome de Down. Há similaridades e diferenças quanto às percepções de pais, mães e irmãos acerca das características da convivência fraternal. Os dados sugerem que, nessas famílias, a presença da síndrome de Down não é prejudicial à convivência.

Palavras-chave: família; irmãos; síndrome de Down.

Abstract

This study aimed at identifying the knowledge of siblings with typical development about Down's syndrome, and describing their and their parents' perception regarding the act of living with a sibling with Down's syndrome. It focused on the responsibilities of the sibling with typical development compared to the sibling with Down's syndrome and household chores. Mothers (n=10) answered the Questionnaire of Family System Characteristics, and both parents (n=20) and siblings with typical development (n=9) answered semi-structured interviews. Most siblings have no knowledge about Down's syndrome. There are similarities and differences regarding the perceptions of parents and siblings about the characteristics of fraternal living. The data suggest that, in these families, the presence of Down's syndrome is not harmful to the living habits.

Keywords: family; siblings; Down's syndrome.

¹Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora), Brasil

A família pode ser entendida como um grupo social especial, cujas relações entre seus membros são caracterizadas como íntimas e intergeracionais (Petzold, 1996). É por mediação da família que a pessoa inicia suas interações com o ambiente. Trata-se, portanto, de um contexto dinâmico que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e comportamental do indivíduo (Dessen & Ramos, 2010; Kreppner, 1992, 2000; Parke, 2004; Pereira-Silva & Dessen, 2007).

Enquanto grupo social, a família passa, ao longo do tempo, por diversas transformações que podem afetar a sua dinâmica de funcionamento e as relações estabelecidas. O nascimento de uma criança com síndrome de Down (SD), por exemplo, traz implicações à dinâmica do grupo familiar, uma vez que, dentre outros fatores, há a necessidade de atendimentos, cuidado e estimulação adequada a essa criança, o que necessitará o dispêndio de tempo dos genitores, sobretudo da mãe (Nogueira & Rodrigues, 2007). Ademais, o impacto do diagnóstico, muitas vezes acompanhado por sentimen-

tos negativos, como raiva, culpa e medo, tem implicações no funcionamento da família (Henn, Piccinini, & Garcias, 2008; Lipp, Martini, & Oliveira-Menegotto, 2010; Nogueira & Rodrigues, 2007).

No tocante ao subsistema fraternal, a literatura tem demonstrado que, em famílias de crianças com SD, os irmãos com desenvolvimento típico (DT) tendem a assumir o papel de irmão mais velho, envolvendo-se em atividades de cuidado, ajuda e monitoria oferecida ao irmão com deficiência intelectual (DI) ou SD, independentemente de sua idade e ordem de nascimento (Burke, 2010; Meyers & Vipond, 2005; Núñez & Rodríguez, 2005; Soares, Franco, & Carvalho, 2009; Trent, Kaiser, & Wolery, 2005).

A literatura ainda não é conclusiva no que se refere às consequências para o desenvolvimento dos irmãos com DT que possuem irmãos com DI, em específico com SD (Petean & Suguihura, 2005; Rossiter & Sharpe, 2001). Estudos sobre o efeito da presença de um irmão com DI na saúde mental do irmão com DT, bem como na qualidade da relação fraternal, iden-

tificam efeitos negativos (Burke, 2010; Inam & Zehra, 2012; McHale & Gamble, 1989), efeitos negativos e positivos (Atkins, 1989; Graff et al., 2012; Messa & Fiamenghi Jr., 2010; Mulroy, Robertson, Aiberti, Leonard, & Bower, 2008) e efeitos positivos (Fahey, 2005; Findler & Vardi, 2009; Van Riper, 2000). Há também investigações que não encontraram diferenças no ajustamento dos irmãos de pessoas com DI quando comparados à amostra composta somente por irmãos com DT (Auletta & DeRosa, 1991; Cuskelly & Gunn, 2006; Lynch, Fay, Funk, & Nagel, 1993).

Dentre os efeitos positivos indicados pela literatura, os principais benefícios estão relacionados às características de personalidade, tais como tolerância, aceitação da diferença, compaixão, paciência (Atkins, 1989; Dykens, 2006; Lizasoáin, 2009; Mulroy et al., 2008) e perseverança (Núñez & Rodríguez, 2005). Irmãos com DT podem se tornar mais empáticos (Atkins, 1989; Dykens, 2006; Flaton & Taylor, 2006; Lizasoáin, 2009; Messa & Fiamenghi Jr., 2010; Núñez & Rodríguez, 2005), altruístas e solidários (Atkins, 1989; Dykens, 2006; Lizasoáin, 2009; Messa & Fiamenghi Jr., 2010; Núñez & Rodríguez, 2005), adquirindo melhores estratégias de enfrentamento, o que promove impactos positivos sobre a sua saúde mental (Hannah & Midlarsky, 1999).

Já as consequências negativas apresentadas pela literatura podem ser exemplificadas por depressão, ansiedade, baixa autoestima (McHale & Gamble, 1989), problemas de comportamento (Bågenholm & Gillberg, 1991; Cuskelly, 1999; McHale & Gamble, 1989), dificuldade de relacionamento com os pares (Burke, 2010; Giallo & Gavidia-Payne, 2006; Inam & Zehra, 2012) e baixo índice de comportamentos prosociais (Giallo & Gavidia-Payne, 2006). Além disso, irmãos com DT podem passar por restrições nas atividades familiares (Cuskelly & Gunn, 2006; Senner & Fish, 2012) e oportunidades limitadas de contato com colegas e atividades extrafamiliares, em função do cuidado com o irmão com DI (Mulroy et al., 2008; Stoneman, Brody, Davis & Crapps, 1989), bem como afastamento social, estresse e vergonha (Iriarte & Ibarrola-García, 2010). Alguns trabalhos também apresentam relatos de irmãos com DT que sofreram preconceitos por ter um irmão com DI (Messa & Fiamenghi Jr., 2010).

Além disso, a literatura aponta que a falta de informações sobre a deficiência do irmão pode trazer implicações à convivência fraternal e à condição emocional do irmão com DT (Cid & Matsukura, 2008;

Messa & Fiamenghi Jr., 2010; Nunes & Aiello, 2008; Núñez & Rodríguez, 2005; Petean & Suguihura, 2005). De acordo com Núñez e Rodríguez (2005), a ausência de conhecimento sobre a deficiência do irmão pode ocasionar temor quanto a uma possível morte do irmão com deficiência, bem como a fantasia de uma cura mágica da sua 'doença'. A falta de explicações sobre a deficiência pode interferir na compreensão que o irmão sem deficiência tem da dinâmica familiar que vivencia.

Destaca-se que a maioria dos estudos sobre o subsistema fraternal, quando um dos irmãos tem DI, tem utilizado os genitores como informantes, particularmente a mãe (Bågenholm & Gillberg, 1991; Graff et al., 2012; Senner & Fish, 2012), sendo que algumas investigações sugerem que a percepção dos genitores geralmente difere daquela de seus filhos acerca da relação fraternal (Cuskelly & Gunn, 2006; Senner & Fish, 2012). Ressalta-se, portanto, a necessidade da implementação de estudos sobre a relação fraternal, utilizando-se não somente os genitores, mas também os próprios irmãos como informantes/participantes, o que proporcionaria uma compreensão mais aprofundada da relação fraternal quando um dos irmãos tem DI e do funcionamento familiar, de acordo com a perspectiva sistêmica. O objetivo do presente estudo é identificar o conhecimento dos irmãos acerca da SD e descrever aspectos que envolvem a convivência entre irmãos quando um deles tem SD, segundo os relatos dos genitores e dos irmãos com DT. Serão focalizadas as responsabilidades dos irmãos com DT em relação aos cuidados dispensados ao irmão com SD, bem como às tarefas domésticas.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 10 famílias compostas por pai, mãe, um(a) filho(a) com diagnóstico de SD e um(a) filho(a) com DT. Todas elas residiam na cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. A idade média das mães era 42 anos e dos pais, 46.

Em relação à escolaridade dos genitores, a maioria das mães tinha ensino superior completo (n=4), seguidas por aquelas com ensino médio completo (n=4), ensino fundamental incompleto (n=1) e ensino fundamental completo (n=1). daquelas com ensino superior, três haviam completado a pós-graduação, sendo uma delas em nível de doutorado. Quanto aos

pais, estes tinham ensino superior completo (n=2), ensino superior incompleto (n=2), ensino médio completo (n=2), ensino médio incompleto (n=2) e ensino fundamental incompleto (n=2). No tocante à ocupação profissional, os genitores eram profissionais liberais (mãe: n=2; pai: n=1), autônomos (mãe: n=2; pai: n=3), profissionais da educação (mãe: n=2), militares (pai: n=2), empresários (pai: n=2) e comerciários (mãe: n=1; pai: n=2). Três mães não trabalhavam fora de casa. A média da renda das famílias foi de 7,7 salários mínimos na ocasião da coleta de dados, sendo que três famílias tinham renda igual ou superior a 11 salários mínimos e três possuíam renda igual ou inferior a três salários-mínimos. À ocasião da coleta de dados, o salário mínimo brasileiro era de R\$ 678,00.

Os irmãos de ambos os sexos com SD e DT que participaram da pesquisa tinham idades entre 4 e 13 anos, com média de 7,8 anos para aqueles com SD e 8,8 anos para os irmãos com DT. A diferença máxima de idade entre eles era de cinco anos. Em relação às díades de irmãos, 12 eram do sexo feminino (SD – n=6; DT – n=6) e 8 do masculino (SD – n=4; DT – n=4). No que se refere à composição das díades, quatro irmãos com SD eram primogênitos e seis eram caçulas. Seis díades eram compostas por irmãos do mesmo sexo. Quanto à escolarização, todos os irmãos frequentavam instituições de ensino regular. A Tabela 1 apresenta a idade, o sexo e o tipo de escola frequentada por cada díade de irmãos. Foram utilizadas as siglas ISD e IDT para referir-se aos irmãos com SD e com DT, respectivamente.

Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizados o Questionário de Caracterização do Sistema Familiar (Dessen, 2009) e entrevistas semiestruturadas com genitores e com os irmãos com DT. O Questionário de Caracterização do Sistema Familiar foi respondido pela mãe e preenchido pela própria pesquisadora. Foram coletadas informações acerca da idade e escolaridade dos membros familiares; profissão e estado civil dos genitores; renda familiar; compartilhamento de atividades; rede social de apoio e atividades de lazer realizadas pela família. As entrevistas foram conduzidas com 10 mães, 10 pais e 9 irmãos com DT, perfazendo um total de 29 entrevistas transcritas. Somente um irmão com DT não conseguiu respondê-la em razão de sua pouca idade. As entrevistas com os genitores foram gravadas em áudio. Naquelas com os(as) irmãos(ãs), utilizou-se o recurso do vídeo por se considerar um material mais atrativo aos participantes do estudo, o que poderia facilitar a verbalização dos mesmos. O roteiro da entrevista com os genitores abrangeu questões sobre a percepção de cada genitor acerca da relação entre os filhos e as tarefas atribuídas ao filho com DT. A entrevista foi realizada com o pai e com a mãe, separadamente. O roteiro da entrevista com o irmão com DT foi composto por questões sobre sua percepção a respeito de sua convivência com o irmão com SD, o conhecimento sobre a SD e as responsabilidades tanto de cuidado com o irmão com SD como com as tarefas domésticas. Os roteiros das entrevistas podem ser encontrados em Almeida (2014).

Tabela 1

Idade, sexo e tipo de escola frequentada pelos irmãos com síndrome de Down e com desenvolvimento típico.

Família	Díade	Idade ^a		Sexo		Tipo de escola	
		ISD	IDT	ISD	IDT	ISD	IDT
F1	I1	4 anos e 2 meses	5 anos e 4 meses	M	F	EI	EI
F2	I2	5 anos	10 anos e 2 meses	F	F	EI	EF
F3	I3	5 anos e 1 mês	4 anos e 2 meses	F	F	EI	EI
F4	I4	5 anos e 8 meses	10 anos e 4 meses	F	M	EI	EF
F5	I5	6 anos e 1 mês	10 anos	F	F	EI	EF
F6	I6	8 anos	13 anos e 3 meses	M	F	EF	EF
F7	I7	8 anos e 11 meses	4 anos e 10 meses	F	F	EF	EI
F8	I8	10 anos e 10 meses	13 anos e 6 meses	M	M	EF	EF
F9	I9	11 anos	6 anos	F	M	EF	EF
F10	I10	13 anos e 5 meses	9 anos e 11 meses	M	M	EF	EF

^aIdade em anos e meses; F: feminino; M: masculino; EI: educação infantil; EF: ensino fundamental; ISD: irmão com síndrome de Down; IDT: irmão com desenvolvimento típico.

Procedimentos para coleta de dados

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (parecer número 102.942), iniciou-se o processo de recrutamento dos participantes, a partir do contato com as escolas públicas de Juiz de Fora, solicitando, posteriormente, à família a colaboração na pesquisa. Instituições de educação especial e escolas privadas de Juiz de Fora também colaboraram para o recrutamento dos participantes. No total, foram encontradas 13 famílias que atendiam aos critérios de inclusão: ter um(a) filho(a) biológico(a) com o diagnóstico de SD, entre 4 e 13 anos e, pelo menos, mais um(a) filho(a) biológico(a) com DT, sendo que a diferença máxima de idade entre eles devia ser de cinco anos. O estabelecimento de critérios para a diferença de idade entre irmãos já tem sido discutido e indicado na literatura como sendo um marcador importante metodologicamente. Devido a isso, estabeleceu-se o intervalo de cinco anos como sendo o máximo da diferença. Os(as) irmãos(ãs) deveriam residir na mesma casa, junto aos seus genitores na cidade de Juiz de Fora ou nas redondezas. Dentre essas famílias, uma não foi localizada, a partir dos contatos fornecidos pela escola, e duas não se disponibilizaram a participar, com a justificativa de que faltava tempo livre.

Para o início da coleta de dados, todos os participantes foram orientados, por telefone, quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa e convidados a participar. Aos que consentiram oralmente, foi marcada uma visita à residência em dias e horários disponibilizados pelas famílias. A coleta de dados foi realizada na própria residência da família e incluiu: assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido; preenchimento do Questionário de Caracterização do Sistema Familiar pela mãe e realização das entrevistas semiestruturadas com os genitores e com o(a) irmão(ã) com DT. As entrevistas foram realizadas com cada membro da família separadamente.

Análise de dados

Os dados do Questionário de Caracterização do Sistema Familiar foram analisados utilizando-se estatística descritiva. Em relação às entrevistas, estas foram transcritas na íntegra, seguindo a sequência dos roteiros estabelecidos previamente. A análise das entrevistas foi realizada com base na proposta de Dessen e Cerqueira-Silva (2009) que prevê a construção do Sistema Integra-

do de Categorias, complementar à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Este modelo pressupõe os passos destacados por Bardin, a saber: seleção e exploração do material, denominada pré-análise; codificação; agrupamento dos temas; formação das categorias-síntese; classificação dos temas e definição das categorias. Complementarmente, Dessen e Cerqueira-Silva (2009) propõem: revisão do sistema preliminar e elaboração do sistema integrado (definitivo) de categorias e validação do sistema integrado de categorias, a partir da análise de juízes. As definições das categorias de análise das entrevistas estão descritas em Almeida (2014).

Resultados

Caracterizando as famílias

No tocante à composição familiar, em nove famílias residiam juntos o pai, a mãe e os irmãos. Em uma delas, morava no mesmo local ainda uma sobrinha materna adolescente (n=1). Em relação à responsabilidade pelo sustento da família, verifica-se que ambos os genitores eram os responsáveis na maioria (n=7); enquanto nas demais (n=3), apenas o pai era o responsável. No que se refere às atividades de lazer, a maioria das famílias costumava realizá-las na própria residência, em locais públicos e na casa de parentes e amigos, sendo que, na maioria das vezes, todos os membros da família estão presentes.

No que tange às tarefas domésticas, a maioria dos genitores afirmou que os filhos com DT não têm responsabilidades com as tarefas domésticas (mães: n=7; pais: n=7), em contraposição àqueles que afirmaram que estes possuem-nas (mães: n=3, pais: n=3). De acordo com a percepção dos irmãos com DT, quatro declararam não terem responsabilidades domésticas. Foi observada concordância nos relatos de todos os participantes de seis famílias. De acordo com os participantes, as tarefas domésticas realizadas pelos irmãos referiam-se ao cuidado/responsabilidade com os objetos pessoais, tais como arrumar a cama e guardar brinquedos, roupas e sapatos.

Em todas as famílias, a mãe era a principal responsável pelos cuidados com o filho com SD. Alguns participantes com SD não precisavam de ajuda para dormir (n=8), se alimentar (n=4), tomar banho (n=4) e ir à escola (n=1). A maioria dos genitores informou que os irmãos com DT também eram responsáveis pelos cuidados com o irmão com SD (mães: n=4, pais: n=7). Quatro genitores relataram que 'às vezes' o filho com DT tem responsabilidades de cuidado com

o filho com SD (mães: n=3; pais: n=1), já quatro informaram que o filho com DT não tem responsabilidades de cuidado com o irmão (mães: n=2; pais: n=2). Uma mãe não respondeu a questão. Na percepção dos irmãos com DT, quatro relataram ter responsabilidades de cuidado com o irmão com SD, dois informaram ter responsabilidade 'às vezes' e três afirmaram não serem responsáveis. O relato de todos participantes foi semelhante em quatro famílias. Em duas delas, o relato dos genitores foi similar e em uma, os relatos do pai e do irmão foram semelhantes. Em geral, as atividades de cuidado se referem a vigiar o irmão com SD na ausência de um adulto, protegendo-o.

Conhecimentos sobre a síndrome de Down e suas características

A maioria dos genitores (mães: n=9; pais: n=8) conversa ou já conversou sobre a SD com o restante dos membros da família nuclear, mas três relataram nunca terem conversado sobre o assunto com seus familiares (mães: n=1; pais: n=2). De acordo com os irmãos com DT, quatro tinham conhecimento do diagnóstico de SD do irmão e quatro desconheciam-no. Apenas um irmão não respondeu a essa questão.

Em relação ao conhecimento sobre as características da SD, verificou-se que somente um irmão demonstrou 'Conhecimento científico' e dois tinham 'Conhecimento genérico', sendo que os demais (n=6) apresentavam 'Desconhecimento'. Destaca-se que em duas famílias cujos genitores afirmaram não ter conversado sobre a SD com os familiares, seus filhos com DT demonstraram 'Desconhecimento' sobre a síndrome. São apresentados exemplos dos relatos, conforme tais categorias:

Eu sei que foi um [...] acidente genético que, ah, tem um negócio lá que, em vez de ele ter 22, ele tem 23. (Conhecimento científico).

Não aprende muito, com muita facilidade as coisas, tem dificuldade. (Conhecimento genérico).

A percepção do irmão com desenvolvimento típico sobre o irmão com síndrome de Down

Quatro irmãos com DT consideraram o irmão com SD diferente das outras crianças. Estes atribuí-

ram o fato de o irmão ser diferente, principalmente em função da SD e das características de personalidade. Somente um irmão não relatou qualquer motivo para tal diferença. Ao serem questionados sobre como se sentem tendo um irmão com SD, aqueles com DT relataram sentimentos de contentamento (n=3), descontentamento (n=2) e ausência de sentimentos (n=2). Dois irmãos não responderam à questão. Exemplos de relatos dos irmãos, de acordo com essas categorias, se encontram a seguir:

Ah, eu me sinto feliz porque nem todo mundo tem uma irmã assim. (Contentamento).

Eu me sinto meio [...] meio que diferente. Porque as outras, as outras, os meus outros amigos, eles têm irmãs normais. Aí é [...] eles [...] eu vejo as irmãs dos meus amigos brincando com as outras meninas e a minha irmã fica sozinha. (Descontentamento)

Bem, que pra [sic] mim é quase normal. Porque todas as pessoas são normais. (Ausência de sentimentos).

Os irmãos com DT gostariam que seu irmão com SD fosse 'do mesmo jeito que é' (n=4) ou 'diferente do que é', desejando que ele 'manifestasse outros comportamentos' (n=2) ou tivesse 'desenvolvimento típico' (n=1). Um irmão relatou ser 'indiferente' a essa questão e outro não a respondeu. O que mais deixava os irmãos com DT felizes era quando o irmão com SD manifestava comportamentos afetivos (n=3) e comportamentos de compartilhar (n=1), quando brincavam juntos (n=2) e quando o irmão com SD respondia adequadamente a uma situação (n=1). Dois irmãos não responderam esta questão. Um irmão afirmou ficar triste quando seu irmão com SD apresenta dificuldades na realização de atividades escolares, associando-as às características de pessoas que têm a SD.

A relação fraternal de acordo com os relatos dos genitores

Os genitores descreveram a relação entre os filhos como sendo 'Amistosa' (mães: n=4; pais: n=2); 'Conflituosa' (pais: n=1); 'Mista', isto é, ora amistosa ora havendo conflitos (mães: n=4; pais: n=6); 'Típica' (mães: n=5; pais: n=3) e/ou 'Assimétrica' (mães: n=3; pais: n=1). Houve similaridades entre

os relatos dos genitores acerca da relação fraternal em três famílias.

Em relação à liderança, dez genitores relataram que o filho com DT lidera a relação fraternal (mães: n=6; pais: n=4) e duas mães afirmaram que é o filho com SD quem lidera. Segundo sete genitores não há um líder entre os irmãos (mães: n=1; pais: n=6). Uma mãe não respondeu à questão. Foram encontradas semelhanças nos relatos de genitores em três famílias.

Discussão

A análise dos dados do presente estudo demonstrou que a convivência com um irmão com SD parece ser positiva nas famílias investigadas, uma vez que os genitores caracterizaram a relação entre os filhos como amistosa e típica, e a maioria dos irmãos com DT não relatou sentimentos negativos em relação àqueles com SD, conforme outros estudos já apontavam (Graff et al., 2012; Pereira-Silva, 2003; Petean & Suguihura, 2005). A maioria dos irmãos com DT não atribuiu características da SD aos comportamentos do irmão, bem como não relacionou seus sentimentos a respeito do irmão como sendo em função da SD. Esses resultados parecem indicar que a convivência fraternal nessas famílias não tem sido prejudicada pela presença de um membro com SD, resultado consoante com a literatura (Aksoy & Berçin Yildirim, 2008; Cuskelly & Gunn, 2003; Orsmond & Seltzer, 2007; Pereira & Fernandes, 2010; Senner & Fish, 2012; Stoneman, 2005; Van Riper, 2000). Entretanto, ressalta-se a necessidade de investigações que utilizem um número maior de díades de irmãos, bem como outros instrumentos ou técnicas, não somente os de autorrelatos, como por exemplo, a observação do comportamento. Além disso, é importante a utilização de delineamentos longitudinais e, também, estudos comparativos que possam melhor aprofundar as questões mais específicas sobre as relações fraternais nessas famílias.

Além disso, os irmãos com DT, em geral, não percebem o irmão com SD como sendo diferente das outras crianças e adolescentes de sua faixa etária, em função da SD. Apenas um irmão com DT relatou que seu irmão era diferente em função da síndrome, desejando que ele não a tivesse. Esse dado contrapõe-se aos resultados de Pereira-Silva (2003), os quais demonstram que a maioria dos irmãos pesquisados informou que o irmão com SD é diferente devido às caracte-

rísticas ocasionadas pela síndrome. A autora destaca que o fato de os irmãos com DT reconhecerem as diferenças fisionômicas daqueles com SD pode ser um indicativo de que eles têm alguma clareza quanto à síndrome, o que seria um aspecto positivo.

De certa forma, a ausência de clareza sobre a síndrome pôde ser observada nas declarações dos irmãos, uma vez que a maioria demonstrou desconhecimento sobre a SD. Lizasoain e Onieva (2010) ressaltam a importância de os irmãos com DT terem informações sobre a deficiência de seu irmão, a respeito dos tratamentos e das possibilidades de progressos. Esse tipo de informação pode proporcionar melhoria no relacionamento entre os irmãos, bem como pode se constituir em uma forma de enfrentamento de situações estressantes. Nesse sentido, esses esclarecimentos sobre a SD possibilitam aos familiares condições de busca por atendimento especializado e maior envolvimento com a pessoa com SD, resultando em efeitos no seu desenvolvimento. A implementação de intervenções dirigidas ao grupo familiar poderia auxiliar os membros a lidarem de forma mais adequada no enfrentamento da situação (Pereira-Silva & Dessen, 2005).

A forma como os genitores 'falam' sobre as características da síndrome pode ter um impacto na dinâmica e nas relações familiares. Esse é um tema importante a ser investigado, uma vez que, de acordo com a literatura, a falta de conhecimento sobre a deficiência do irmão pode trazer implicações à condição emocional do irmão com DT (Aksoy & Berçin Yildirim, 2008; Cid & Matsukura, 2000; Messa & Fiamenghi Jr., 2010; Nunes & Aiello, 2008; Núñez & Rodríguez, 2005; Petean & Suguihura, 2005).

No tocante às responsabilidades do irmão com DT, observou-se que estes se envolvem nas atividades de cuidado diário com o irmão com SD, principalmente vigiando-o na ausência de um adulto. O papel de cuidador assumido pelo irmão com DT tem sido destacado pela literatura (Burke, 2010; Meyers & Vipond, 2005; Núñez & Rodríguez, 2005; Soares et al., 2009; Trent et al., 2005) e os dados do presente estudo apontam nessa direção. Stoneman (2005) enfatizou que as exigências de responsabilidades do irmão com DT podem se tornar demasiadamente excessivas, ocorrendo consequências negativas para os irmãos individualmente e também para a relação entre eles. Os resultados do presente estudo não são suficientes para concluir se

os irmãos com DT consideram as responsabilidades assumidas como excessivas. Além disso, não se pode afirmar quais os sentimentos desses irmãos em relação às suas responsabilidades. Portanto, ressalta-se que tais assuntos devem ser investigados em estudos futuros com delineamentos longitudinais.

No que se refere à responsabilidade com as tarefas domésticas, verificou-se uma concordância entre a percepção da maioria dos genitores e filhos com DT. Em geral, as tarefas realizadas se referiam ao cuidado com objetos pessoais. Essa questão ainda é pouco explicada na literatura, mas alguns estudos demonstram que o filho mais velho assume mais responsabilidades com atividades domésticas, independentemente de ter ou não um irmão com SD (Cuskelly & Gunn, 2003). Por outro lado, no estudo de Bågenholm e Gillberg (1991) irmãos de crianças com DI relataram que são mais responsáveis por tarefas domésticas do que seus irmãos com deficiência. Quanto às diferenças de sexo, algumas investigações demonstram que as meninas realizam essas atividades com maior frequência que os meninos em famílias com membros com deficiência (Hannah & Midlarsky, 2005; Matsukura & Cid, 2004; Petean & Suguihura, 2005).

Os resultados deste estudo indicam que os genitores apresentam percepções diferentes sobre as características das relações entre seus filhos, por exemplo, sobre a 'Liderança' na relação fraternal, já que a maioria das mães informou que o filho com DT lidera a relação fraternal, dado que é consoante com a literatura (Almeida, 2014; Meyers & Vipond, 2005, Pereira-Silva, 2003). No entanto, a maioria dos pais relatou que não há um líder nessa relação. Cuskelly e Gunn (2003) e Mandleco, Olsen, Dyches e Marshall (2003) também demonstraram que mães e pais apresentam diferenças em seus relatos sobre as relações fraternais de seus filhos. Na investigação de Mandleco et al. (2003), por exemplo, as mães declararam os conflitos fraternais com mais frequência do que os pais. Uma das hipóteses dos autores é que esse resultado pode ter ocorrido em razão de as mães ficarem mais tempo em casa com os filhos do que os pais e, assim, presenciarem mais conflitos na relação fraternal. Nesse sentido, é possível inferir que as mães do presente estudo, por desempenharem o papel de cuidadoras primárias, passam mais tempo com seus filhos e, por isso, presenciaram uma maior variedade de comportamentos da díade de irmãos, em diversos períodos do dia,

diferentemente dos pais. Destaca-se, pois, a importância de se investigar ambos os genitores, uma vez que dessa forma é possível obter uma compreensão mais aprofundada do grupo familiar e das relações nele estabelecidas, visto ser a família um sistema complexo, composto por subsistemas integrados e interdependentes que desenvolvem relações únicas entre si (Minuchin, 1988). Ademais, trabalhos posteriores devem se dedicar à investigação das possíveis diferenças entre as percepções de mães e pais sobre aspectos variados da relação fraternal, tal como a liderança.

Foi possível verificar que genitores e filhos também apresentam percepções diferentes sobre alguns aspectos do funcionamento familiar, como as atividades de cuidado com o irmão com SD. Senner e Fish (2012) encontraram divergências entre os relatos dos genitores e dos filhos, ao investigarem a percepção sobre as necessidades e as potencialidades dos irmãos de pessoas com deficiência. Vale enfatizar, então, a importância da participação dos diferentes membros familiares na coleta de dados ao investigar os subsistemas familiares, em especial a participação do irmão ao se estudar o subsistema fraternal, conforme já destacado por McHale, Sloan e Simeonsson (1986), Pereira-Silva (2003), Senner e Fish (2012).

O presente estudo pretendeu abranger o maior número de participantes da família, investigando, portanto, pai, mãe e filhos. Entretanto, considera-se pequeno o número de famílias que participaram, devendo os resultados serem interpretados com algumas limitações. Assim, verifica-se a importância de se implementarem investigações com um número maior de famílias, considerando as diferenças culturais e sociais existentes. Trabalhos futuros devem se dedicar à investigação da relação fraternal nas diferentes etapas do ciclo de vida, utilizando abordagem multimetodológica e, em especial, a metodologia observacional. Estudos longitudinais e comparativos, envolvendo díades, tríades e tétrades de irmãos também são importantes para a melhor compreensão do subsistema fraternal em famílias de pessoas com SD.

Referências

- Aksoy, A. B., & Berçin Yildirim, G. (2008). A study of the relationship and acknowledgement of non-disabled children with disabled children. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8, 769-779.

- Almeida, B. R. (2014). *Interações fraternais em famílias de crianças e adolescentes com síndrome de Down*, (dissertação de mestrado), Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais.
- Atkins, S. P. (1989). Sibling of handicapped children. *Child and Adolescent Social Work*, 6, 271-282.
- Auletta, R., & DeRosa, A. P. (1991). Self-concepts of adolescent siblings of children with mental retardation. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 211-214.
- Bågenholm, A., & Gillberg, C. (1991). Psychosocial effects on siblings of children with autism and mental retardation: A population-based study. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35, 291-307.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Burke, P. (2010). Brother and sisters of disabled children: The experience of disability by association. *British Journal of Social Work*, 40, 1681-1699.
- Cid, M. F. B., & Matsukura, T. S. (2008). Irmãos de crianças com necessidades especiais e suas famílias: diferentes expressões sobre essa realidade. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 16, 7-16.
- Cuskelly, M. (1999). Adjustment of siblings of children with a disability: Methodological issues. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21, 111-124.
- Cuskelly, M., & Gunn, P. (2003). Sibling relationships of children with Down syndrome: Perspectives of mothers, fathers, and siblings. *American Journal of Mental Retardation*, 108, 234-244.
- Cuskelly, M., & Gunn, P. (2006). Adjustment of children who have a sibling with Down syndrome: Perspectives of mothers, fathers, and children. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 917-925.
- Dessen, M. A. (2009). Questionário de caracterização do sistema familiar. In: L. Weber & M. A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 102-114). Curitiba: Juruá.
- Dessen, M. A., & Cerqueira-Silva, S. (2009). Desenvolvendo sistemas de categorias com dados de entrevistas. In: L. Weber & M. A. Dessen (Eds.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 43-56). Curitiba: Juruá.
- Dessen, M. A., & Ramos, P. C. C. (2010). Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paidéia*, 20, 345-357.
- Dykens, E. M. (2006). Toward a positive psychology of mental retardation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 185-193.
- Fahey, A. (2005). Psychological adjustment of siblings of adults with and without mental retardation. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 66, 233.
- Findler, L., & Vardi, A. (2009). Psychological growth among siblings of children with and without intellectual disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47, 1-12.
- Flaton, R. A., & Taylor, S. J. (2006). "Who would I be without Danny?" Phenomenological case study of an adult sibling. *Mental Retardation*, 44, 135-144.
- Giallo, R., & Gavidia-Payne, S. (2006). Child, parent and family factors as predictors of adjustment for siblings of children with a disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 937-948.
- Graff, C., Mandleco, B., Dyches, T. T., Coverston, C. R., Roper, S. O., & Freeborn, D. (2012). Perspective of adolescent sibling of children with Down syndrome who have multiple health problems. *Journal of Family Nursing*, 18, 175-199.
- Hannah, M. E., & Midlarsky, E. (1999). Competence and adjustment of siblings of children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 104, 22-37.
- Hannah, M. E., & Midlarsky, E. (2005). Helping by siblings of children with mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 110, 87-99.
- Henn, C. G., Piccinini, C. A., & Garcias, G. L. (2008). A família no contexto da síndrome de Down: Revisando a literatura. *Psicologia em Estudo*, 13, 485-493.
- Inam, A., & Zehra, A. (2012). Effect of mentally retarded children on their non-retarded female siblings (12-18 years). *International Journal of Social Science*, 1, 1-19.
- Iriarte, C., & Ibarrola-García, S. (2010). Revisión de estudios sobre la vivencia emocional de la discapacidad intelectual por parte de los hermanos. *Estudios sobre Educación*, 19, 53-75.
- Kreppner, K. (1992). Development in a developing context: Rethinking the family's role for children's development. In: L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context* (pp. 161-179). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 11-22.
- Lipp, L. K., Martini, F. O., & Oliveira-Menegotto, L. M. (2010). Desenvolvimento, escolarização e síndrome de Down: Expectativas maternas. *Paidéia*, 20, 371-379.
- Lizasoain, O. R. (2009). Discapacidad y familia: El papel de los hermanos. In: *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. Simpósio realizado na Universidad Pública de Navarra, Pamplona-Iruñea.
- Lizasoain, O., & Onieva, C. E. (2010). Un estudio sobre la fratría ante la discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 19, 89-99.
- Lynch, D. J., Fay, L., Funk, J., & Nagel, R. (1993). Siblings of children with mental retardation: Family characteristics and adjustment. *Journal of Child Family Studies*, 2, 87-96.
- Mandleco, B., Olsen, S. F., Dyches, T., & Marshall, E. (2003). The relationship between family and sibling functioning in families raising a child with a disability. *Journal of Family Nursing*, 9, 365-396.
- Matsukura, T. S., & Cid, M. F. B. (2004). Conhecendo a realidade de irmãos mais velhos de crianças que possuem necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10, 355-370.
- McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1989). Sibling relationships of children with disabled and nondisabled brothers and sisters. *Developmental Psychology*, 25, 421-429.
- McHale, S. M., Sloan, J., & Simeonsson, R. J. (1986). Sibling relationships with autistic, mentally retarded, and nonhandicapped brothers and sisters. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 16, 399-413.
- Messa, A. A., & Fiamenghi Jr., G. A. (2010). O impacto da deficiência nos irmãos: Histórias de vida. *Ciência e Saúde Coletiva*, 15, 529-538.
- Meyers, C., & Vipond, J. (2005). Play and social interactions between children with developmental disabilities and their siblings: A systematic literature review. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 25, 81-103.
- Minuchin, P. (1988). Relationships within the family: a systems perspective on development. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships with families: Mutual influences* (pp. 7-25). Oxford: Clarendon Press.
- Mulroy, S., Robertson, L., Aiberti, K., Leonard, H., & Bower, C. (2008). The impact of having a sibling with an intellectual disability: Parental perspectives in two disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 216-229.
- Nogueira, J. H., & Rodrigues, D. A. (2007). Avaliação do impacto da escola especial e da escola regular na inclusão social e familiar de jovens portadores de deficiência mental profunda. *Educação*, 32, 271-300.
- Nunes, C. C., & Aiello, A. L. R. (2008). Interação entre irmãos: Deficiência mental, idade e apoio social da família. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21, 42-50.
- Núñez, B., & Rodríguez, L. (2005). *Los hermanos com discapacidad: Una asignatura pendiente*. Buenos Aires: Asociación AMAR.
- Orsmond, G. I., & Seltzer, M. M. (2007). Siblings of individuals with autism or Down syndrome: Effects on adults lives. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 682-696.
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Pereira, A. P. A., & Fernandes, K. F. (2010). A visão que o irmão mais velho de uma criança diagnosticada com síndrome de Down possui da dinâmica da sua família. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10, 507-529.
- Pereira-Silva, N. L. (2003). *Famílias de crianças com e sem síndrome de Down: um estudo comparativo das relações familiares*, Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.
- Pereira-Silva, N. L., & Dessen, M. A. (2005). Intervenção precoce e família: Contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 152-167). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira-Silva, N. L., & Dessen, M. A. (2007). Criança com e sem síndrome de Down: Valores e crenças de pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13, 429-446.
- Petean, E. B. L., & Suguihura, A. L. M. (2005). Ter um irmão especial: Convivendo com a síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11, 445-460.
- Petzold, M. (1996). The psychological definition of 'the family'. In: M. Cusinato (Ed.), *Research on family resources and needs across the world* (pp. 25-44). Milão: LED-Ediconi Universitarie.

- Rossiter, L., & Sharpe, D. (2001). The siblings of individuals with mental retardation: A quantitative integration of the literature. *Journal of Child and Family Studies, 10*, 65-84.
- Senner, J. E., & Fish, T. (2012). Comparison of child self-report and parent report on the sibling need and involvement profile. *Remedial and Special Education, 33*, 103-109.
- Soares, M. P. G., Franco, A. L. S., & Carvalho, A. M. A. (2009). Crianças que cuidam de irmãos com necessidades especiais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25*, 45-54.
- Stoneman, Z. (2005). Siblings of children with disabilities: Research themes. *Mental Retardation, 43*, 339-350.
- Stoneman, Z., Brody, G. H., Davis, C. H., & Crapps, J. M. (1989). Role relations between children who are mentally retarded and their older siblings: Observations in three in-home contexts. *Research in Developmental Disabilities, 10*, 61-76.
- Trent, J. A., Kaiser, A. P., & Wolery, M. (2005). The use of responsive interaction strategies by siblings. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*, 107-118.
- Van Riper, M. (2000). Family variables associated with well-being in sibling of children with Down syndrome. *Journal of Family Nursing, 6*, 267-286.

Endereço para correspondência:

Bruna Rocha de Almeida
Universidade Federal de Juiz de Fora
Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Psicologia
Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Campus Universitário – São Pedro
CEP: 36036-900 – Juiz de Fora/MG
E-mail: bruna.r.almeida@gmail.com

Recebido em 25/02/2014

Revisto em 01/11/2014

Aceito em 06/11/2014

Aspectos contextuais e pessoais influenciadores do consumo de chocolate

Personal and contextual aspects that influence chocolate consumption

Marcia Baroni Nader Costa Smith¹

Paulo Rogério Meira Menandro¹

Resumo

O presente trabalho buscou conhecer e analisar fatores que influenciam o consumo de chocolate de um conjunto de pessoas e as modalidades de explicação ou justificação que apresentam para o seu padrão de consumo e para o tipo de interesse que têm pelo chocolate. Os dados foram coletados por meio de questionário. Participaram 313 homens e mulheres, a maioria (63,3%) com idade entre 16 e 25 anos. Houve interesse especial na discussão das diferenças encontradas quando os padrões de consumo de homens e mulheres são comparados. Ficou evidente, no grupo de participantes, que a influência de muitos dos aspectos considerados sobre o consumo do chocolate não se processa de forma idêntica sobre homens e mulheres. A representação de chocolate que os participantes revelaram, ao realizarem uma tarefa de evocação, mostra expressiva similaridade, com poucos aspectos divergentes. Os dados mostram que, no caso das mulheres, a seleção de alimentos é mais influenciada por fatores culturais ou factuais relacionados às variações de estados afetivos, o que pode contribuir para a discussão do comportamento alimentar em suas várias facetas.

Palavras-chave: chocolate; comportamento alimentar; seleção alimentar; diferenças de gênero; representação social.

Abstract

This paper aimed to discover and analyze the factors that may influence the consumption of chocolate among a group of people and the way these people justify or explain their consumption pattern and interest for this product. A survey was carried out with a group of 313 men and women, most of those (63.3%) aged 15 to 25. There was special interest in the discussion of differences found when the consumption pattern of men and women are compared. It became clear, in the group analyzed, that many aspects of chocolate consumption are not processed in the same way by individuals of different genders. The representation of chocolate revealed by participants, after performing an evocation task, shows impressive similarity, with few divergent aspects. The data demonstrates that, especially for women, food selection is more influenced by cultural and factual factors related to changes in mood states, which may contribute to the discussion of eating behavior in its various facets.

Keywords: chocolate; eating behavior; food selection; gender differences; social representation.

¹Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória), Brasil

Muitos alimentos são conhecidos apenas em alguns grupos humanos, por diversas razões. Outros, entretanto, tornaram-se praticamente universais, sendo conhecidos e apreciados em quase todas as sociedades humanas com condições econômicas que permitam sua inclusão no âmbito do comércio internacional. Um deles está no foco de interesse da presente investigação. Não se trata de alimento relevante para a composição dos hábitos alimentares cotidianos em qualquer grupo humano, mas ocupa posição privilegiada em termos de preferência em diferentes lugares do mundo: o chocolate (Coe & Coe, 1999; Hermé, 2006; Beckett, 2008).

Em relação ao contexto brasileiro, há uma informação histórica especialmente interessante em relação ao consumo de chocolate. Embora o Brasil tenha sido incluído no universo do chocolate a partir do século XVII, quando as primeiras sementes de cacau chegaram ao sul da Bahia (Hermé, 2006), a expansão do consumo interno do produto foi muito lenta. Em 1971, foi criado no país o Conselho

Nacional de Expansão do Consumo Interno de Chocolate (CONEC), com envolvimento do governo e de fabricantes do produto. Pesquisa do CONEC identificou que um dos fatores relacionados ao consumo *per capita* de insignificantes 300 gramas ao ano era a crença da população de que o chocolate era apenas uma guloseima sem qualquer valor nutricional. Em decorrência de tal constatação foi iniciada, em 1972, grande campanha publicitária que se estendeu por toda a década, destacando propriedades nutritivas e energéticas em associação com o sabor do chocolate, com dizeres do tipo “o mais gostoso do chocolate é ser alimento”, “chocolate, energia para todo dia”, “o alimento gostoso”. A eficiência da campanha foi notável (Centro de Documentação e Memória da Chocolates Garoto, 2009).

O presente trabalho investigou se determinadas situações apresentadas ao conhecimento de participantes do estudo são reconhecidas como influenciadoras do consumo de chocolate, a partir de sua experiência pessoal. Em paralelo, buscou-se conhecer que caracte-

rísticas do chocolate os participantes destacam em uma situação de evocação, o que pode contribuir para esclarecer aspectos de sua relação com tal alimento. Como parte de tal estudo exploratório, foram comparadas as respostas de homens e mulheres, de forma a poder lidar com a ideia culturalmente difundida de que mulheres consomem mais chocolate que homens (sobre estudos que abordam o tema, ver Wansink, Cheney & Chan, 2003; Yanovski, 2003; Kiefer, Rathmanner & Kunze, 2005; Hormes & Rozin, 2009).

O instrumento de coleta de dados foi elaborado considerando que a seleção de alimentos resulta da articulação de aspectos consolidados de natureza individual (fatores biológicos e cognições desenvolvidas) com o contexto sociocultural no qual se vive. Para Ogden (2010), é fundamental avaliar o comportamento alimentar em função do contexto sociocultural, ou seja, das normas que regem a vida social, familiar e pessoal do indivíduo, pois o ato de se alimentar pode ser caracterizado como “produto da interface entre o indivíduo e seu mundo social, que se manifesta através dos temas da comunicação, conflito e controle” (Ogden, 2010, p. 285). Essa autora afirma ainda que, a medida que o indivíduo interage com o ambiente, o alimento se torna uma espécie de “fórum para comunicação”, ou seja: ao escolher determinada comida o indivíduo está expressando quem é e como se coloca frente aos outros. Além disso, na alimentação também podem estar subsumidos conflitos do indivíduo em relação a si próprio e aos outros. Por exemplo, à medida que o indivíduo pensa e age em seu contexto sociocultural, pode experimentar sentimentos de descontrole, podendo a alimentação ser uma forma de restabelecer esse controle quando se impõem medidas de contenção sobre a própria ingestão alimentar (Ogden, 2010). É claro, mas vale a pena destacar, que esse tipo de consideração pressupõe que se esteja falando de condições em que não haja carência alimentar, situação na qual outros fatores ganhariam proeminência.

Especialmente na Europa e nos Estados Unidos pesquisadores têm se dedicado ao estudo de questões relativas ao consumo de chocolate, inclusive desenvolvendo questionários específicos para estabelecer os fatores que influenciam o consumo, como, por exemplo o *Attitude to Chocolate Questionnaire* (ACQ) (Benton, Greenfield e Morgan, 1998). Tal questionário foi criado para agregar conhecimento sobre causas e consequências do consumo de chocolate, propondo avaliação em que são considerados fatores como nível de *craving* (termo frequente em

estudos sobre comportamento alimentar, que indica desejo intenso, compulsivo, quase incontrolável, de consumir algo) por chocolate, sentimentos negativos e culpa ao consumir o alimento, bem como uma abordagem funcional ao consumo do doce. Muitos estudos têm foco no comportamento alimentar feminino, mas também existem estudos com homens e crianças (Yamamoto e Lopes, 2004; Viana, Santos e Guimarães, 2008).

Para o presente trabalho foi proposto um instrumento específico, destacando aspectos pessoais e contextuais relativos ao consumo de chocolate, sem a ênfase quase exclusiva de muitos estudos (por exemplo, Fletcher, Pine, Woodbridge & Nash, 2007; Durkin, Rae & Stritzke, 2011) na ambivalência do consumo do alimento (culpa) e no desejo intenso de consumir (*craving*).

Como já foi assinalado, a pesquisa envolveu, também, uma questão de evocação usando como termo indutor a palavra chocolate. A inclusão dessa técnica buscou conhecer elementos de associação de forma a contribuir para o entendimento da relação dos participantes com esse alimento, com apoio em uma das vertentes da perspectiva das representações sociais (Abric, 1998). Não foi localizado qualquer estudo sobre o tema que tenha empregado a técnica de evocação na mesma perspectiva citada.

A coleta de dados incluiu solicitação de informações sociodemográficas e algumas questões sobre consumo de chocolate de forma a melhor caracterizar o conjunto dos participantes da pesquisa.

Método

A coleta de dados estendeu-se por nove meses, ao longo do ano de 2010. Os questionários foram divulgados de três formas:

1. distribuídos para estudantes de graduação e pós-graduação de uma instituição de ensino e entre estudantes de cursos técnicos, no âmbito do ensino médio, de outra instituição (UFES e IFES, respectivamente, ambas situadas no estado do Espírito Santo);
2. disponibilizados em comunidades sobre chocolate nas redes sociais e em blogs dedicados ao mesmo assunto;
3. enviados via e-mail para um conjunto de endereços que constituíam um cadastro privado. No caso de participantes que responderam pela via da internet, não é possível precisar sua localização geográfica.

O instrumento utilizado incluiu 24 questões de diferentes formatos e foi estruturado em três seções. Na primeira foram solicitados dados socio-demográficos (sexo, idade, escolaridade, dados que propiciam classificação econômica) e algumas informações relacionadas à saúde do participante (obesidade, acne, hipoglicemia, diabetes). Foi incluída uma questão especial que solicitava resposta quanto a ter enfrentado problema com peso corporal e solicitava ao participante que indicasse qual de nove silhuetas corporais (que indicam, progressivamente, de magreza extrema – silhueta 1 – a obesidade muito acentuada – silhueta 9) apresentadas no questionário era a mais parecida com a sua condição corporal atual (técnica para investigações sobre autopercepção em saúde, utilizada a partir de versão disponível em Damasceno, Lima, Vianna, Vianna & Novaes, 2005). A segunda seção foi composta pela questão de evocação, na qual o respondente é solicitado a listar cinco palavras que lhe ocorram de imediato quando pensa em chocolate. Na terceira seção, a ser respondida apenas por pessoas que consomem chocolate, foram incluídas questões sobre certos aspectos desse consumo, entre elas uma questão especial na qual eram apresentadas 14 situações e o participante deveria assinalar se percebeu, nos últimos cinco anos, alteração no seu consumo de chocolate em cada uma delas (as alternativas de resposta eram: aumenta, diminui, não se altera, não é aplicável).

Cinco situações referiam-se a situações de ocorrência regular e que, em princípio, não se configuram como estressantes: nos fins de semana; em período de férias; quando o tempo está mais frio; na época do Natal; nos dias que se seguem à Páscoa. Pretendeu-se que a situação da Páscoa cumprisse papel de controle da sensibilidade do instrumento e da seriedade do preenchimento do questionário, supondo-se que a tradição brasileira e a intensa publicidade que a acompanha favorecem aumento de consumo de chocolate nesta época do ano.

As outras nove situações envolviam contextos potencialmente estressantes no âmbito das atividades cotidianas, e nas esferas afetivas e de saúde. Elas foram descritas como se segue: antes de alguma prova ou entrevista; na época de menstruação; quando percebo que aumentei um pouco meu peso; em período de sobrecarga no trabalho, problemas com colegas ou com chefes; quando estou vivendo alguma dificuldade de relacionamento afetivo; quando tenho dificuldade de pagar alguma dívida; quando estou iniciando novo

relacionamento afetivo; quando há problema de saúde com alguém de minha família; quando estou com algum problema de saúde.

Resultados

Responderam o questionário 313 pessoas: 218 mulheres, 92 homens e 3 pessoas não indicaram sexo. Mais de dois terços (68,4%) dos participantes têm 25 anos ou menos. De acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – www.abep.org – 2008) predominaram respondentes classificados na classe B (B1 e B2), com 50,2% de representação, seguidos de integrantes das classes C (C1 e C2), com 22,7%, e A (A1 e A2) com 21,1%. O nível universitário de ensino, concluído ou em curso, foi informado por 73,8% dos participantes (incompleto = 50,2%; completo = 23,6%). O quadro se completa com nível fundamental (4,1%), e nível médio (20,8%), além participantes que não forneceram a informação (1,3%).

Informaram nunca terem enfrentado problema com peso corporal 62% dos participantes. Respostas fornecidas à questão que envolve auto-classificação em silhuetas, descrita na seção Método, de fato mostram que a incidência de sobrepeso e obesidade não é alta, pois 72% dos participantes indicaram uma das três silhuetas que equivalem a peso corporal adequado, ou seja, as silhuetas 3, 4 e 5; uma vez que as silhuetas 1 e 2 indicam peso muito baixo e as silhuetas 6, 7, 8 e 9 indicam níveis crescentes de obesidade. Mais de 95% dos participantes declarou consumir habitualmente alimentos com açúcar. Mesmo com o predomínio de participantes jovens, mais de 65% declararam não fazer qualquer tipo de atividade física regular.

Lembrando o predomínio de jovens entre os participantes, assinala-se que 54% deles declararam enfrentar ou terem enfrentado aparecimento de acne, tendo informado acreditar na possibilidade de associação, bastante disseminada culturalmente, de que exista relação entre o consumo de chocolate e o problema dermatológico. Uma revisão de estudos sobre o tema propiciou a conclusão de que não é “impertinência sugerir que a ingestão de alimentos à base de chocolate pode, sim, ter relação com o quadro clínico da acne vulgar” (Costa, Lage & Moisés, 2010, p. 351), mesmo reconhecendo a necessidade de estudos adicionais que explorem múltiplos fatores nutricionais.

Passando às informações fornecidas sobre consumo de chocolate, registra-se que foram respondidas

por 291 dos 313 participantes (93%), uma vez que foi esse o total de respondentes que declararam gostar de chocolate. Para uma questão sobre como avaliavam o sabor do chocolate foram apresentadas três alternativas de resposta: está entre os que mais gosta em comparação aos demais; é bom, mas prefere comidas salgadas; considera outros sabores doces melhores que chocolate. A primeira alternativa foi escolhida por 62,4% dos respondentes, tendo sido o produto avaliado como preferível a todos os demais sabores por 51,8% dos homens e por 68,0% das mulheres. Wansik, Cheney & Chan (2003), em estudo sobre preferência por *comfort foods* (comida reconfortante, em tradução livre, são alimentos que remetem à situações agradáveis ou trazem sensação de familiaridade relacionada à experiência individual, familiar ou cultural) entre homens e mulheres estadunidenses e canadenses, constataram predominância entre homens de preferência por refeições salgadas (macarrão, pizza, sopa, entre outras), enquanto mulheres declararam predileção por lanches e guloseimas como chocolate e sorvete. Ainda que no presente estudo a maioria tanto de homens como de mulheres tenha declarado preferência pelo sabor do chocolate, a diferença constatada na comparação de homens e mulheres aproxima o resultado daquele verificado por Wansik, Cheney & Chan (2003).

Outros dados específicos foram solicitados com o objetivo de agregar informação sobre o consumo de chocolate dos participantes. Um deles refere-se à época da vida em que consumiram mais chocolate, tendo sido a adolescência a época mais mencionada (46% dos participantes). Uma segunda informação foi obtida com indagação sobre consumo de chocolate no dia anterior ao do preenchimento do questionário, tendo 38% dos participantes declarado que houve tal consumo. No terceiro caso buscou-se conhecer a vivência de eventual conflito entre a satisfação proporcionada pelo chocolate consumido e a insatisfação de não ter conseguido resistir à guloseima quando essa era a pretensão. Uma grande maioria (72,7%) relatou predomínio de sentimento positivo, de bem estar, após consumo (73 de 84 homens=86,9%; 139 de 206 mulheres=67,5%). Trata-se de diferença significativa, conforme evidenciado por teste de χ^2 , com probabilidade de erro inferior a 0,01. No grupo que relatou sentimento de culpa por não ter resistido, ou tanto de culpa quanto de bem-estar, na mesma intensidade, 83% são mulheres. O predomínio de sentimento negativo foi admitido por 5% das mulheres, e não foi relatado por qualquer homem.

Na Tabela 1 aparecem resultados relativos às alterações percebidas pelos participantes em seu próprio consumo de chocolate frente às diversas situações já mencionadas em ponto anterior do texto, quando foi descrita a metodologia utilizada. Percentuais referentes a homens e mulheres aparecem separados. Em cada caso, foi incluído apenas o percentual mais alto.

Para as quatorze situações apresentadas é possível perceber, em dez delas, que o padrão de respostas de homens e mulheres é similar. Nas cinco situações de ocorrência regular que, em princípio, não se configuram como estressantes (fins de semana, férias, na Páscoa, no Natal, e quando o tempo está frio) participantes homens e mulheres, em maioria, reconhecem aumento no consumo de chocolate. Os percentuais de mulheres que assim responderam são sempre um pouco mais elevados (havendo significância com nível de erro de $p < 0,05$, utilizando-se teste de χ^2) para as situações de fim de semana e de tempo frio. A exceção, na qual os percentuais obtidos para homens e mulheres se igualam, verifica-se quando está em tela a situação da Páscoa, que 83% dos participantes, independentemente do sexo, reconhecem como indutora de consumo. Tal resultado indica o acerto da decisão de incluir a situação da Páscoa como controle metodológico, por esta situação ser indicativa de que o instrumento apresentava sensibilidade apropriada e de que as respostas foram cuidadosamente fornecidas.

Para as demais situações, que envolvem contextos potencialmente estressantes no âmbito das atividades cotidianas, a grande maioria dos homens afirmou não identificar qualquer alteração no consumo de chocolate. São nove situações, como se pode verificar na Tabela 1, uma delas não aplicável aos homens (época da menstruação). O percentual de homens que indicaram que tais situações não estão associadas a alteração no consumo de chocolate é sempre superior a 72,4%, havendo uma única exceção: a situação de aumento de peso, na qual esse percentual cai para 57,6%. Ainda assim, fica claro que os homens, em sua maioria, não reconhecem alteração de consumo de chocolate mesmo quando há evidência de aumento de peso.

A grande maioria das mulheres também responderam que seu consumo de chocolate não se altera em cinco das situações potencialmente estressantes: quando estão em situação de avaliação (prova/entrevista); quando estão com dívida; quando enfrentam problema de saúde na família; quando enfrentam

problema de saúde pessoal; e quando iniciam novo relacionamento afetivo. Nas cinco situações os percentuais de mulheres que admitiram invariância no consumo são menores que os verificados no caso dos homens, em dois casos em mais de vinte pontos (nas situações de avaliação e de dívida, nas quais o teste de χ^2 confirma significância da diferença em nível de erro de $p < 0,01$).

Frente a outras três situações pelo menos 60% das mulheres admitiram que seu consumo de chocolate aumenta: na época da menstruação (67,5%), quando enfrentam problemas no trabalho (62,8%), e quando vivem dificuldades de relacionamento afetivo (60,0%). É importante reafirmar aqui que mais de 75% dos homens afirmaram que seu consumo de chocolate não se altera nas situações de problema no trabalho e de dificuldade no relacionamento afetivo. Nesses dois casos a diferença verificada entre homens e mulheres é muito significativa.

Resta mencionar a situação de aumento do peso corporal, na qual mais da metade das mulheres

(51,7%) reconhecem que seu consumo de chocolate diminui, o que se mostra diferente no caso dos homens, uma vez que 57,6% deles não relatam alteração de consumo de chocolate na mesma situação.

O conjunto de respostas descrito pode ser visto como indicação de maior susceptibilidade das mulheres a ter seu consumo de chocolate influenciado por fatores situacionais estressantes. Fica evidente que a maior parte dos homens afirma que seu consumo de chocolate não se altera nas mesmas situações. Situações específicas associadas a relaxamento e lazer (férias e fins de semana, por exemplo) foram reconhecidas como influenciadoras do aumento do consumo de chocolate tanto por homens como por mulheres.

Para Kiefer, Rathmanner & Kunze (2005), as razões para as diferenças no comportamento alimentar de homens e de mulheres advém mormente de fatores psicológicos e sócio-culturais: “a percepção do ideal de corpo e peso nas sociedades ocidentais é bem menor para as mulheres do que para os homens” (p. 195), ou seja, a cobrança que recai sobre as

Tabela 1

Percentuais de participantes (separando-se homens e mulheres) que reconhecem, para cada situação descrita, aumento, redução ou invariância no consumo de chocolate. Está registrado, para cada situação, apenas o percentual mais alto verificado.

Situações	Consumo de chocolate					
	Homem			Mulher		
	Aumenta	Diminui	Não altera	Aumenta	Diminui	Não altera
Fins de semana	45,8			57,4		
Período de férias	58,5			62,7		
Páscoa	83,3			83,0		
Natal	59,5			68,4		
Tempo frio	47,6			59,8		
Aumento de peso			57,6		51,7	
Menstruação				67,5		
Problema no trabalho			75,0	62,8		
Dificuldade no relacionamento afetivo			77,5	60,0		
Prova / Entrevista			72,4			50,3
Dívida			88,4			67,5
Problema de saúde família			88,9			77,6
Problema de saúde pessoal			74,6			70,8
Novo relacionamento afetivo			75,7			66,3

mulheres é maior. Esses autores afirmam que a atitude masculina em relação à comida é mais descomplicada e relaxada, e inclui abordagem da alimentação direcionada ao prazer sem a mesma característica de ambiguidade que se verifica no caso das mulheres, cuja abordagem está mais sujeita às normas sociais estabelecidas. Os autores apresentam dados de levantamento realizado nos Estados Unidos da América que constatou que o dobro de mulheres declara fazer regimes para emagrecer regularmente ou quase sempre quando comparadas a respondentes do sexo masculino. Nesta mesma pesquisa ficou claro que as diferenças de comportamento em relação aos alimentos começam a aparecer cedo: o desejo de perder peso começa já na infância ou na adolescência entre as mulheres. Mais de um quarto das meninas com idade entre sete e treze anos, acrescentam os autores, já declaram querer emagrecer.

Como já foi mencionado, cada participante também cumpriu tarefa de evocação na qual foi convidado a escrever cinco palavras que lhe ocorressem diante do termo chocolate, em associação livre. O objetivo de tal tipo de questão é obter elementos constitutivos mais ressaltados da concepção ou da representação social do indivíduo sobre o elemento indutor das evocações.

Abrie (1998) desenvolveu a proposição de que as representações sociais têm estrutura na qual alguns elementos têm maior peso, são mais essenciais em sua composição, em decorrência de integrarem tradições culturais mais resistentes às mudanças, daí serem chamados de elementos centrais. Outros elementos não aparecem com a mesma proeminência, ocorrendo com menor frequência e de forma menos imediata na ordem dos termos evocados, sendo chamados de intermediários e de periféricos, conforme o caso. Também são importantes elementos constitutivos das representações, articulam-se com os elementos centrais, mas são menos resistentes às mudanças, com o que cumprem o importante papel de propiciar transformações nas representações quando isso se faz necessário em decorrência de novas informações disponíveis ou de alterações expressivas nos contextos nos quais foram construídas.

A utilização da técnica de solicitar que muitos entrevistados façam o exercício de associação livre a partir de um termo indutor é considerada procedimento especialmente apropriado para a elucidação da estrutura da representação, ou seja, para constatar quais de seus elementos componentes são

centrais e quais se apresentam como intermediários ou periféricos. Os termos citados pelos participantes foram agrupados por semelhança (por exemplo: gostoso, delicioso, apetitoso e saboroso foram tratados como idênticos) e foram processados com a ajuda do software EVOC (Vergès, 2000). Esse *software* leva em conta, simultaneamente, a frequência com que o termo foi evocado pelos participantes e a ordem em que cada participante a mencionou no conjunto evocações que apresentou.

Considerando a Tabela 2, os termos registrados no 1º quadrante foram os mais citados nas primeiras posições e constituem o núcleo central da representação social de chocolate, para o grupo de participantes. Os termos registrados no 2º quadrante ocorreram com frequência alta, mas menos prontamente, constituindo elementos intermediários. Do 3º quadrante constam termos mencionados prontamente, mas com baixa frequência, também considerados elementos intermediários. No 4º quadrante aparecem os demais termos mencionados com frequência baixa e com ordem média de evocação alta, podendo ser caracterizados como elementos periféricos.

Os resultados obtidos indicam que as respostas dos participantes enfatizaram como elementos mais marcantes aspectos sensoriais associados ao consumo do chocolate (gostoso, doce, prazer, satisfação, cheiro), além de elementos presentes na composição do alimento (*cacau, açúcar*). Também aparece no 1º quadrante, como elemento do núcleo central da representação, a palavra “garoto”. Trata-se de aspecto circunstancial resultante do fato de parte expressiva dos participantes residir em região urbana na qual existe uma tradicional fábrica de chocolate com esse nome, culturalmente identificada como uma das indústrias mais representativas do estado do Espírito Santo. A presença da palavra “garoto”, assim sendo, reforça a importância do contexto sócio cultural na formação das representações.

O exame mais detalhado do 1º quadrante revela que as três palavras mais citadas foram exatamente aquelas mais prontamente mencionadas, a saber: “doce”, evocada 100 vezes com ordem de evocação de 2,060; “gostoso”, evocada 278 vezes com ordem de evocação de 2,273; e “prazer”, evocada 99 vezes, com ordem de evocação de 2,333. Em termos de ordem de evocação segue-se a palavra “garoto” (2,633), mencionada com frequência bem menor que as outras três destacadas anteriormente (30 vezes), palavra essa que, como já se viu tem características

Tabela 2

Termos evocados distribuídos em quadrantes, considerando frequência e ordem em que foram evocados, após processamento pelo software EVOC (Número médio de palavras evocadas por pessoa = 2,93; Número de palavras diferentes = 239; Número total de palavras citadas = 1455).

<p>1º Quadrante ⇒ Núcleo Central (frequências mais altas, mais prontamente citados)</p>	<p>açúcar 16 2,750 cacao 18 2,833 cheiro 16 2,813 doce 100 2,060 garoto 30 2,633 gostoso 278 2,273 prazer 99 2,333 satisfação 35 2,886</p>	<p>alegria 14 3,573 amor 17 3,180 barra 15 3,000 bem-estar 13 3,316 bolo 13 3,389 bombom 26 3,356 calórico 19 3,217 comer 12 3,500 cremoso 13 3,077 culpa 12 4,250 espinha 18 3,389 felicidade 12 2,917 gordura 49 3,449 maravilhoso 12 3,333 páscoa 14 3,857 sobremesa 38 3,079 vício 21 3,190</p>	<p>⇐ 2º Quadrante Elementos Intermediários (frequências altas, menos prontamente citados)</p>
<p>3º Quadrante ⇒ Elementos Intermediários (frequências baixas, mais prontamente citados)</p>	<p>amargo 10 2,800 bom 11 2,455 serenata 11 2,818 tpm 6 2,833 vontade 9 2,889</p>	<p>alívio 6 3,500 ao leite 9 3,450 baton 6 3,500 brigadeiro 11 3,450 crocante 8 3,133 derrete 9 3,789 desejo 9 3,567 energia 8 3,133 estresse 7 3,433 macio 6 3,333 marrom 8 3,000 meio-amargo 8 3,125 paixão 6 3,667 presente 9 3,333 preto 11 3,091 quente 6 3,167 relaxar 8 3,625 sexo 10 3,800 sorvete 11 3,273</p>	<p>⇐ 4º Quadrante Elementos Periféricos (frequências menores, menos prontamente citados)</p>

especiais relacionadas à já registrada circunstância de nomear uma indústria de chocolate.

Essas quatro palavras (doce, gostoso, prazer e garoto) são as únicas que permanecem no 1º quadrante quando as evocações são processadas separadamente para homens e mulheres, podendo ser dito, portanto, que não variam em função do sexo do respondente. As duas palavras que figuraram no 1º quadrante e que indicam componentes do chocolate (açúcar e cacau) predominaram nas respostas masculinas, enquanto as outras duas palavras (satisfação e cheiro) foram quase exclusivamente femininas. Três dessas palavras, as citadas com menor frequência (açúcar, cacau e cheiro), figuraram no primeiro quadrante de forma limítrofe.

No 2º quadrante é possível encontrar outros aspectos sensoriais positivos associados ao consumo do chocolate (cremoso, maravilhoso, felicidade), ou associações emocionais (alegria, amor, bem-estar), mais destacados por mulheres. Aparecem também dois componentes importantes do chocolate que não constaram do primeiro quadrante, talvez por não se afigurarem tão positivos quanto os componentes que ali foram classificados: gordura e calórico, destacados por ambos os sexos.

Nesse segundo quadrante aparecem menções às ocasiões de consumo (o que não se verificou no primeiro quadrante), tais como páscoa e sobremesa, ambas proporcionalmente mais mencionados por homens, além de algumas das formas mais tradicionais com que o chocolate é disponibilizado — barra, bolo, bombom — evocados por indivíduos de ambos os sexos. É nesse quadrante também que aparecem como elementos intermediários da representação de chocolate alguns elementos que ressaltam características negativas associadas ao seu consumo, sinalizando a ambiguidade envolvida. São eles: vício, culpa e espinha (acne), além do aspectos gordura e calórico, que também podem ser tomados como elementos negativos, tendo aparecido com maior proeminência nas respostas de mulheres (exceto espinha, mencionado por todos de forma equilibrada).

Os dados citados no parágrafo anterior são consonantes com informações disponíveis que constataram coexistência de prazer e culpa como consequência de episódios de consumo, no contexto de práticas que envolvem prazer, mas prejudicam a saúde (Benford & Gough, 2006; Cartwright & Stritzke, 2008). Em termos dessa mesma ambivalência, em especial entre as mulheres, os dados descritos podem ser articulados

com dois conjuntos de resultados, já relatados, da presente investigação:

1. muitos participantes (mais de 50%, entre as mulheres) admitiram redução de consumo diante da constatação de aumento de peso;
2. mais de 25% dos participantes admitiram que o sentimento predominante após consumo mescla bem-estar e culpa, ou é apenas culpa.

No terceiro quadrante apareceram termos relacionados a aspectos já discutidos em relação aos dados disponíveis nos quadrantes 1 e 2, tais como *bom*, *vontade*, *serenata* (nome de um tradicional bombom), e *amargo* (termo improvável há alguns anos, mas hoje incorporado, referente a chocolates com maior teor de cacau que se tornaram disponíveis no mercado). Nesse mesmo quadrante, no entanto, apareceu novo item, proveniente de respostas exclusivamente femininas: *tensão pré-menstrual*.

De fato, o conjunto de sintomas indicativos da síndrome pré-menstrual, que é sujeito a ampla variação, inclui a compulsão por determinados alimentos, tanto doces como salgados, como assinalam estudos feitos em diferentes contextos culturais (Sampaio, 2002; Parker, Kamel & Zellner, 2003; Yanovski, 2003; Zellner, Garriga-Trillo, Centeno & Wadsworth, 2004). Em termos da construção das representações sociais registra-se que o assunto é objeto de exploração nos meios de comunicação, de forma tal que às vezes se percebe um misto de descompromissada divulgação científica, com exploração de curiosidades míticas e difusa estratégia de marketing.

É possível dizer que os estudos indicam que situações especiais próprias de cada cultura, tanto estressantes como relaxantes, podem ser ocasião propícia para consumo de chocolate, por diferentes razões (Silva, Pais-Ribeiro & Cardoso, 2008, referem-se a tal aspecto como o paradoxo estresse/ingestão). O período pré-menstrual é uma dessas situações, mas a compulsão por determinados alimentos, entre eles o chocolate, não desaparece pós-menopausa, condição na qual o desejo intenso de consumir o alimento é atribuído aos fatores climáticos (tempo frio) ou às festividades como a Páscoa e o Natal (Hormes & Rozin, 2009). Esses mesmos autores propõem que o chocolate é um mecanismo de *coping*, ou seja, de lidar com os problemas do dia a dia. Nesse ponto, vale retornar à proposição de Ogden (2010), já citada na introdução do presente texto, ao chamar a atenção para o fato de que em suas ações cotidianas o indivíduo pode ex-

perimentar sentimentos de descontrole, podendo a alimentação funcionar como forma de restabelecer o controle quando esse indivíduo se impõe medidas de contenção sobre a própria ingestão alimentar. Hormes & Rozin (2009) acrescentam que em muitos grupos o período menstrual é visto como autorização social para consumir chocolate, que é alimento altamente calórico, como “na América do Norte, onde o chocolate tem status de alimento proibido para muitas mulheres” (p. 259).

A menção ao aspecto dicotômico que envolve aumento de consumo de chocolate em situações especiais, sejam elas relaxantes ou estressantes, remete a quatro palavras destacadas pelo software: calmante (classificada no 3º quadrante quando processadas apenas as respostas femininas), e às palavras alívio, estresse, e relaxar (Tabela 2, 4º quadrante). Há evidências de que certos alimentos (preferencialmente doces) podem ser consumidos objetivando alterar estados de humor negativos ou de lidar com estresse, em processo semelhante à automedicação (Silva, Pais-Ribeiro & Cardoso, 2008).

Integraram o 4º quadrante itens que reiteram temas já abordados: características físicas ou sensoriais do chocolate (ao leite, crocante, derrete, macio, marrom, meio amargo, preto, quente); formas de apresentação ou marca (baton, brigadeiro, sorvete); e associações com aspectos motivacionais (desejo, energia, paixão). Vale menção especial apenas ao surgimento da palavra *sexo*, evocada por homens e mulheres, o que revela um item periférico da representação de chocolate distinto dos demais antes identificados.

Em tentativa de condensar as informações anteriores é possível dizer que a representação de chocolate constatada inclui os elementos: alimento muito gostoso, com propriedades físicas e sensoriais atraentes, cujo consumo, que cresce de forma diferenciada por ocasião da Páscoa, também pode aumentar de forma compulsiva em momentos de alegria ou de estresse, e que traz satisfação, mas também é calórico e gorduroso e pode resultar em problemas de saúde e de estética corporal, o que implica ambivalência prazer/culpa. Em tal ambivalência não se pode falar em simetria, uma vez que o prazer aparece com maior peso, ocupando espaço mais central na representação. Na condensação de informações que abre o presente parágrafo foi ignorada a menção circunstancial a uma indústria de chocolates da região em que o estudo foi realizado.

Discussão

Na literatura sobre comportamento alimentar está consolidada a visão de que os padrões de aceitação e de preferência por alimentos resultam de articulação complexa entre aspectos da cultura, aspectos biológicos e experiência individual (Birch, 1990). Em revisão da literatura apresentada por Quaioti & Almeida (2006) destaca-se o fato de que o controle da ingestão de alimentos requer mecanismos que coordenam informações fisiológicas do meio interno (entre elas neurotransmissores, hormônios, taxa metabólica, receptores sensoriais) com informações nutricionais do ambiente externo (entre elas sabor, familiaridade, textura e composição nutricional do alimento). Com a diversificação dos estudos foram evidenciados outros fatores influenciadores do comportamento alimentar. “Dentre eles merecem destaque os fatores sócio-culturais (renda, regionalismo, tabus alimentares) e fatores psicológicos (aprendizagem, motivação, emoção) (Quaioti & Almeida, 2006, p. 195). Esses autores destacam ainda a propaganda de alimentos e a influência dos meios de comunicação.

É claro que todos esses aspectos interessam à discussão sobre o consumo de chocolate, ainda que o foco do presente estudo seja bem mais restrito. Parker, Kamel & Zellner (2003) argumentam que tentativas de identificar componentes psicoativos do chocolate como origem do intenso desejo de consumo que muitas pessoas relatam não foram bem-sucedidas, tanto pelo fato de estarem presentes em baixa concentração no chocolate, como por estarem presentes em outros alimentos que não provocam o mesmo nível alto de interesse. Para esses autores, é a combinação sensorial única do chocolate e o prazer que proporciona ao indivíduo, em associação com aspectos socioculturais e individuais, que levam ao desejo exacerbado.

Em revisão dos modelos explicativos voltados à compreensão dos fatores envolvidos na escolha dos alimentos (Silva, Pais-Ribeiro & Cardoso, 2008) fica evidente a admissão de que entre os aspectos pessoais ressaltados o humor aparece com destaque. Christensen & Brooks (2006) revisaram estudos que mostram que a dieta do indivíduo impacta seu humor, mas é preciso estar atento à natureza bidirecional de tal relação, uma vez que assim como alimentos influenciam (os autores usam a expressão “determinam”) o humor, este também influencia o que se come. Com foco no chocolate Benton & Donohoe (1999) apresentam dados que evidenciam que indivíduos induzidos a sentirem-se tristes,

em situação experimental com uso de músicas, comeram mais chocolate (entre diversas opções alimentares disponíveis) em comparação a indivíduos induzidos a sentirem-se felizes, sugerindo papel reconfortante para o alimento.

O presente estudo reuniu dados que apoiam a concepção segundo a qual situações associadas a diferentes estados de humor podem influenciar o consumo de chocolate, o que também está expresso na representação de chocolate detectada a partir das respostas à questão de evocação que os participantes responderam. Ficou claro também que a admissão de tal influência foi mais expressiva entre mulheres, confirmando dados mais gerais de outros estudos que evidenciaram que mais mulheres, em comparação com homens, admitiram aumento de consumo de alimentos sob estresse (por exemplo: Zellner et al., 2006). Dessa forma, a indicação de a seleção feminina de alimentos ser mais sensível a fatores associados a variações de estados afetivos é corroborada e pode ser elemento a considerar na discussão de dependências e transtornos alimentares.

Cada vez mais alimentos se tornam disponíveis para populações em cuja cultura original eles eram desconhecidos, ampliando a complexidade dos processos implicados no comportamento alimentar, como enfatiza Garcia (2003) ao dizer que “a desterritorialização do alimento difunde-o em escala mundial. Cerveja, biscoito, chocolate e refrigerantes pertencem ao mundo” (p. 488). Considerando-se essa crescente complexidade, o fascínio que o chocolate exerce sobre os consumidores, e ainda o potencial de crescimento do consumo de chocolate no Brasil, justifica-se e deve ser incentivada a continuidade de investigações sobre o assunto.

Referências

- Abric, J. C. (1998). Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: A.S.A. Moreira & D.C. de Oliveira (Orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representação Social* (27-38). Goiânia: Editora AB, 1998.
- Beckett, S. T. (2008). *The Science of chocolate*. Londres: The Royal Society of Chemistry.
- Benford, R. & Gough, B. (2006). Defining and Defending ‘Unhealthy’ Practices: A Discourse Analysis of Chocolate ‘Addicts’ Accounts. *Journal of Health Psychology*, 11(3), 427-440.
- Benton, D. & Donohoe, R. (1999). The effects of nutrients on mood. *Public Health Nutrition*, 2(3a), 403-409.
- Benton, D., Greenfield, K. & Morgan, M. (1998). The development of the attitudes to chocolate questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 24(4), 513-520.
- Birch, L. L. (1990). Development of food acceptance patterns. *Developmental Psychology*, 26(4), 515-519.
- Cartwright, F. & Stritzke, W. G. (2008). A multidimensional ambivalence model of chocolate craving: construct validity and associations with chocolate consumption and disordered eating. *Eating Behaviors*, 9(1), 1-12.
- Centro de Documentação e Memória da Chocolates Garoto. (2009). *Chocolates Garoto: 80 anos, uma história de sucesso*. Vila Velha: Publicação Institucional.
- Christensen, L. & Brooks, A. (2006). Changing food preferences as a function of mood. *The Journal of Psychology*, 140(4), 293-306.
- Coe, S. D. & Coe, M. D. (1999). *La verdadera historia del chocolate*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Costa, A., Lage, D. & Moisés, T.A. (2010). Acne e Dieta: verdade ou mito? *Anais Brasileiros de Dermatologia*, 85(3), 346-353.
- Damasceno, V., Lima, J., Vianna, J. Vianna, R. & Novaes, J. (2005). Tipo físico ideal e satisfação com a imagem corporal de praticantes de caminhada. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 11(3), 181-186.
- Durkin, K., Rae, K. & Stritzke, W.G. (2011). The effect of images of thin and overweight body shapes on women’s ambivalence towards chocolate. *Appetite*, 58(1), 222-226.
- Fletcher, B. C., Pine, K. J., Woodbridge, Z. & Nash, A. (2007). How visual images of chocolate affect the craving and guilt of female dieters. *Appetite*, 48(2), 211-217.
- Garcia, R. W. D. (2003). Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana. *Revista de Nutrição*, 16(4), 483-492.
- Hermé, P. (2006). *Larousse do Chocolate*. São Paulo: Larousse do Brasil.
- Hormes, J. & Rozin, P. (2009). Perimenstrual chocolate craving. What happens after menopause? *Appetite*, 53(2), 256-259.
- Kiefer, I., Rathmanner, T. & Kunze, M. (2005). Eating and dieting differences in men and women. *Journal of Men’s Health & Gender*, 2(2), 194-201.
- Ogden, J. (2010). *The Psychology of Eating*. Reino Unido: Blackwell Publishing.

- Parker, S., Kamel, N. & Zellner, D. A. (2003). Food craving patterns in Egypt: comparisons with North America and Spain. *Appetite*, 40(2), 193-195.
- Quaioti, T. C. B. & Almeida, S. S. (2006). Determinantes psicobiológicos do comportamento alimentar: uma ênfase em fatores ambientais que contribuem para a obesidade. *Psicologia USP*, 17(4), 193-211.
- Sampaio, H. A. C. (2002). Aspectos nutricionais relacionados ao ciclo menstrual. *Revista de Nutrição*, 15(3), 309-317.
- Silva, I., Pais-Ribeiro, J. L. & Cardoso, H. (2008). Porque comemos o que comemos? Determinantes psicossociais da seleção alimentar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9(2), 189-208.
- Vergès, P. (2000). EVOG - Ensemble de Programmes permettant l'analyse des évocations: manual version 2. Aix-en-Provence: Lames.
- Viana, V., Santos, P. L. & Guimarães, M. J. (2008). Comportamento e hábitos alimentares em crianças e jovens: uma revisão da literatura. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9(2), 209-231.
- Wansink, B., Cheney, M. M. & Chan, N. (2003). Exploring comfort food preferences across age and gender. *Physiology and Behavior*, 79, 739-747.
- Yamamoto, M. E. & Lopes, F. A. (2004). Dize-me o que falas e te direi o que comes: aquisição da linguagem e composição da dieta em crianças. In: M.L.S. Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento* (205-227). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Yanovski, S. (2003) Sugar and Fat: cravings and aversions. *The Journal of Nutrition*, 133(3), 835S-837S.
- Zellner, D. A., Garriga-Trillo, A., Centeno, S., & Wadsworth, E. (2004). Chocolate craving and the menstrual cycle. *Appetite*, 42(1), 119-121.
- Zellner, D. A., Loaliza, S., Gonzalez, Z., Pita, J., Morales, J., Pecora, D. & Wolf, A. (2006). Food selection changes under stress. *Physiology and Behavior*, 87(4), 789-793.

Endereço para correspondência:

Marcia Baroni Nader Costa Smith
 Avenida São Paulo, 2.170, apto. 801
 CEP: 29101-502 – Vila Velha/ES
 E-mail: marciabaroni@gmail.com

Recebido em 23/03/2014

Revisto em 01/12/2014

Aceito em 15/12/2014

A produção científica sobre o *cyberbullying*: uma revisão bibliométrica

Scientific production on cyberbullying: a bibliometric review

Júlia Custódio Carelli de Oliveira¹

Lélio Moura Lourenço¹

Luciana Xavier Senra¹

Resumo

O *cyberbullying* é um ato agressivo e intencional, realizado por um grupo ou por um indivíduo por meio de contatos eletrônicos. O presente artigo teve como objetivo realizar um levantamento bibliométrico sobre o tema, a partir de artigos acadêmico-científicos indexados em bases de dados. Foram selecionados trabalhos publicados entre 2008 e 2013. Após a aplicação dos critérios de exclusão, foram selecionados 63 artigos. Os resultados apontaram 2012 como o ano de maior produtividade nessa temática, além da Espanha e dos Estados Unidos como os países com o maior número de publicações. Os periódicos com maior quantidade de artigos publicados foram “*School Psychology International*” e “*Computers in Human Behavior*”. Rosário Ortega-Ruiz, Peter Smith e Sheri Bauman aparecem como os autores mais produtivos.

Palavras-chave: violência; *cyberbullying*; revisão bibliométrica; artigos acadêmico-científicos.

Abstract

Cyberbullying is an aggressive and intentional act performed by a group or an individual through electronic means. This paper aimed at conducting a bibliometric survey on the topic, based on academic and scientific articles indexed in databases. Articles published between 2008 and 2013 were selected. After applying the exclusion criteria, 63 articles were chosen. The results showed 2012 as the year of increased productivity in this theme, as well as Spain and the United States as the countries with the highest number of publications. The journals with the largest amount of articles were “*School Psychology International*” and “*Computers in Human Behavior*”. Rosário Ortega-Ruiz, Peter Smith and Sheri Bauman were the most productive authors.

Keywords: violence; cyberbullying; bibliometric review; academic and scientific articles.

¹Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora), Brasil

Nos últimos anos, mudanças radicais e constantes vêm ocorrendo com relação aos modos de comunicação, visto que, rapidamente, novos dispositivos eletrônicos vinculados à Internet e aos celulares são desenvolvidos, permitindo trocas de informação e de dados de maneira mais simples e ágil (Sticca & Perren, 2012). Tais transformações favorecem as interações inclusive dos adolescentes e jovens, por meio de ambientes virtuais mediados pelas redes sociais (Ahn, 2011). Entretanto, pelo fato de que as tecnologias de informação e comunicação estão difundidas a um número cada vez mais amplo de pessoas, seus usuários tornam-se mais expostos à violência interpessoal, às perseguições e às agressões que ocorrem no meio virtual, o que caracteriza as ocorrências de *cyberbullying*, fenômeno que também tem sido denominado como “*on-line bullying*” (Nansel et al., 2001) ou “*electronic bullying*” (Raskauskas & Stoltz, 2007).

A definição mais difundida acerca do fenômeno caracteriza o *cyberbullying* como um ato agressivo e intencional, realizado por um grupo ou um indi-

víduo pelos contatos por meios eletrônicos (Smith et al., 2008), tais como *world wide web* (por exemplo, *e-mails*, *sites*, mensagens instantâneas, *blogs*, redes sociais), telefonia móvel (mensagens de texto, mensagens multimídia e demais aplicativos) e outras tecnologias de informação e comunicação, as chamadas TICs (Barbosa & Farias, 2011). Destaca-se o caráter intencional do *cyberbullying* (Hinduja & Patchin, 2012), cujas vítimas não têm chances de se defenderem facilmente (Smith et al., 2008).

Segundo a definição de Li (2008), o *cyberbullying* é uma tipologia de *bullying* por meio de ferramentas de comunicação eletrônica. Ybarra, Boyd, Korchmaros, and Oppenheim (2012) ressaltaram que a amplitude de conceitos e suas diferentes operacionalizações nos estudos geram inconsistências nos resultados das pesquisas, dificultando as comparações dos resultados e limitando o progresso do conhecimento na área.

Em relação às formas de ocorrência do *cyberbullying*, Willard (2007) propõe oito tipologias distintas que serão apresentadas com traduções livres, a saber:

- *flaming* (discussão 'acalorada'), que são brigas realizadas por meio de mensagens eletrônicas, marcadas pela raiva e pelo uso de linguagem vulgar;
- *harassment* (assédio) – envio repetido de mensagens desagradáveis e insultos;
- *denigration* (difamação) – transmissão ou postagem de rumores ou fofocas sobre uma pessoa com o objetivo de prejudicar sua reputação e relações sociais;
- *impersonation* (representação ou substituição) – quando simula-se ser outra pessoa por meio do envio de mensagens e materiais
- *on-line*, no intuito de gerar problemas à pessoa agredida;
- *outing* (exposição de informação ou imagem) – compartilhamento de informações e imagens íntimas ou embaraçosas;
- *trickery* (enganação) – consiste em fazer com que uma pessoa conte seus segredos e/ou informações embaraçosas para depois compartilhá-los *on-line*;
- *exclusion* (exclusão) – exclusão cruel e intencional de uma pessoa de um grupo *on-line*;
- *cyberstalking* (discurso agressivo via Internet) – assédio e difamação intensos e repetidos, incluindo ameaças, que acarretam medo na vítima, por meio dos meios de comunicação virtual.

O *cyberbullying* compartilha algumas características com o *bullying*, tais como a conduta repetitiva ao longo do tempo, intencional, hostil e com o objetivo de gerar danos às vítimas (Buelga, Musitu, & Murgui, 2009; Katzer, Fetchenhauer, & Belschak et al., 2009; Smith et al., 2008). Assim, os problemas associados ao *bullying* no contexto escolar teriam continuidade no ambiente virtual (Li, 2007; Buelga, Cava, & Musitu, 2010). No entanto, as características próprias dos meios tecnológicos conferem ao *cyberbullying* uma potencialidade de dano ainda maior, posto que amplia os atos de violência e perseguição pelo maior alcance proporcionado pela Internet, aumentando, portanto, os prejuízos psicológicos das vítimas (Buelga & Pons, 2012).

É possível identificar traços que distinguem o *cyberbullying* do *bullying* face a face, os quais se referem à ausência de agressão física, ao anonimato dos agressores (associado à separação física entre o agressor e a vítima), à rápida disseminação das informações com conteúdo de difamação e maior audiência (espectadores) de tais atos de violência.

A impossibilidade de agressão física no contexto do *cyberbullying* (Vandebosch & Van Cleemput,

2009) permite que qualquer indivíduo seja um *cyberbullie* (Barbosa & Farias, 2011), sem importar o tamanho e o porte físico do agressor. Esta característica possibilita a discussão quanto à real ocorrência de um desequilíbrio de poder nessas formas de relação, tendo em vista que qualquer pessoa pode se utilizar de meios eletrônicos para causar danos ao outro, inclusive as próprias vítimas de *bullying* podem tornar-se agressoras no *cyberbullying*.

Outro aspecto relevante e que não apresenta consenso na literatura diz respeito à questão do anonimato, pois os agressores podem facilmente permanecer anônimos no espaço virtual (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008; Li, 2007). Contudo, alguns estudos apontam que grande parte das vítimas sabe ou suspeita sobre a identidade de seus agressores (Huang & Chou, 2010; Juvonen & Gross, 2008). Associado ao anonimato, há o processo de desinibição que a Internet provoca, por meio da liberação de elementos mais íntimos (Chishlom, 2006). Assim, muitos se utilizam dos meios eletrônicos para dizer ou fazer aquilo que não teriam coragem no ambiente real, como ofender, perseguir ou humilhar.

Pode-se observar ainda que o espaço *cyber* favorece a rápida disseminação das informações e amplia o número de possíveis observadores dos atos de violência, fazendo com que a vítima se sinta insegura de forma constante e em todos os lugares, diferentemente do *bullying*, que é mais contextual e restrito ao ambiente escolar.

Dessa forma, o presente estudo apresenta os dados de uma revisão bibliométrica que teve o objetivo de identificar como o tema referente ao *cyberbullying* vem sendo abordado e investigado no âmbito científico. A bibliometria, enquanto área de estudo que emprega métodos matemáticos e estatísticos para investigar e quantificar os processos de comunicação escrita (Guedes & Borschiver, 2005), apresenta-se como uma alternativa útil e eficaz para a descrição do processo de construção do conhecimento, permitindo identificar o volume de conhecimento produzido, os autores de maior relevância e produtividade, dentre outros aspectos. Mugnaini, Jannuzzi e Quoniam (2004) também ressaltam que a produção de indicadores quantitativos em ciência vem se consolidando no Brasil na última década, visto que há um maior reconhecimento da necessidade de se dispor de instrumentos para definição de diretrizes e programas, bem como a avaliação de atividades ligadas aos desenvolvimentos científico e tecnológico no país.

Métodos

Com o objetivo de investigar a produção científica na temática referente ao *cyberbullying*, a pesquisa bibliométrica buscou encontrar artigos indexados em bases de dados do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma conhecida biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa no Brasil as produções científicas nacional e internacional.

Assim, realizou-se uma busca eletrônica em quatro bases de dados, a saber: *PePSIC*, *PsycINFO*, *Redalyc* e *Web of Science*. O *PePSIC* é um portal da Biblioteca Virtual em Saúde da União Latino-Americana de Entidades de Psicologia (BVS-Psi ULAPSI). A base *PsycINFO* é considerada referência nas publicações em Psicologia, área da saúde e ciências humanas de forma geral. A *Redalyc* é uma base de dados de acesso aberto, abarcando a produção científica de países latino-americanos, da Espanha e de Portugal. *Web of Science* é multidisciplinar e reúne periódicos de maior impacto nas diversas áreas do conhecimento. As buscas em cada uma das bases citadas foram feitas por meio da utilização do termo “*cyberbullying*”. Foram selecionados estudos apresentados em formato de artigos científicos publicados no período compreendido entre 2008 a 2013 (até o mês de julho deste último ano).

Como resultados da busca inicial, foram obtidas 595 publicações. A partir disto, houve uma seleção dos artigos, baseando-se nos seguintes critérios de inclusão: modalidades textuais em formato de artigos/*papers*; artigos com texto completo disponibilizado gratuitamente; trabalhos publicados em português, inglês e espanhol; estudos empíricos e referências pertinentes à temática em questão. A sistematização para inclusão/exclusão dos estudos se deu pela leitura preliminar na seguinte ordem: 1) título; 2) resumo; 3) introdução e 4) considerações finais.

Após a organização de todo o material obtido, as referências de cada artigo (autor, título, fonte e ano de publicação) foram catalogadas em uma planilha do *software Microsoft Excel Web App*. Foram descartados os textos repetidos, os artigos teóricos, as revisões de literatura, os comentários de artigos e editoriais, os trabalhos publicados em alemão e francês e os estudos que, apesar de serem reconhecidos com o descritor durante as buscas, não apresentavam relação direta com *cyberbullying*. Dessa forma, chegou-se a um total de 63 trabalhos, número que correspondeu à amostra do estudo.

Os artigos foram analisados por meio de leitura do texto completo e sua sistematização em indicadores bibliométricos elencados em variáveis, tais como: base de dados; periódico; ano de publicação; país de publicação e analisado; nome do primeiro e do último autor; palavras-chave; tipo de estudo (metodologias de coleta e análise de dados); dados sobre a amostra; definições de *cyberbullying*; tipologias de *cyberbullying* descritas; instrumentos; prejuízos ao desenvolvimento e estratégias de prevenção/intervenção.

Resultados

Com relação à produção por bases de dados indexadas, observou-se um predomínio de publicações na *Web of Science* (39 artigos), enquanto que as bases *Redalyc* e *PsycINFO* apresentaram 14 e 10 artigos, respectivamente. Quanto ao *PePSIC*, foram encontrados somente dois artigos que foram, posteriormente, excluídos, pois abordavam tópicos que se distanciavam da temática proposta. Como exemplos, temos um estudo que discutia mais especificamente o *bullying*, não investigando diretamente o *cyberbullying*, e um artigo que explorava, de modo geral, os padrões de uso da Internet.

Dentre os periódicos analisados, aqueles com maior frequência de publicações foram: *School Psychology International* (nove artigos) e *Computers in Human Behavior* (sete artigos), conforme analisado na Tabela 1. Já em relação à produção por ano, obser-

Tabela 1
Publicações por periódico durante o período de 2008 a 2013.

Periódico	n	%
School Psychology International	9	14,3
Computers in Human Behavior	7	11,1
Psicothema	6	9,5
Journal of Youth Adolescence	5	7,9
Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology	5	7,9
Children and Youth Services Review	2	3,2
Computers & Education	2	3,2
Journal of Adolescent Health	2	3,2
New Media & Society	2	3,2
Psychology of Popular Media Culture	2	3,2
Psychology of Violence	2	3,2
Youth & Society	2	3,2
Outros (com uma publicação)	17	27,2
Total	63	100

vou-se 2012 como o mais produtivo, com 23 publicações. A Figura 1 apresenta a distribuição por ano.

A análise de frequência das publicações por país foi subdividida da seguinte forma: país responsável pela publicação (local sede dos periódicos; quando esta informação não estava disponível nos endereços eletrônicos das próprias revistas, considerou-se o país de referência do editor chefe) e país em que foi realizada a coleta de dados. Assim, em relação às indexações por países, os Estados Unidos (28 artigos, 44,3%), a Espanha (12 artigos, 19%), a África do Sul (9 artigos, 14,3%) e a Alemanha (6 artigos, 9,5%) se destacaram com as maiores frequências de produções. Outros países apresentaram os seguintes percentuais de publicação: Reino Unido (três estudos, 4,8%); Taiwan (dois estudos, 3,2%); Peru, Colômbia e Suécia (um artigo de cada país, 1,6%). No que se refere aos locais em que foram conduzidas as coletas de dados, Estados Unidos, Espanha e amostras multiétnicas (nas quais ela foi realizada em mais de um país) apresentaram as maiores frequências, conforme demonstrado na Tabela 2.

Quanto aos autores, foram catalogados os nomes do primeiro e do último autor. Assim, os pesquisadores mais rendosos no período analisado foram: Ortega-Ruiz, R (cinco publicações); Smith, P. (quatro); Bauman, S. (quatro); Del Rey, R. (três), entre outros, conforme apresentado na Tabela 3.

Dentre os 63 artigos analisados, 55 incluíam palavras-chave, as quais perfazem um total de 281. Destas, as mais utilizadas nos artigos foram: *cyberbullying*; *bullying*; *adolescents/adolescence*; *victimization*;

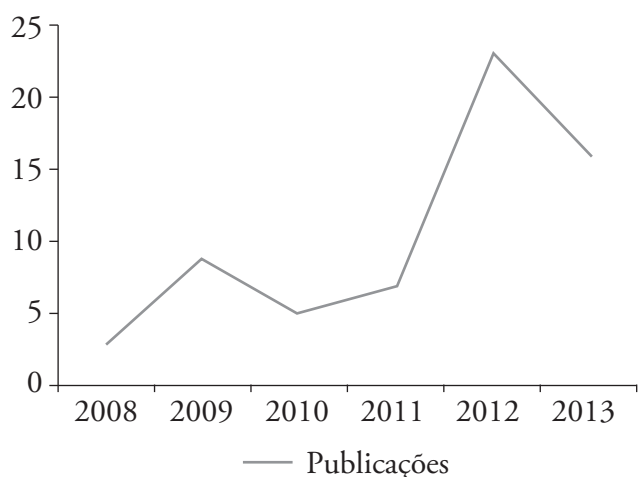


Figura 1
Distribuição das publicações por ano.

Tabela 2

Percentual de produção por países (coleta de dados).

País	n	%
Espanha	11	17,5
Estados Unidos	11	17,5
Amostra multiétnica	8	12,7
Reino Unido	4	6,3
Turquia	4	6,3
Alemanha	3	4,8
Canadá	3	4,8
Austrália	2	3,2
Bélgica	2	3,2
Finlândia	2	3,2
Suécia	2	3,2
Taiwan	2	3,2
Áustria	1	1,6
Chile	1	1,6
Grécia	1	1,6
Itália	1	1,6
Peru	1	1,6
República Tcheca	1	1,6
Sérvia	1	1,6
Singapura	1	1,6
Suíça	1	1,6
Total	63	100

Tabela 3

Produção por autores.

Autor	n	%
Ortega-Ruiz, R.	5	7,9
Smith, P.	4	6,3
Bauman, S.	4	6,3
Del Rey, R.	3	4,7
Buelga, S.	2	3,2
Paul, S.	2	3,2
Blumberg, H.	2	3,2
Erdur-Baker, O.	2	3,2
Cassidy, W.	2	3,2
Huang, Y.	2	3,2
Ang, R.	2	3,2
Patchin, J.	2	3,2
Hinduja, S.	2	3,2
Law, D.	2	3,2
Brown, K.	2	3,2
Chow, C.	2	3,2
Fenaughty, J.	2	3,2
Harré, N.	2	3,2
Outros	19	30,1
Total	63	100

cybervictimization; *aggression*, entre outras, como pode ser observado na Tabela 4.

A análise dos artigos também indicou um maior número de pesquisas com metodologia quantitativa (85,7%), em comparação às metodologias qualitativas (7,9%) e quanti-qualitativas (6,3%). O delineamento mais utilizado foi o transversal, frequente em 87,3% dos artigos, ao passo que o longitudinal foi empregado em 11,1% dos estudos; somente um deles lançou mão tanto do delineamento transversal quanto do longitudinal. De um modo geral, as principais técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados citados nos estudos foram: *survey (on-line e/ou presencial)*; aplicação de questionário; entrevista semiestruturada; grupo focal; etnografia; análise de prevalência; análise de conteúdo; modelagem de equações estruturais, entre outros.

No que se refere às características amostrais dos estudos analisados, observou-se que grande parte das pesquisas (55 artigos) serviu-se de amostras compostas de estudantes (níveis primário e secundário), sendo o contato feito diretamente com as escolas. Dentre os artigos analisados, 21 deles relataram que a amostra foi formada por escolas situadas em áreas urbanas, ao passo que seis ampliaram o estudo para as

zonas rurais. Além disso, 24 artigos explicitaram o uso de técnicas de amostragem probabilística, enquanto que 11 relataram a composição de amostras por conveniência. Foi verificado que três estudos investigaram o fenômeno do *cyberbullying* junto a professores, três pesquisas abordaram diretamente os adolescentes usuários de Internet e três utilizaram como informantes de suas pesquisas estudantes universitários, dois dos quais investigaram a referida problemática junto a estudantes dos cursos de psicologia.

Com relação aos elementos teóricos, grande parte das pesquisas (90,5%) apresenta uma definição objetiva acerca do fenômeno em questão, sendo a definição proposta por Smith (2006; 2008) a mais difundida, citada em 49,2% dos textos analisados. Quanto às tipologias, 23 (36,5%) pesquisas abarcam, em sua fundamentação teórica, as principais formas pelas quais o *cyberbullying* se manifesta, sendo a divisão proposta por Willard (2007) a mais citada, uma referência em 10 dos 23 artigos que indicam essa delimitação própria do tema.

A respeito dos instrumentos utilizados para investigação do *cyberbullying*, observou-se que, em alguns casos, os autores lançaram mão de estudos de levantamento cujos itens foram criados para estudos específicos; adaptaram escalas preexistentes para o contexto das pesquisas; desenvolveram novas escalas com base em itens encontrados em outros instrumentos ou aplicaram-nos em sua configuração original, sendo que os mais utilizados foram: “*Cuestionario Cyberbullying*” (Ortega, Calmaestra, & Mora Merchán, 2007), em quatro estudos; “*Cyber Aggressions Scale*” (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006), também em quatro pesquisas; a subescala de *cyberbullying* de “*The Olweus Bully/Victim Questionnaire*” (Olweus, 1989; 1996), em dois estudos; a “*Escala de victimización a través del teléfono móvil y a través de Internet*” – CYBVIC (Buelga, Cava, & Musitu, 2010), em duas pesquisas; o “*Cyberbullying Questionnaire*” (Ang & Goh, 2010), em dois trabalhos; e a “*Cyberbullying Scale*” (Patchin & Hinduja, 2011; 2013), em duas.

No que tange aos possíveis prejuízos ao desenvolvimento decorrentes das práticas de *cyberbullying*, 31 artigos relacionaram essas ocorrências a consideráveis impactos negativos nas saúdes física e mental das vítimas. Os principais prejuízos apresentados nos estudos foram: emoções e sentimentos negativos, manifestos pelo aumento dos níveis de estresse, ansiedade, depressão e ideação suicida; baixa autoestima; sentimentos de impotência, frus-

Tabela 4

Frequência das palavras-chave mais utilizadas nos estudos.

Palavras-chave	n	%
Cyberbullying/Ciberbullying/ Ciberacoso	50	17,8
Bullying/Traditional Bullying	24	8,5
Adolescents/Adolescentes/Teenagers	11	3,9
Victimization	8	2,8
Adolescence/Adolescencia	7	2,5
Aggression/Agresión	6	2,1
Cybervictimization/Cibervictimiza- ción	6	2,1
Internet	5	1,8
Technology	4	1,4
Violence/Violencia	4	1,4
Anonymity	3	1,1
Cyber	3	1,1
Educación secundaria	3	1,1
Gender	3	1,1
Prevalence/Prevalencia	3	1,1
Students/Estudiantes/Alumnado	3	1,1
Outros	138	49,1
Total	281	100

tração, raiva, solidão e tristeza; altos níveis de ansiedade social e outros tipos de fobias, como sair de casa, ir à escola, medo de ter a privacidade invadida ou a própria segurança comprometida; prejuízos no desenvolvimento de relacionamentos interpessoais; possível aumento dos níveis de agressividade (reativa ou instrumental); uso de álcool e outras drogas, dentre outros. No entanto, vale ressaltar que ainda não se sabe se tais ocorrências são antecedentes ou consequentes ao *cyberbullying*, dada a possível causalidade bidirecional (Lindfors, Kaltiala-Heino, & Rimpelä, 2012).

Com relação às formas de se intervir sobre o fenômeno, 70% dos artigos apontaram possibilidades de prevenção/intervenção, tais como: extensão de programas anti-*bullying* existentes ao contexto do *cyberbullying*; informações consistentes a pais e professores, permitindo que os mesmos estejam cientes das práticas e possam prestar suporte aos adolescentes; promoção de atitudes positivas e comportamentos cooperativos entre os adolescentes (por exemplo, por meio do desenvolvimento de empatia e assertividade), visando à competência social; prevenção, por meio de abordagens que integrem os níveis individual, familiar, escolar e comunitário, promovendo a autorregulação emocional; promoção de comportamentos pró-sociais dos observadores das práticas de *cyberbullying*, de modo que esses sejam mais ativos diante do fenômeno; instrumentalização dos jovens com ferramentas para o uso positivo e seguro da Internet e demais tecnologias; ações de promoção de habilidades de tomada de perspectiva, por parte dos agressores, em relação às práticas de *cyberbullying*, de modo que possam entender o impacto de seus comportamentos sobre os estudantes vitimados, entre outros.

Discussão e Considerações Finais

A partir dos resultados obtidos, pôde-se observar um maior predomínio de publicações vinculadas à base de dados *Web of Science*, possivelmente em função de sua característica multidisciplinar, que inclui periódicos de maior impacto. Já os dados relativos à produção por ano refletem um aumento da produção acadêmica na temática do *cyberbullying* a partir de 2012, o qual apresentou continuidade em 2013.

Tendo em vista que os 63 artigos analisados estão distribuídos em 29 periódicos distintos, verifica-se uma grande diversidade de revistas, sob diferentes abordagens. Esses periódicos situam-se tanto no cam-

po da Psicologia Escolar como também se direcionam ao estudo de violência, adolescência, computação e mídias, estas últimas associadas à educação e ao comportamento humano.

A análise baseada no país de publicação demonstra uma maior concentração da produção acadêmica nos Estados Unidos e na Espanha, o que evidencia um maior investimento na produção destes países. O grande número de publicações da Espanha pode estar associado ao dado de que 85,7% dos artigos analisados da base *Redalyc* são provenientes deste país. Com relação ao Brasil, a inexistência de artigos analisados nessa revisão bibliométrica reforça a necessidade de se investir mais no estudo do tema (Wendt, 2012), expandindo-se as investigações direcionadas ao *bullying* para o contexto virtual.

Quanto à análise do primeiro e do último autor, observou-se que a produção está proporcionalmente distribuída entre diferentes pesquisadores. Após a revisão de trabalhos dos autores que mais publicaram, Ortega-Ruiz, R, Smith, P., Bauman, S. e Del Rey, R., notou-se que os mesmos se preocuparam em diversificar os periódicos de suas publicações; dessa forma, o fenômeno que é bastante específico pôde ser abordado desde diferentes perspectivas.

A verificação relativa às palavras-chave permitiu que fossem destacados os termos *cyberbullying*, *bullying* e *adolescents/adolescence*, os quais indicam os principais focos de interesse dos pesquisadores, ou seja, as possíveis intercessões entre as práticas de *bullying* tradicional e o *cyberbullying* no contexto das interações entre os adolescentes.

Os dados referentes às metodologias empregadas apontam o maior predomínio de metodologias quantitativas. Assim, futuras investigações poderiam utilizar-se de métodos qualitativos de coleta e análise de dados, de modo a diversificar a produção de conhecimento na área. Um dado relevante observado se refere à associação entre o uso de desenhos qualitativos em investigações cujos informantes eram professores; uma hipótese que pode explicar tal ocorrência refere-se ao dado de que os instrumentos padronizados acerca do *cyberbullying* são destinados quase que exclusivamente a amostras de estudantes, inexistindo escalas destinadas à investigação desse constructo junto a professores. Ainda com relação às metodologias empregadas, enfatiza-se a reduzida utilização do delineamento longitudinal. A hipótese para este número reduzido é a de que as tecnologias de informação passam por rápidas e constantes transformações, o que torna difícil a comparação dos

resultados obtidos ao longo do tempo (Shapka & Law, 2013), além da dificuldade de acesso aos mesmos participantes mais de uma vez (Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012).

Em relação aos tipos de amostra utilizados, em muitos estudos, elas foram compostas por adolescentes e estudantes, sendo a coleta de dados vinculada ao contexto escolar; houve um maior número de pesquisas que se utilizaram de seleção por amostragem probabilística, o que demonstra uma tendência em priorizar metodologias mais criteriosas. Quanto aos instrumentos utilizados, os trabalhos analisados refletem o movimento atual dos pesquisadores em construir novas formas de avaliação e mensuração do *cyberbullying*, visto que novos instrumentos vão sendo criados a partir de construções anteriores e/ou são adaptados para novos contextos.

Ainda que não seja objetivo do presente estudo apresentar uma síntese dos resultados das pesquisas analisadas, notou-se que, pelo fato de o *cyberbullying* ainda ser um tema recente na literatura, os pesquisadores têm se dedicado a descrever o fenômeno, por meio de estudos exploratórios e descritivos, coleta de dados de prevalência, entre outros. Além disso, uma discussão bastante presente questiona se o *cyberbullying* seria uma extensão do *bullying* (Vandebosch & Van Cleemput, 2009) ou se ele se configura como fenômeno independente, dadas as suas características singulares e distintivas (Kowalski, Morgan, & Limber, 2012).

Dessa forma, os resultados de alguns dos estudos analisados relacionam ambas as formas de violência; outras pesquisas associam o *cyberbullying* aos seguintes temas: habilidades sociais, empatia, depressão/ideação suicida, clima escolar, ansiedade social, estratégias de *coping*, uso de substâncias, saúde mental, *cybergrooming*, comportamentos de ajuda, estilos parentais, dentre outros.

Por fim, é válido destacar que as análises apresentadas neste estudo estão longe de esgotar a infinidade de possibilidades de se estudar o *cyberbullying*. Futuras investigações podem tentar identificar as características deste tema em artigos indexados em outras bases de dados, associando o *cyberbullying* a outras formas de violência interpessoal, por exemplo. Com base na literatura que vem se dedicando a este tópico, bem como nos artigos analisados, corrobora-se a afirmação de Menesini e Nocentini (2009) de que futuros estu-

dos teórica e empiricamente fundamentados são necessários para superar algumas das dificuldades presentes na área, visando uma melhor compreensão com relação ao significado dos problemas presentes no mundo virtual e de como os mesmos afetam os adolescentes da era digital.

Referências

- Ahn, J. (2011). Digital divides and social network sites: which students participate in social media? *Journal of Educational Computing Research*, 45(2), 147-163. doi:10.2190/EC.45.2.b
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 387-397. doi:10.1007/s10578-010-0176-3
- Barbosa, A. J. G., & Farias, E. S. (2011). Ciberbullying. In: A. J. G. Barbosa, L. M. Lourenço, & B. Pereira. (Orgs.), *Bullying: conhecer e intervir* (pp. 69-81). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22, 784-789.
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional em la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91-101.
- Chishlom, J. L. (2006). Cyberspace: violence against girls and adolescent females. *The Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087, 74-89.
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Guedes, V. L. S., & Borschiver, S. (2005). *Bibliometria: uma ferramenta estatística para gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica*. Proceedings CINFORM – VI Encontro Nacional de Ciência da Informação, Salvador, BA, Brasil.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012). *School climate 2.0: reducing teen technology misuse by reshaping the environment*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1581-1590. doi:10.1016/j.chb.2010.06.005
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health, 78*, 496-505.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: who are the victims?: a comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications, 21*(1), 25-36. doi:10.1027/1864-1105.21.1.25
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International, 33*(5), 505-519. doi:10.1177/0143034312445244
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: a research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*, 1777-1791.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research, 50*(3), 223-234. doi:10.1080/00131880802309333
- Lindfors, P. L., Kaltiala-Heino, R., & Rimpelä, A. H. (2012). Cyberbullying among Finnish adolescents – a population-based study. *BMC Public Health, 12*(1), 1027. doi:10.1186/1471-2458-12-1027
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying: Definition and measurement: some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology, 217*(4), 230-232. doi:10.1027/0044-3409.217.4.230
- Mugnaini, R., Jannuzzi, P., & Quoniam, L. (2004). Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. *Ciência da Informação, 33*(2), 123-131.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: definitions and measurements. In: M. W. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp.187-201). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. (2007). *Cuestionario Cyberbullying*. Córdoba: Universidade de Córdoba.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: a test of general strain theory. *Youth and Society, 43*(2), 727-751.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43*(3), 564-575. doi:10.1037/0012-1649.43.3.564
- Shapka, J. D., & Law, D. M. (2013). Does one size fit all? Ethnic differences in parenting behaviors and motivations for adolescent engagement in cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(5), 723-738. doi:10.1007/s10964-013-9928-2
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Research Brief No. RBX03-06. London: DfES.
- Sticca, F., & Perren, S. (2012). Is cyberbullying worse than traditional bullying? examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(5), 739-750. doi:10.1007/s10964-012-9867-3
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media & Society, 11*(8), 1349-1371. doi:10.1177/1461444809341263
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D., & Oppenheim, J. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health, 51*(1), 53-58. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.12.031

Wendt, G. W. (2012). *Cyberbullying em adolescentes brasileiros*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Recuperado de <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000003/0000034B.pdf>

Willard, N. (2007). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Recuperado de <http://www.cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>

Endereço para correspondência:

Júlia Custódio Carelli de Oliveira
Rua Engenheiro José Carlos de Moraes e Sarmiento,
435/201
CEP: 36036-100 – Santa Catarina
Juiz de Fora/MG
E-mail: juliaccarelli@gmail.com

Recebido em 29/04/2014

Revisto em 02/02/2015

Aceito em 15/03/2015

Empregabilidade do psicólogo: análise da percepção de alunos, ex-alunos, professores universitários e selecionadores

Employability of Psychologists: analysis of the perception of undergraduate students, former students, professors and selectors

Tânia da Glória Nogueira¹
Isadora Borges Morato de Andrade¹
Karine Grazielle Marques de Souza¹
Wallana Coutinho Soares¹

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar se o curso de Psicologia de uma universidade particular, segundo a ótica de professores, alunos, ex-alunos e selecionadores possibilita o desenvolvimento de competências necessárias para a conquista de empregabilidade. Foram realizadas análise descritiva de questionários aplicados em 82 alunos e ex-alunos, análise descritiva e de conteúdo de 43 entrevistas com alunos, ex-alunos (que atuam e que não atuam como psicólogos), professores, selecionadores e com a coordenadora do Programa de apoio à Carreira. Os dados apontam que 50% dos ex-alunos estão inseridos no mercado de trabalho, destes 40% percebem que adquiriram competências através da graduação. Os resultados sugerem que as IES façam discussões sobre empregabilidade envolvendo alunos, ex-alunos, professores e selecionadores.

Palavras-chave: empregabilidade; mercado de trabalho; estudantes universitários; psicologia.

Abstract

The objective of this study was to analyze if the psychology course in a private university from the perspective of teachers, students, alumni and selectors can enable the development of skills needed for achieving employability. Descriptive analysis were made of questionnaires in 82 students and former students, descriptive and content analysis of 43 interviews with students, former students (who work and do not work as psychologists), teachers, selectors and the coordinator of the support program career. The data indicate that 50% of former students are in the job market, of these 40% realise that have acquired skills through graduation. The results suggest that higher education institutions need to hold discussions on employability involving students, alumni, teachers and selectors.

Keywords: employability; labor market; college students; psychology.

¹Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura (Belo Horizonte), Brasil

As constantes transformações que envolvem o mundo do trabalho — tais como o contínuo avanço tecnológico, a exigência de atitudes, como autonomia e flexibilidade, e a ausência de um modelo único de organização — trazem ao trabalhador um grande desafio que é o de manter-se competitivo no mercado de trabalho. Este novo modelo mercadológico faz emergir a necessidade de estudar e discutir a questão da empregabilidade.

O fenômeno da empregabilidade é bastante complexo, determinado por múltiplos fatores, e tem sido abordado por diversos ângulos e por diferentes autores. Considerando os objetivos deste estudo, inicialmente serão apresentados autores que debatem questões que envolvem a empregabilidade e, em seguida, autores que discutem a inserção do psicólogo no mercado de trabalho.

Helal (2005) propõe um modelo explicativo de empregabilidade baseado em três abordagens teóricas:

o capital social, o cultural e o humano. Para o autor, as experiências de vida da pessoa (capital humano), o nível educacional dos pais e a renda familiar (capital cultural) e a rede de relacionamentos (capital social) são os fatores determinantes da empregabilidade. Este modelo explicativo amplia a discussão sobre empregabilidade, voltada somente para o capital humano. Para Helal (2005), as condições de inserção no mercado de trabalho devem ser vistas como parte do contexto social. E, mesmo que os investimentos em educação e saúde possam aprimorar as aptidões e habilidades do indivíduo (segundo a teoria do capital humano), o acesso ao emprego não pode ser resultante somente das competências e do esforço individual.

Já Dourado e Carvalho (2007) identificaram dois significados para o termo: o individual-empresarial, que considera a empregabilidade como a capacidade do indivíduo de adaptar-se às novas exigências

do mundo do trabalho e das organizações; e o crítico-social, que trata a empregabilidade como um discurso, transferindo a responsabilidade pelo emprego da sociedade e do Estado para o próprio trabalhador.

Helal e Rocha (2011), em pesquisa realizada com professores e gestores de recursos humanos, também verificaram que tanto na escola quanto na empresa a responsabilidade pelo emprego é transferida para o indivíduo, “que deve se ocupar em trabalhar seu capital humano, suas competências e habilidades pessoais para conseguir pleitear uma fatia do mercado de trabalho” (p. 151). Neste sentido, as competências profissionais, como meio de garantir a empregabilidade, fazem parte das exigências das organizações aos trabalhadores. Para Campos et al. (2008), as organizações, além de competências específicas, procuram candidatos que possuam comprometimento e responsabilidade.

Quanto à formação acadêmica, Sopelsa, Rios e Luckmann (2012) apontam que “[...] cabe à universidade promover a formação de profissionais na perspectiva da empregabilidade, esta entendida como um conjunto de habilidades e competências necessárias à inserção e permanência no mundo contemporâneo” (p. 74). Portanto, para estes autores, o papel da universidade é fundamental.

Quanto ao papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação de competências para a inserção do profissional no mercado de trabalho, Zulauf (2006) apresenta a ideia de que é necessário haver na instituição práticas que proporcionem ao aluno aprender tais competências. Os resultados da sua pesquisa demonstraram que no mercado, atualmente, é necessário formar uma força de trabalho flexível, com múltiplas habilidades, capacidade de trabalho em equipe e não apenas habilidades restritas de cada curso.

Já Campos et al. (2008), em estudo junto a 156 empresas do estado de São Paulo, chegaram à conclusão de que as instituições de ensino superior devem estar atualizadas e devem investir em treinamento de seu corpo docente para que possam formar profissionais competentes, qualificando-os dentro das demandas do mercado.

Especificamente no que se refere à formação e atuação do profissional psicólogo, os fatores concernentes à empregabilidade têm recebido especial atenção nos últimos anos. Um dos trabalhos mais expressivos sobre esta questão foi um projeto de investigação desenvolvido pelo Grupo de Trabalho

de Psicologia Organizacional e do Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), que resultou em uma publicação intitulada “O trabalho do psicólogo no Brasil” (Bastos & Gondim, 2010).

Em um dos capítulos deste livro, Malvezzi, Janissek e Zanelli (2010) analisaram os dados referentes a um questionário aplicado *online* e respondido por 4.000 psicólogos, sendo 835 recém-formados, com até dois anos de tempo após a graduação. Tais autores verificaram que 41,5% do total dos recém-formados estavam engajados na profissão e que 58,5% ainda não tinham alcançado esta meta. Os recém-formados estavam fortemente engajados em quatro setores institucionais: atividade autônoma (37,3%), setor público (33,6%), setor privado (19,7%) e ONGs (9,4%). A atividade predominante foi na área clínica, com 35,3% dos recém-formados, e em segundo lugar a área da Psicologia do Trabalho e das Organizações. Entre os psicólogos que não estão atuando na área da Psicologia, 61% revelaram que o motivo era a falta de oferta de emprego.

A primeira pesquisa de âmbito nacional foi realizada na década de 1980, por uma equipe que articulou os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia e resultou no livro “Quem é o psicólogo brasileiro” (1988). Esta pesquisa abrangeu uma amostra de 2.448 psicólogos em todo Brasil e os dados, coletados através de um questionário aplicado entre 1986 e 1987, apontaram que 43,4% dos empregos estavam na área da clínica, vindo a seguir a área organizacional (18,8%), escolar (14,3%), e a docência (11,5%). Quanto à inserção do psicólogo, os dados apontaram que 50% obtiveram emprego logo depois de formados e depois de um ano, após a graduação, 70% já estavam no mercado de trabalho. Quanto à satisfação com a graduação, verificou-se que mais de 50% dos psicólogos estavam insatisfeitos com os conhecimentos adquiridos na graduação.

Leite, Andreatta, Durães, Cozza e Cruces (2011) realizaram pesquisa com 20 recém-formados (que concluíram a formação entre 2008 e 2010) em Psicologia de uma Universidade da Grande São Paulo. Destes, 85% estavam exercendo a profissão, mas os salários nem sempre eram aqueles almejados.

Nogueira e Lopes (2011) realizaram uma pesquisa (não publicada) com ex-alunos do curso de Psicologia de uma Universidade privada do Estado de Minas Gerais, cujos objetivos eram conhecer a situação profissional dos ex-alunos e verificar se, para eles,

a formação atendia às exigências do mercado de trabalho. Foram encaminhados, através de correio eletrônico 1.326 questionários, a alunos que formaram entre o primeiro semestre de 1999 e primeiro semestre de 2010. Duzentos e três ex-alunos (formandos entre o 2º. Semestre de 2002 e o 1º de 2010) responderam ao questionário. Entre os ex-alunos, 51,7% acreditavam que o curso não preparava para o mercado de trabalho. Os dados mostraram, também, que 60% dos ex-alunos que responderam ao questionário estavam atuando no mercado de trabalho como psicólogos.

Já a presente pesquisa teve como objetivo principal aprofundar a investigação realizada por Nogueira e Lopes (2011) sobre a empregabilidade do ex-aluno do curso de Psicologia de uma Universidade privada da cidade de Belo Horizonte, contudo, neste estudo sob a ótica de professores, alunos, ex-alunos e selecionadores. Em linhas gerais, os objetivos foram: identificar se as competências necessárias para que o formando em Psicologia tenha empregabilidade são desenvolvidas por tal instituição; analisar os fatores que levam ex-alunos a atuarem ou não na área da Psicologia; identificar as expectativas dos alunos formandos; analisar a visão que professores e selecionadores têm do formando em Psicologia da referida Instituição e; identificar o papel do programa de apoio à carreira, desenvolvido por esta instituição.

Método

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade (CAAE: 13873613.7.0000.5155) e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes, iniciou-se a coleta dos dados, dividida em duas etapas. Na primeira etapa, foram enviados questionários aos alunos concluintes e a todos os ex-alunos formados nos últimos três anos. Na segunda etapa, foram entrevistados alunos e ex-alunos que haviam respondido ao questionário, professores da instituição, selecionadores e a coordenadora do Programa de apoio à Carreira da instituição.

Participantes

Participaram deste estudo na 1ª Etapa: 45 ex-alunos (formados entre o 2º semestre de 2010 e o 1º semestre de 2013), com idade média de 30,3 anos, sendo 73,4% do sexo feminino e 37 alunos concluintes (22 do 9º período e 15 do 10º Período), com idade média de 36,11 anos, sendo 91,9% do sexo feminino.

Na 2ª etapa, participaram dez alunos concluintes (cinco alunas do 10º período e cinco alunas do 9º período); 10 ex-alunos que haviam respondido ao questionário enviado na primeira etapa; destes, 10 (um do sexo masculino e nove do sexo feminino) trabalham na área de Psicologia e sete ex-alunos (seis do sexo feminino e um do sexo masculino) não atuam em Psicologia; 10 professores (representantes de diferentes áreas de atuação do psicólogo, sendo três do sexo masculino e sete do sexo feminino); quatro selecionadores (são aqui designados selecionadores: profissionais que conduzem o processo seletivo em organizações) e a coordenadora do Programa de apoio à carreira da instituição pesquisada.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta dos dados:

- Dois questionários com questões fechadas (um específico para o aluno e outro para o ex-aluno do curso de Psicologia). Para os alunos, as questões fechadas investigavam a área de maior interesse, o que pretendiam fazer ao se formar e se o curso os preparou para o mercado de trabalho. Para os ex-alunos, as questões fechadas verificavam se eles estavam exercendo a profissão (se não, qual o motivo) como obtiveram o emprego depois de quanto tempo após a formatura, faixa salarial e se o curso proporcionou o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o desempenho profissional;
- Três roteiros específicos de entrevistas semiestruturadas utilizados com alunos, ex-alunos que estão e não estão atuando na área de Psicologia. Estes roteiros tinham em comum as questões: o que é empregabilidade, se o curso prepara o aluno para inserção no mercado de trabalho, se as habilidades e competências foram desenvolvidas ao longo do curso e se os professores se atualizam;
- Roteiro de entrevista semiestruturada utilizado com professores da instituição, tendo o objetivo de levantar sua percepção sobre a empregabilidade na formação do psicólogo da referida instituição de ensino superior;
- Roteiro de entrevista semiestruturada utilizado com os selecionadores, com o objetivo de verificar se os alunos da instituição pesquisada apresentavam competências exigidas pelo mercado de trabalho;

- Roteiro de entrevista não estruturada utilizado com a coordenadora do Programa de apoio a Carreira da instituição com o objetivo de identificar o papel deste programa na inserção do aluno e ex-aluno no mercado de trabalho.

Procedimentos

Na primeira etapa, foram encaminhados os questionários sobre empregabilidade aos alunos do 9º e 10º período de Psicologia, matriculados no 2º semestre de 2013 (em um total de 72 alunos) e aos ex-alunos formandos entre o 2º semestre de 2010 até o 1º semestre de 2013 (total de 499 ex-alunos). Tais questionários foram enviados por meio eletrônico. No início de sua apresentação havia um termo de consentimento livre e esclarecido em que alunos e ex-alunos, ao responder, estariam concordando com os termos de participação na pesquisa.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com alunos e ex-alunos escolhidos aleatoriamente, e que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, após contato via e-mail. Para estas entrevistas, os ex-alunos que responderam ao questionário foram divididos em dois grupos: os que trabalham na área da Psicologia e os que não atuam como psicólogos. As entrevistas foram presenciais e realizadas com os alunos na universidade e com os ex-alunos nos consultórios, empresas e outros locais indicados por eles. A duração média foi de vinte minutos. Foram entrevistados quatro selecionadores (duas na empresa e duas por e-mail) que tiveram disponibilidade em participar da pesquisa, entre os vários profissionais, indicados por alunos e professores, mas que não demonstraram interesse. A coordenadora do programa de apoio à Carreira da instituição da Universidade, também foi entrevistada. Todas as entrevistas desta etapa foram realizadas pelas alunas bolsistas e voluntárias.

Foram convidados dez professores da mesma instituição, representantes de diferentes áreas da formação e atuação do psicólogo, sendo um da área de Psicologia do Trabalho e das Organizações, duas da área de Avaliação Psicológica, um da área de Saúde mental, dois da área de Psicologia Educacional, dois da área de Psicologia Social e dois da área de psicologia Clínica. Tais entrevistas foram realizadas pela coordenadora da pesquisa.

Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Foi realizada uma análise descritiva dos questionários e das entrevistas, que foram submeti-

das, também, à análise de conteúdo (Bardin, 2006). Realizou-se, ao longo de todo o processo, uma leitura contínua e exaustiva dos dados de cada participante e o processo contínuo de ir e vir entre os dados individuais e a busca de uma compreensão do todo possibilitou a divisão destes dados nas seguintes temáticas: o que é empregabilidade; competências necessárias e habilidades pessoais para se inserir no mercado de trabalho; formação e qualificação profissional; o papel do Programa de apoio à Carreira de alunos e ex-alunos da Universidade.

Resultados

Os questionários e entrevistas colaboraram para uma maior compreensão da empregabilidade na formação do psicólogo, sob a ótica de alunos, ex-alunos, professores e selecionadores e para identificar o papel do Programa de Apoio à Carreira da Universidade.

Descrição dos dados dos questionários

Diante da questão, apresentada no questionário, sobre o que o aluno pretende ao se formar, vinte e seis alunos pretendem exercer a função de psicólogo tão logo se formem, sendo que, destes, nove alunos pretendem conciliar o trabalho como psicólogo com a ocupação atual. Outros onze pretendem fazer uma pós-graduação, antes de atuar como psicólogo.

Quanto à preparação para o mercado de trabalho, 56,7% dos alunos responderam que estavam razoavelmente preparados, 16,7% disseram que muito, 21,6 e 2,7%, respectivamente, disseram pouco e nada. Quanto à área de interesse, verifica-se que treze alunos pretendem dedicar-se à área clínica, cinco têm interesse na área de Recursos Humanos (RH) e organizacional, duas outras querem a clínica, mas vão ficar na área organizacional para terem empregos e as outras querem áreas que proporcionam emprego (hospitalar, saúde mental, forense, acadêmica). Ou seja, 50% pretendem se dedicar a consultório e 50% à busca de emprego.

Entre os 45 ex-alunos que responderam ao questionário, 23 afirmaram que não estão trabalhando e 22 que estão trabalhando na área de Psicologia. Ou seja: 50% dos ex-alunos, formados nos últimos três anos, não estão atuando na função de psicólogo. Quanto à pergunta, aos ex-alunos, se o curso proporcionou o desenvolvimento de habilidades e competências para inserção no mercado de trabalho, 40%

disseram que muito, 48,8% que razoavelmente e 11,2% pouco.

Em resposta ao questionário sobre os motivos pelos quais os ex-alunos não estão exercendo a profissão, 60% não especificaram o motivo e/ou disseram ser motivos particulares, um ex-aluno disse ter encontrado melhores oportunidades em outra área, outro disse não ter procurado emprego na área e, ainda, outro por não se interessar mais pela área. Seis disseram que o curso não prepara adequadamente.

Entre os vinte e dois graduados que trabalham com a Psicologia, 59% disseram que já saíram empregados e/ou com consultório. Quanto à renda mensal, 44% disseram receber até três salários mínimos; 19% que recebem entre três e cinco; 9,8% disseram ter renda mensal acima de cinco salários mínimos; e 27,2% ex-alunos preferiram não responder a pergunta. Um aspecto relevante a se observar é a baixa remuneração dos psicólogos recém-formados.

Descrição e análise dos dados das entrevistas

Os dados das entrevistas foram divididos nas seguintes temáticas: o que é empregabilidade; competências, habilidades e características pessoais necessárias para inserir no mercado de trabalho; formação e qualificação profissional e o papel do Programa de apoio à Carreira da Universidade.

Empregabilidade

Quanto a esta temática, a primeira questão que se coloca é o que vem a ser empregabilidade. Na presente pesquisa, verificou-se que não existe uma definição operacional para tal termo.

Ao falarem de empregabilidade, sete professores têm a percepção de que o aluno, de acordo com suas competências, é o responsável por sua colocação no mercado de trabalho. Apenas dois professores ressaltam a importância da formação e do curso no processo de transmissão das competências necessárias para ter empregabilidade. Os dados apontam que a concepção dos professores sobre empregabilidade não é sistêmica, ou seja, eles não consideram o contexto como um todo (o indivíduo, a formação e o mercado).

Quando questionados a respeito da empregabilidade, os alunos de psicologia do 9º e 10º período responderam de forma geral que empregabilidade é “capacidade de ser empregado pelo mercado de trabalho, na área em que você se propõe”. Tanto os

ex-alunos que não estão atuando como psicólogos quanto os ex-alunos que trabalham na área da Psicologia demonstraram não ter certeza, mas responderam tratar-se da relação entre ter emprego, ser empregado e mercado de trabalho. Tal pergunta não foi feita aos selecionadores.

Competências, habilidades e características pessoais necessárias para inserção no mercado de trabalho

Os dados revelam que, para dois professores, o aluno deve ter uma visão ampla do mercado, inclusive fluência em outra língua; dois citam a importância de conhecimentos específicos do psicólogo como: técnicas e capacidade de escuta; dois falam do autoconhecimento: “conhecer seus interesses...”; dois falam de habilidades interpessoais; um ressalta “gostar do que faz” e; outro faz referência à importância dos estágios para colocar a teoria em prática. A fala mais expressiva é do professor que diz que o aluno competente é aquele que sabe o que quer e vai traçando sua trajetória ao longo da formação, o que, segundo a ótica dos professores, acontece com uma minoria.

Das competências necessárias para se inserir no mercado de trabalho, o conhecimento teórico e o estudo contínuo foram as que mais apareceram entre os alunos. Em segundo lugar, os estágios e em terceiro lugar, a ética e o saber ouvir. Também apareceram outras competências, tais como: disponibilidade, motivação, seriedade e compromisso.

Quanto às características pessoais, ex-alunos que trabalham na área de Psicologia ressaltaram a capacidade de ter bom relacionamento, responsabilidade e ética. A pró-atividade também foi citada por dois, sendo que esta característica, segundo os entrevistados possibilitou-lhes estar empregados. Já a persistência foi o termo mais utilizado como característica pessoal.

Os ex-alunos, que não estão trabalhando na área da Psicologia, citaram as seguintes competências para ter empregabilidade: estar sempre atualizado quanto ao mercado de trabalho, ter uma observação ampla não somente da profissão, mas do todo (empresa, área de atuação, mercado, o próprio profissional), ter habilidades nas atividades exercidas, ter realizado estágios, relação interpessoal, visão empreendedora e motivação.

Os selecionadores entrevistados fizeram referência à capacidade de comunicação, de relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, autocontrole emocional, visão de mundo ampla e global, iniciativa

de ação e decisão e capacidade empreendedora. Entretanto, dentre os critérios avaliados no processo de seleção, eles dizem avaliar habilidades individuais, tais como: desejo em aprender, disponibilidade, perfil pessoal, interesse, comprometimento e dedicação.

A formação e a qualificação do profissional

Partindo do pressuposto que a formação do aluno se constrói sob três pilares da relação ensino-aprendizagem — o professor, o aluno e a instituição —, cabe ao aluno/profissional desenvolver competências que o habilitem a se inserir no mercado de trabalho e à instituição instrumentalizar para que os alunos possam desenvolver habilidades e competências necessárias, integrando a teoria à prática. Ao professor cabe atualizar-se quanto ao desenvolvimento das várias áreas teóricas e de atuação do psicólogo e quanto às demandas de mercado.

Quanto à formação e qualificação dos alunos ao longo do curso, foram feitas perguntas aos professores sobre a preparação do aluno e as competências necessárias para sua inserção no mercado de trabalho. Aos alunos e ex-alunos questionou-se se o curso possibilita o desenvolvimento de competências que os façam sentir-se preparados para a inserção no mercado de trabalho. A atualização dos professores também foi discutida.

Os dados encontrados apontam que três professores consideram que a instituição prepara o aluno para o mercado de trabalho; quatro professores dizem que a instituição não prepara o aluno e o colocam como responsável por suas dificuldades diante do mercado, por serem imaturos e imediatistas. Neste sentido, “depende do aluno, alguns que se empenham saem melhor preparados”. Três outros ainda dizem que o curso não prepara o aluno e responsabilizam a instituição, ressaltando, por exemplo, o fato de a carga horária teórica ser muito maior que a prática. De modo geral, o discurso dos professores aponta que estes têm críticas em relação à instituição. E é possível, também, observar que, alguns professores têm baixa expectativa de que os alunos possam se inserir no mercado de trabalho.

Quanto a estarem preparados para o mercado de trabalho, sete alunos dizem que estão preparados; duas que não estão e um que tem dúvidas, mas confia no curso que fez. Todos acreditam que a formação deve ser contínua e que a graduação não é suficiente; é preciso estar sempre se aprimorando, atualizando, buscando especialização, segundo expressões dos mesmos.

Diversas características pessoais que facilitam a inserção no mercado foram relatadas pelos alunos: maturidade e experiência foram citadas por duas alunas, assim como paciência e força de vontade. As outras características foram: facilidade de relacionar com as pessoas, responsabilidade, humildade e pró-atividade. Ressalta-se que os alunos que se dizem preparados para o mercado de trabalho, acreditam que já possuíam as habilidades enquanto características pessoais antes mesmo do curso.

Entre os ex-alunos que estão trabalhando na área da Psicologia, quatro dizem que adquiriram as competências ao longo do curso e seis dizem que adquiriram fora da Universidade. Apesar de estarem atuando na área de Psicologia, eles sentem-se inseguros, e oito consideram a necessidade da formação continuada.

Os ex-alunos, que não estão exercendo a profissão, dizem que escolheram a clínica e não têm dinheiro para montar consultório e/ou estão sublocando, mas não têm clientes (quatro); um diz que ficou desmotivado diante das dificuldades da área escolhida (educacional); um falou da falta de oportunidade na área e outro diz que não está atuando, pois está se dedicando ao mestrado. Entre estes ex-alunos, três dizem que o curso prepara o aluno, um diz que prepara em termos técnicos e três que a escola não prepara para o mercado de trabalho. Todos expressam frustração por não estarem atuando como psicólogos.

Quanto aos selecionadores, de modo geral, todos os entrevistados acreditam que a Universidade pesquisada oferece boa formação para seus alunos. Uma das entrevistadas ainda ressalta “essa Instituição está em primeiro lugar entre as pessoas aprovadas nos nossos processos”.

Quanto ao papel dos professores no desenvolvimento da empregabilidade, quinze alunos disseram que a maioria dos professores do curso de Psicologia apresenta habilidades e competências necessárias para preparar o aluno para o mercado de trabalho, 16 afirmaram que apenas alguns professores; e seis disseram que são poucos professores. Nota-se que 59,4% dos alunos estão insatisfeitos com parte de seus professores.

Quanto às expectativas dos formandos no que se refere ao futuro profissional, 70% demonstram entusiasmo e autoconfiança para atuarem profissionalmente.

O papel do Programa de apoio à carreira de alunos e ex-alunos

A entrevista com a coordenadora do Programa de apoio à Carreira da Universidade, onde a pesquisa foi realizada, revelou que tal programa tem por objetivo informar e orientar os alunos (da graduação, pós-graduação e MBA's) em questões profissionais, aproximando-os do mercado de trabalho. Os atendimentos são individualizados e coletivos, tais como palestras, fóruns, *workshops*, oficinas e grupos de discussão, elaboração do currículo profissional, orientação na participação de processos seletivos e planejamento da carreira. Segundo a coordenadora, o Programa é um espaço de referência nas questões sobre a empregabilidade para todos os ingressos e egressos da universidade que procuram a coordenação do programa. Sua instalação ocorreu em 2013.

Discussão

A análise dos dados obtidos através dos questionários e entrevistas e sua relação com a literatura científica indicam que os objetivos desta pesquisa foram alcançados — especialmente, o objetivo geral, que foi analisar a percepção de alunos, ex-alunos, professores de uma universidade privada e selecionadores sobre a empregabilidade proporcionada durante a graduação.

No que se refere ao entendimento de alunos e ex-alunos sobre o conceito de empregabilidade, percebe-se que este tema não é discutido nesta instituição e tanto alguns professores quanto alunos e ex-alunos demonstraram estranhamento diante deste termo. Entretanto, pode-se dizer que a empregabilidade para os sujeitos pesquisados é vista como a capacidade de inserir-se no mercado de trabalho, dentro da concepção de que o aluno é o único responsável por sua empregabilidade. Esta visão isenta a escola, as políticas de governo e o mercado de qualquer responsabilidade pela empregabilidade do formando, assim como discutem Dourado e Carvalho (2007) e Helal e Rocha (2011).

Quanto à formação, analisando os dados obtidos nas entrevistas dos ex-alunos que atuam na área de Psicologia, pode-se verificar que mesmo que 40% destes tenham dito que o curso os prepara para o mercado de trabalho através do desenvolvimento de competências, 60% dos ex-alunos e 70% dos alunos ressaltam as qualidades pessoais como fator diferencial e proporcionador de empregabilidade, retirando da instituição qualquer relação

com suas ocupações. As características citadas por alunos e ex-alunos são semelhantes, ou seja: maturidade, persistência e pró-atividade.

Segundo Solpesa et al. (2012), “[...] cabe à universidade promover a formação de habilidades e competências necessárias à inserção e permanência no mundo contemporâneo” (p. 74), ou seja, a universidade tem o papel de preparar o aluno para o mercado de trabalho. Entretanto, tanto os alunos quanto os ex-alunos parecem considerar que os conhecimentos adquiridos, apesar de prepará-los para o mercado, são insuficientes. A concepção é de que não basta a educação formal, pois são características pessoais, habilidades e competências que diferenciam quem vai ter ou não empregabilidade. Neste sentido, evidencia-se a ideia de que empregabilidade, para alunos e ex-alunos, é um fator, unicamente, individual e que, conforme, Dourado e Carvalho (2007), consiste na visão empresarial sobre empregabilidade.

Entretanto, aqui cabe uma discussão mais ampla, que envolve o papel da universidade na sociedade contemporânea. Tendo como referência as características apresentadas por Nagel (2005) sobre o aluno na pós-modernidade, pode-se dizer que a postura dos alunos e ex-alunos, de se considerarem os únicos responsáveis por sua inserção no mercado revela o individualismo exacerbado que vivemos na pós-modernidade, onde o próprio conhecimento, enquanto produto consumido é visto como descartável. As IES têm um desafio que é o de retomar seu lugar de fonte de saber e mostrar ao aluno que o conhecimento transmitido é fundamental para sua inserção no mercado de trabalho. Para isto, é preciso rever suas concepções e práticas de ensino/extensão/pesquisa e contar com professores qualificados, atualizados e comprometidos com o ensino. O papel da instituição é fundamental, devendo adequar os conhecimentos transmitidos com o contexto e a demanda do mercado de trabalho, para que os alunos, uma vez no mercado, não se encontrem defasados, em termos de conhecimento e pouco preparados para atuação na prática.

Embora, analisando os dados do questionário, observe-se que apenas 26% dos ex-alunos que não atuam na área tenham como motivo o fato de que o curso não os preparou para o mercado, a insatisfação com a graduação e conseqüente desqualificação da formação é histórica entre psicólogos. Já na década de 1980, a pesquisa publicada pelo CFP (1988) também verificou que 50% dos psicólogos participantes estavam insatisfeitos com a graduação. Este resultado

pode ser considerado semelhante ao encontrado por Leite et al. (2011), indicando que 70% dos ex-alunos sentiam-se preparados para atuar como psicólogos, apesar de acreditarem ser insuficiente o conhecimento adquirido na graduação.

Zulauf (2006) reforça a ideia de que é necessário haver nas IES práticas que proporcionem ao aluno a aprendizagem de competências que o habilitem a inserir-se no mercado de trabalho. Já Campos et al. (2008) constataram que existe uma lacuna entre os currículos e o treinamento de habilidades e competências exigidas para o mercado de trabalho. Ou seja, segundo os autores, falta o conhecimento prático além do teórico. É interessante lembrar que esta é uma das críticas feita por um dos professores entrevistados. E Sopelsa et al. (2012) ampliam a discussão ressaltando que a universidade tem um compromisso social com alunos e egressos da graduação o que requer atenção permanente às práticas curriculares.

Quanto à atuação, um aspecto a ser considerado é que 50% dos atuais alunos pretendem dedicar-se à área clínica e 50% às outras áreas, mostrando que os alunos vislumbram outras possibilidades de atuação profissional. A área clínica, sempre hegemônica na Psicologia, e a área organizacional, que possibilitava maior quantidade de empregos até alguns anos atrás, estão dando lugar a áreas como Psicologia hospitalar, forense, social, entre outras. Este aspecto é essencial, especialmente, se comparado com os estudos da década de 1980, que indicavam apenas quatro áreas de atuação do psicólogo: clínica, industrial/organizacional, escolar e docência.

Os formandos, apesar de sonharem com a clínica privada, estão vislumbrando outras alternativas, o que possibilita o fortalecimento da profissão, uma vez que a atuação em diversas áreas pode dar mais visibilidade ao psicólogo e à sua importância na sociedade. Para isso, é preciso, também, que os alunos tenham durante sua formação, a oportunidade de obter conhecimento teórico e prático dessas novas organizações de trabalho em Psicologia.

A escolha da área de atuação também é discutida por Malvezzi, et al. (2010), que encontrou como atividade predominante a clínica e, em segundo lugar, a área da Psicologia do Trabalho e das Organizações. Estes autores verificaram que a aplicação de testes psicológicos é a atividade mais frequente e representativa da profissão em todos os setores de inserção, com exceção das ONGs. Este dado revela que, apesar de questionada, é na área de avaliação

psicológica que surgem empregos. Na presente pesquisa, apenas uma aluna disse que pretendia trabalhar com testes psicológicos.

Os dados apontam que 50% dos ex-alunos estão exercendo função de psicólogo e que 50% dos ex-alunos que responderam ao questionário não estão exercendo a profissão de psicólogo. Entre os ex-alunos que estão trabalhando, 80% estão na área clínica e 20% na área organizacional. Os que estão na área clínica têm convicção quanto à escolha, mas não estão satisfeitos financeiramente, tendo que assumir outro emprego e/ou atividade para aumentar sua renda. Quanto à renda mensal, 44% dizem que recebem até três salários mínimos.

Malvezzi et al. (2010) ao discutirem e caracterizarem o primeiro emprego do recém-graduando, concluem que a falta de oportunidade e a baixa remuneração são os principais problemas. E, essa falta de perspectiva econômica pode ser um dos fatores que levam alunos e ex-alunos a buscarem a continuidade da sua formação, como uma tentativa de diferenciar-se no mercado de trabalho.

Quanto aos selecionadores, chama a atenção o discurso de uma delas de que o recém-formado não tem visão ampla de mercado. Esta afirmativa está de acordo com Campos et al. (2008), que afirmam haver falta de iniciativa dos profissionais, e que eles esperam passivamente o êxito na carreira. Estes dados apontam para um aspecto importante: durante a graduação em psicologia, o aluno não desenvolve a visão de empreendedor. O empreendedorismo é essencial nas sociedades contemporâneas. Um dos significados de empreendedorismo é saber agregar valor, saber identificar oportunidades e transformar conhecimentos em novos produtos. A formação do psicólogo deveria incluir aspectos teóricos e práticos de empreendedorismo, e até mesmo utilizar estratégias como, por exemplo, aumentar o nível de exigência quanto à produção de conhecimento pelo aluno.

O dado de que 50% dos ex-alunos não estão atuando como psicólogos pode ser um fator gerador de insegurança para os atuais graduandos da instituição pesquisada, que têm expectativa de que o curso possa prepará-los para inserirem-se no mercado de trabalho, ou seja, proporcionar-lhes empregabilidade. Malvezzi et al. (2010) encontraram dados que apontavam que 41,5% de psicólogos recém formados estavam atuando na área. Na década de 1980, a pesquisa do CFP, com psicólogos em geral e não apenas recém-formados, revelou que 70% estavam atuando como

psicólogos (45,8% apenas na Psicologia e 25% em outras áreas também). Nogueira e Lopes (2011) encontraram 60% dos ex-alunos atuando na área. Esses dados apontam para um percentual menor de recém-formados atuando do que de psicólogos em geral, revelando que existem mais perspectivas profissionais ao longo do tempo.

À guisa de conclusão, ao analisar os dados dos questionários e das entrevistas, verificou-se que o curso de Psicologia da Universidade pesquisada, segundo alunos, ex-alunos e professores, possibilita um desenvolvimento “razoável” de competências necessárias para que os formandos tenham empregabilidade. Neste sentido, levanta-se a hipótese de que o grau “razoável” em resposta aos questionários expressa a expectativa que os alunos e ex-alunos tinham de que o curso poderia ter contribuído mais para sua formação, proporcionando-lhes mais segurança quanto à empregabilidade. Hipótese, que pode se confirmar diante dos dados das entrevistas, que apontam que apenas 40% dos ex-alunos (tanto os que atuam quanto os que não atuam como psicólogos) têm a percepção que o curso contribuiu para a inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, esta é a percepção de 70% dos alunos entrevistados, que parecem, portanto, mais satisfeitos e autoconfiantes profissionalmente.

A entrevista com a coordenadora do Programa de apoio à Carreira possibilita a seguinte reflexão: não basta que estes programas tenham apenas aspectos técnicos, tais como ajuda na formulação de currículos ou encaminhamento a vagas de emprego. É preciso que a empregabilidade seja continuamente discutida por todos os envolvidos na formação do aluno, ampliando a visão sobre o mundo do trabalho.

Esta pesquisa, apesar de ser um estudo de caso, com dados coletados em uma instituição específica, serve de subsídios para a reflexão sobre a empregabilidade na área da Psicologia. Futuras investigações poderão aprofundar sobre o papel das IES na inserção do recém-formado no mercado de trabalho. Torna-se importante, também, que pesquisas longitudinais sejam realizadas acompanhando formandos em sua trajetória profissional tanto para verificar o papel da instituição formadora na empregabilidade quanto na carreira dos seus alunos.

Agradecimentos

Agradecimentos à Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funa-

desp) pelo apoio financeiro via bolsa de pesquisa e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo suporte financeiro via bolsa de pesquisa.

Referências

- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bastos, A. V. & Gondim, S. M. G. (Org.). (2010) *O trabalho do Psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (1988). *Quem é o Psicólogo brasileiro*. São Paulo: EDICON.
- Campos, K., Vieira, V., Camargo, A., Scheguschewski, A., Tavares, F., ... Alkschbirs, S. (2008). Empregabilidade e competências: uma análise de universitários sob a ótica de gestores de recursos humanos. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 8(2), 159-183.
- Dourado, D. & Carvalho, C. (2007). O que existe sob o plácido manto da qualidade de vida no trabalho? Revelações sobre seus recursos retóricos e seu modo de operação ideológica através de um caso ilustrativo. *Anais do Encontro Nacional de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*, Natal: ANPAD. Recuperado de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENGPR22.pdf>.
- Helal, D. H. & Rocha, M. (2011). O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. *Cad. EBAPE.BR*, 9(1), 139-154.
- Helal, D. H. (2005). Flexibilização organizacional e empregabilidade individual: proposição de um modelo explicativo. *Cad. EBAPE.BR*, 3(1), 1-15.
- Leite, W., Andreatta, K., Durães, R., Cozza, H. & Cruces, A. (2011). Análise das expectativas do psicólogo recém-formado. *Encontro: Revista de Psicologia*, 14(21), 105-125.
- Malvezzi, S., Janissek, J. A. & Zanelli, J. C. (2010). Inserção no mercado de trabalho: Os psicólogos recém-formados. In: Bastos, A. V, Gondim, S. M. G. (Org.). *O trabalho do Psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Nagel, H. N. (2005). A Educação dos Alunos (ou Filhos) da Pós-Modernidade. *Centro Universitário de Maringá (CESUMAR)*. Recuperado de <http://docslide.com.br/documents/a-educacao-dos-alunos-ou-filhos-da-pos-modernidade.html>

- Nogueira, T. G. & Lopes, W. M. G. (2011). Relatório de pesquisa com ex-alunos. Universidade FUMEC, Belo Horizonte, Minas Gerais. No prelo.
- Sopelsa, O., Rios, M. P. G. & Lukmann, L. C. (2012). O compromisso da universidade com a empregabilidade: Concepções dos egressos e empregadores. *Impulso*, 22(54), 73-84.
- Zulauf, M. (2006). Ensino superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes. *Sociologias*, 8(16), 126-155.

Endereço para correspondência:

Tânia da Glória Nogueira
Rua Timbiras, 63/602
CEP:30140-070 – Belo Horizonte/MG
E-mail: tannog@fumec.br

Recebido em 08/05/2014

Revisto em 13/01/2015

Aceito em 26/02/2015

Dimensiones de la salud comunitaria que consideran pediatras del Primer Nivel de Atención: reflexiones y desafíos

Dimensions of the community health considered by pediatricians from the First Care Level: reflections and challenges

María Paula Juárez¹

Resumo

El artículo analizó dimensiones en salud comunitaria a partir de un estudio exploratorio de la relación que establecen médicos pediatras del Primer Nivel de Atención de la Salud con madres consultantes de contextos pobres (Córdoba, Argentina). Fueron desarrolladas secciones: inicialmente la metodología utilizada, seguidamente de los resultados atendiendo al rol del médico, el papel de las estrategias, el planeamiento y la interdisciplina en salud comunitaria. Finalmente, se analizaron estas dimensiones como desafíos que debe asumir el paradigma en salud comunitaria para lograr incidencia en el accionar médico orientado a las comunidades para la gestión de su salud. Se tomaron los aportes del pedagogo brasileño Paulo Freire, así como de referentes latinoamericanos, del planeamiento estratégico situacional.

Palabras clave: salud comunitaria; pediatría, planeamiento.

Abstract

This paper developed dimensions in community health based on an exploratory study of the relationship established between pediatricians from the First Health Care Level and consultant mothers from poor backgrounds (Cordoba, Argentina). The analysis was developed in some sections: firstly, the methodology used, then the results regarding the role of the physician, the role of strategies, the planning and interdiscipline in community health. Finally, these dimensions were analyzed as current challenges that the community health paradigm must take to achieve impact on the physician's actions oriented to manage communities' health. To do so, the contributions of the Brazilian educator Paulo Freire, as well as those of Latin-American referents regarding strategic situational planning were considered.

Keywords: community health; pediatrics; planning.

¹Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto (Río Cuarto), Argentina.

Introducción

Conocer algunas dimensiones que los(as) profesionales de la salud desempeñan en el Primer Nivel de Atención y consideran relacionadas a la noción de "salud comunitaria" ofrece herramientas que permiten reflexionar acerca de su importancia, como el papel que asumen en sus distintas prácticas en salud y en el encuentro que establecen con consultantes de comunidades pobres.

Atendiendo a ello y con el objetivo de indagar lo que sucede al seno de las relaciones, se realizó un estudio exploratorio de cuatro casos de pediatras del Primer Nivel de Atención del subsistema público de servicios de salud en la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), atendiendo a la relación que establecen con los niños y las madres consultantes.

Dicho estudio (Juárez, 2012) dio cuenta de la complejidad de la relación manifiesta en el atravesamiento de múltiples categorías de análisis identificadas desde una comprensión integral, tales como: la inter-

subjetiva (que interviene en procesos de extensión o comunicación); aspectos conceptuales de la relación (representaciones, creencias y experiencias); la formación universitaria recibida por los profesionales; las consideraciones axiológicas y epistemológicas de la salud; género y ejercicio profesionales; los aspectos vinculados al sistema de salud y la realidad laboral de los médicos y aquellos a la salud comunitaria.

En este artículo se analizarán algunas dimensiones que los (las) profesionales vinculan a la salud comunitaria por considerarlas centrales a la hora de incidir en la configuración de las acciones y prácticas que se dinamizan en la relación y aproximación a las familias y comunidades.

Para ello, se lo organiza en tres secciones: inicialmente se presentará el procedimiento metodológico utilizado, seguidamente se analizarán los resultados atendiendo a cómo los (las) profesionales conciben su rol médico en salud comunitaria, las estrategias que suelen emplear y el papel que atribuyen a la interdisciplina en la salud comunitaria. Finalmente, se

realizarán las discusiones que permitirán reflexionar en torno a la temática.

Métodos

Consideraciones sobre el estudio realizado

Con el objetivo de indagar lo que sucede en la relación médicos y madre consultante, se realizó un estudio exploratorio que permitió conocer la su complejidad. Para ello se utilizó la estrategia metodológica del estudio instrumental y colectivo de casos integrada a otros métodos cualitativos, y orientada hacia la construcción conceptual (Stake, 1998; Neiman & Quaranta, 2006).

“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 11). Los casos se definieron atendiendo a los médicos por ser la figura de la relación que se mantiene constante, a diferencia de los niños y madres que se renuevan entre las consultas.

La unidad del estudio se definió como entrevistas de consulta que mantienen pediatras con las madres consultantes.

Para la selección de casos, se utilizó un criterio pragmático (Hammersley & Atkinson, 1994) que permitió escoger, de un amplio grupo de médicos y médicas que se desempeñan en el Primer Nivel de Atención del subsistema público del municipio local, a aquellos que estarían dispuestos a ser observados, definiéndose cuatro casos: dos médicas y dos médicos pediatras.

Éstos fueron estudiados por un período de tres meses en jornadas de observación, con una frecuencia semanal por el transcurso de dos horas en su desempeño de atención de la salud. Los instrumentos de recolección utilizados fueron observación, entrevistas individuales semiestructuradas (Elliott, 1998) y una colectiva (Flick, 2007), estrategias que se utilizaron conjuntamente. La retirada del campo se realizó en la medida que comenzaba a producirse en la recolección una saturación de informaciones, las cuales ponían de manifiesto que la misma comenzaba a resultar poco provechosa dada su reiteración (Strauss & Corbin, 1998).

Los datos recabados fueron: 32 jornadas de observación (ocho con cada caso), cuatro entrevistas individuales y una colectiva. Atendiendo al volumen de esos materiales (37 documentos) para su análisis integral, sistematización global, codificación y recuperación, se empleó el programa informático Atlas-TI, versión 2.4.

Se procedió desde la teoría fundada en una primera etapa de codificación abierta que permitió fragmentar los datos en sus componentes y compararlos. Seguidamente, se empleó una codificación axial y selectiva reordenando los datos en proposiciones que explicitaron la naturaleza de las relaciones entre distintas categorías y sus subcategorías (Strauss & Corbin, 1998). En lo que sigue, este artículo desarrollará tres, de las seis dimensiones, vinculadas a la salud comunitaria que presentó el estudio (Juárez, 2012).

Resultados

Salud comunitaria y desempeño médico desde esta perspectiva

Saforcada, de Lellis & Mozobancyk (2010) consideran que la salud comunitaria es un paradigma actual dentro del campo de la salud pública, que sitúa como componente principal accionar a las comunidades rurales, urbanas y periféricas de sectores pobres, desposeídos y marginados, así como de los pueblos originarios de indoafroiberoamerica¹. Desde este paradigma, el médico es parte del equipo de salud, ocupando un lugar de colaborador o participante, orientándose su trabajo a la gestión positiva de la salud desde el ejercicio de una epidemiología positiva. La incorporación de este paradigma al quehacer de la salud implica: la protección y promoción de salud de las comunidades, como foco del quehacer profesional; la formación universitaria de los profesionales y técnicos fundamentalmente en higilogía (teoría de la salud); la preocupación por parte de los gobiernos, nacionales, provinciales y locales, por reducir significativamente la carga actual de las enfermedades pública o artificial².

Por lo tanto, el concepto del proceso de salud se contextualiza de manera integrativa con el ‘buen vivir’ de las tradiciones indígenas de Abya Yala, que plantean el “vivir en armonía con lo que nos rodea” tal

1 Se toma esta denominación del psicólogo sanitario argentino Enrique Saforcada, dado que es quien actualmente la difunde, retomándola del escritor mexicano Carlos Fuentes (1970, citado en Saforcada et al. 2010, p. 19) para superar, mediante su reemplazo, el de Latinoamérica o América Latina que, desde una perspectiva colonialista o eurocentrista, deja afuera a los pueblos originarios de la región y a las grandes masas poblacionales ya naturales de la región pero de origen africano.

2 Se entiende por enfermedad pública o artificial a toda aquella que aparezca y que los distintos poderes del Estado podrían evitar poniendo en juego los recursos de los que disponen y no lo hacen, motivados por el lucro del mercado de la enfermedad en sintonía con los intereses del complejo industrial profesional corporativo.

como lo pregonan en la actualidad las constituciones de Bolivia y Ecuador. ‘Buen vivir’ de las tradiciones indígenas se ubica en oposición al ‘vivir mejor’ del capitalismo (Saforcada et al., 2010).

Atendiendo a lo planteado, conocer lo que los médicos piensan y realizan en relación a su rol en salud comunitaria permite comprender no sólo las características que asumen sus prácticas y relaciones con los consultantes, sino también inferir las dimensiones que en el presente dinamizan al actual paradigma en salud comunitaria.

Es interesante advertir que muchos de los entrevistados ofrecen enunciados que se advierten apartados del planteo que esta perspectiva propone. Algunos suelen denominar un accionar médico como “comunitario” pero, al caracterizarlo lo identifican a un consultante individual, destacándose que las acciones más relevantes son el control al niño sano, la detección de patologías, la construcción de un diagnóstico, la evolución del niño, el tratamiento en caso de patología y la derivación a especialistas. Algunos fragmentos expresan:

E: ¿Qué roles se les asignarían a los médicos en salud comunitaria?

C1: y de acuerdo a lo que hacemos en el control de niño sano tratar de detectar (...) ver si existe alguna patología, ver la evolución dentro de lo más normal (...) detectar patologías y si existen tratarlas y si no es posible tratarla derivarla. (897:911. P1:89, Entrevista. C1).

C1: (...) tratar de derivar, de interdisciplinar, tratar de estimular la idea de que tengan conciencia del diagnóstico, varía mucho del diagnóstico, con algunos que son medios irreversibles y que son orgánicos. (1004:1008. P1:101. Entrevista C1). [Nuestro grifo].

Las prácticas mencionadas en estos testimonios parecen no traspasar los muros del consultorio y ajustan su análisis a un accionar centrado en el clínico en ese contexto. Los elementos mencionados dan cuenta que la concepción subyacente a este tipo de creencias es clínica-restrictiva (Saforcada, 2002) centrada en lo patológico y lo biológico, distante de una perspectiva que contemple un trabajo en salud comunitaria.

Como contrapartida, otros médicos y médicas suelen expresar, desde sus concepciones y acciones, una convergencia con planteos en salud comunitaria así como su voluntad de participar en proyectos con esas características. Al respecto uno de ellos expresaba:

E: ¿Participarías en un proceso de trabajo comunitario?

C2: (interrumpe) ¡Sí! totalmente, totalmente. (515:519. P10:62. Entrevista C2).

E: ¿Y qué roles se les asignarían a los médicos en este proceso?

C2: (...) lo primero que haría si tuviera un rol político importante para manejar la salud de la comunidad (...) me juntaría con los médicos (...) primero solucionaréndoles el problema económico para ver quién quiere quedarse y quien no quiere quedarse a trabajar y a los que quieren quedarse a trabajar les plantearía todo el modelo de acción que no es estar en un consultorio viendo si das un turno, si no das un turno, si tenés pacientes o si no tenés pacientes (...) hay mucha gente que sí sabe, que quiere hacer cosas y ahí les enseñaría a trabajar interdisciplinariamente en la comunidad y les enseñaría a hacer diagnóstico de situación y ver cuáles son los problemas principales para poder afrontar. Pero al médico para mí le tenés que rotar en las actividades porque (...) la rutina mata a todo el mundo entonces (...) cuando vos manejas esa rutina haces que la persona esté contenta de lo que está haciendo, va a haber resultados porque va a estar contenta y va a impactar en la salud de la comunidad. (535:573. P10: 70. Entrevista C2). [Nuestro grifo].

Lo enunciado en los fragmentos citados comienza por la demanda de una salud comunitaria que debiera ser pensada, inicialmente (previo a cualquier proceso de trabajo en campo) por aquellos que están en cargos de toma de decisiones y por la gestión pública de la salud. A continuación se retomarán algunas de las ideas planteadas en este testimonio para analizar y ampliar las distintas acciones que se consi-

deran necesarias para viabilizar los procesos en salud comunitaria:

- Primero: Reconocer desde las autoridades responsables del Primer Nivel de Atención del subsistema público de salud el problema de la precarización laboral/salarial que atraviesan los médicos en este nivel (Juárez, 2012). Esto posibilitará canales orientados a la dedicación a una única actividad comunitaria, evitando la dispersión que muchas veces va en detrimento de una concentración en su práctica comunitaria. La dignificación de la profesión médica en el ámbito comunitario requiere no sólo redefinir su retribución, sino también compromete a los mismos profesionales en procesos de formación humanista entendida como práctica permanente y sistematizada a partir de la reflexión sobre su propia acción cotidiana.
- Segundo: Reunir a los médicos y discutir con ellos un modelo salubrista (Saforcada, 2002) de acción con la comunidad a los fines de conocer y consensuar ideas e identificar canales para viabilidad de la experiencia.
- Tercero: Iniciar los procesos de formación médica (tal como se planteó) en una línea de trabajo interdisciplinario y comunitario vinculado al uso de estrategias, tales como el diagnóstico comunitario/análisis situacional sanitario, la metodología de investigación-acción, la detección de problemas concretos, la búsqueda colectiva de soluciones, el trabajo en equipo interdisciplinario, las técnicas como talleres grupales, dinámica de grupo, entre otros.
- Cuarto: Ingresar en la comunidad desde una etapa inicial y prolongada de análisis situacional, que permitirá detectar los problemas para poder priorizarlos y actuar. En esta instancia, el rol del médico en salud comunitaria implica una aproximación casi antropológica a la comunidad para lograr una familiarización con ella (Montero, 2006), y en base a lo relevado diseñar las estrategias de acción (desde programas, proyectos, planes u otros) adecuadas a los mismos.
- Quinto: Rotar las actividades de médicos a los fines de evitar la rutinización, que atentaría contra la eficiencia y eficacia de los mismos. Esta acción se centra en una perspectiva que contempla la salud ocupacional positiva (Bakker, Rodríguez-Muñoz, & Derks, 2012)

de los médicos como trabajadores, planteando la importancia de un manejo equilibrado de rutina que les permitirá realizar su trabajo de manera satisfactoria y causará un impacto favorable en la comunidad.

Algunos profesionales suelen temer que una etapa previa de reflexión, anterior al trabajo de campo con la propia comunidad, se dilate en el tiempo, diluyendo el ingreso a la misma. Como contrapartida, privilegian el empezar a trabajar desde la praxis, la reflexión en la acción (Freire, 1973) tal como lo expresaba uno de los entrevistados:

M2: Empezar directamente a trabajar, decir “che estamos haciendo esto ¿querés venir? ¿Qué opinas vos?, no yo quiero hacerlo así, bueno vamos a hacerlo así”, pero que sobre la acción haya el cambio y no al revés. (618:621. P10:65. Entrevista M2). [Nuestro grifo].

Las acciones mencionadas por los profesionales entrevistados permiten identificar tres momentos en el desempeño del rol del médico en comunidad

El primer momento es la aproximación a la comunidad. Todo trabajo de Atención Primaria requiere que el médico salga del consultorio y oriente sus acciones de manera directa a la comunidad. Se trata de acercarse a ella, recorrerla, permanecer con ella, establecer conversaciones informales con sus vecinos desde la proximidad empática y el contacto dialógico, para así conocer sus usos, costumbres, hábitos, formas de vida, gustos y todo lo que influye en el proceso de salud. En esta línea una médica expresa:

M3: (...) desde la atención primaria que en realidad vos trabajas con poblaciones entonces vos no podes encerrarte en el consultorio y ver la realidad desde tu consultorio porque afuera pasan un montón de cosas y por ahí tenés que salir y darte cuenta de otras cosas para dale un enfoque diferente. (402:411. P37:24. Entrevista grupal).

M3: (...) si vos trabajas ahí tenés que conocer lo que a ellos les gusta comer, y lo que comen y cómo es, los hábitos para

dormir, para todo, todo influye en la salud. (1169:1176. P34:84. Entrevista Grupal).

M3: (...) es un proceso, te tienen que ver, conocer, que querés, es un extraño que se mete en la comunidad. (1095:1096. P19. Entrev. M3). [Nuestro grifo].

Ya el segundo momento se refiere al trabajo en salud con la comunidad. En esta etapa el médico se implica como un participante activo de la comunidad que contribuye al bienestar sanitario y colectivo de los vecinos. Si bien se trata de un participante como los demás, el profesional es diferente a ellos en tanto posee unos conocimientos científicos, diferentes de los populares, y es allí donde radica su posibilidad de intervenir con ellos, propiciando la construcción compartida de un nuevo conocimiento.

Barreto (2000) considera que una preocupación frecuente que puede aparecer en aquellos profesionales del social es querer contribuir al conocimiento del grupo y participar igualitariamente, lo que suele resultar inexistente dado que el trabajo grupal sólo tiene valor cuando el educador o profesional es diferente del grupo, si fuera igual no habría ninguna contribución. Relacionado con ello, Freire (s/f) planteó en una entrevista:

Si el grupo me quiere escuchar yo no puedo negarle mi voz, pero enseguida yo demuestro que necesito también escuchar su voz porque mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo, y lo invito y lo desafío. El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos.

Desde este trabajo se considera que el punto de partida de la salud comunitaria está en los contextos cultural, ideológico, político y social de los consultantes. A partir de su inserción en la comunidad, el médico debe promover la problematización de la realidad, posibilitando la visualización de situaciones, indagando en los significados que ellos han construido sobre las mismas a los fines de construir “marcos significativos comunes” que son entendidos por Freire (1973) como una construcción colectiva y compartida donde los sujetos involucrados se ponen de acuerdo en llamar a la realidad que vivencian y hay acuerdo de significado para comprenderla.

Respecto a este momento de trabajo en la comunidad, una de las médicas comentaba:

M3: Que se yo, mostrarle los problemas, es decir “este desagüe que esta acá ¿siempre estuvo acá? Aahhh, si siempre”, como que están acostumbrados y como que no, “¿de dónde viene esta agua? A ver, sigamos el caminito”, es por ahí ver, decir “bueno esta es una cloaca abría que ver qué pasa” si es una casa abandonada, busquemos a ver qué se puede hacer, que esto es un foco infeccioso. (968:973. P19:76. Entrevista M3).

(...) darles los instrumentos, las cosas para que ellos tengan el poder de ir a reclamar, de decir bueno mire yo necesito tal cosa y la ley me ampara, bueno lo hago en el consultorio (...) es darle las herramientas para que ellos mismos gestionen su salud. (955:956. P19:84. Entrevista M3).

Es fundamental dar herramientas para que los vecinos puedan ejercer sus derechos y fundamentar sus reclamos, gestionando de manera positiva su salud. En este escenario, el tiempo juega un rol importante dado que su transcurso permitirá realizar un proceso de conocimiento de la realidad, de los vecinos y del profesional con ellos.

El tercer momento es la autogestión en salud de la comunidad. Esta es ubicada en un rol activo, que ya no implica tanto el protagonismo del médico sino a la comunidad como autogestora de sus procesos de salud, los vecinos comienzan a exigir a sus profesionales, los interpelan, los demandan, les solicitan información y formación.

Lograr la autogestión de las comunidades implica contribuir a generar en ellas la capacidad para la resolución de sus distintos problemas o el abordaje de diferentes temáticas que les exigen capacidades específicas que les permiten prescindir del “recurso humano académico” o del Estado que se suele materializar a través de la figura del estudiante, técnico, especialista o profesional universitario (Macchiarola & Juárez, 2013).

Montero (2003) entiende que la autogestión se expresa en la autonomía de acciones y en la toma de decisiones concernientes a la comunidad, incluye

la autoeficiencia en la organización comunitaria y, en la medida que las acciones comunitarias producen efectos deseados o contribuyen a la solución de problemas, fomenta la confianza en sí mismos de los miembros de la comunidad y el sentimiento de la seguridad como ciudadanos.

Para Freire (1997), la autonomía es un proceso, un llegar a ser, una maduración del ser para sí. Pensar en la autonomía desde un sentido comunitario en salud permite reconocerla como un proceso que implica la maduración de un 'nosotros' colectivo.

Allí la autonomía se va constituyendo en la experiencia de distintas decisiones que son tomadas en la acción. No ocurre en una fecha determinada, sino que es fruto de un trabajo compartido, del cual el médico también es parte. Él médico desde su accionar promueve lo que Freire (1997) denomina "pedagogía de la autonomía" centrada en la promoción de experiencias respetuosas de libertad, estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad comunitaria.

Lo planteado puede resultar un desafío difícil, sin embargo conseguirlo debería convertirse en uno de los principales desafíos del quehacer médico en comunidad.

Como contrapartida, el médico debe preocuparse ante una comunidad pasiva, que no percibe la realidad como problema, no cuestiona, no se interroga, ni indaga al profesional, sino que se mantiene silenciada ante la realidad que atraviesa. Una de las médicas expresaba:

M3: Doctora, necesitamos que nos dé una charla sobre dengue, ¿eso es! Porque lo ven como problema, no el que nunca van, a mí me preocupa cuando la gente no va y no me pregunta, eso me preocupa. (1069:1077. P19:92. Entrevista M3). [Nuestro grifo].

Habitualmente el médico comunitario del Primer Nivel de Atención tiene un desempeño activo desde la atención en consultorio y más allá del mismo, atendiendo a cuestiones psicosociales y familiares de sus consultantes. Su quehacer se encuentra enlazado a los equipos interdisciplinarios de los centros de salud. No obstante, algunas veces, la realidad del funcionamiento cotidiano de estos centros perjudica el rol del médico en la comunidad. Distintas situaciones propician este escenario, tales como: la masiva deman-

da de trabajo asistencial de consultorio que obliga los médicos a permanecer puertas adentro, la falta de predisposición e interés de algunos de los médicos hacia procesos sociocomunitarios, la falta de los reconocimientos remunerativo e institucional a estas actividades, el estrés laboral que puede conllevar este tipo de actividad para el profesional y la ausencia de los grupos de acompañamiento, son aspectos que obstaculizan un fluir integral en estas actividades.

Algunos profesionales agregan a ello la existencia de un prejuicio extendido (entre colegas) respecto a un rol médico en los Centros de Atención Primaria, fundado en la idea de que éstos sólo abordan patologías triviales en un contexto de actividades asistenciales. Estos preconceptos evidencian la falta de conocimiento de las personas que los expresan, cuando no razonan sobre las múltiples tareas que son parte habitual del desempeño en el Primer Nivel de Atención vinculadas a tareas extraconsultorio, como: realizar visitas a familias; buscar personas en situaciones de riesgo; comunicarse con instituciones escolares a las que asisten los niños, con instituciones barriales, centros comunitarios y vecinales; recurrir a asesorías de menores, entre otras. Vinculado a ello, una de las profesionales expresaba:

M3: ¡Pero salir del dispensario no es nada fácil! A mí me costó en Córdoba y acá también me cuesta porque a la gente le cuesta entender por qué el médico sale (...) que la población entienda que el médico también es importante que salga y conozca la comunidad. (430:437. P37:28. Entr vista grupal). [Nuestro grifo].

Muchas veces los mismos vecinos pueden generar limitaciones a profesionales que pretenden desarrollar un trabajo en comunidad, probablemente porque sus representaciones respecto al médico se circunscriben a un rol clínico restrictivo de atención. De esta manera, cuando el profesional se ausenta en un ejercicio comunitario de su práctica, algunos vecinos suelen molestarse ya que él no se encuentra disponible. Conciérne a los mismos médicos promover una reflexión con los vecinos acerca de su rol en comunidad, analizando el por qué y para qué de su presencia allí, lo que favorecerá una valoración del su trabajo en comunidad.

Acerca del papel de las estrategias y la planificación en salud comunitaria

Con estrategias en salud comunitaria, se hace referencia a los procesos regulables que implican el diseño o trazado de acciones, prácticas, habilidades y destrezas, realizadas o necesarias, para trabajar en salud comunitaria por parte de los médicos que pretenden tomar decisiones óptimas orientadas al logro de una participación activa y comprometida de las poblaciones a la protección y promoción de su salud.

Este proceso requiere de una etapa previa de conocimiento de la comunidad. Las fases no son todas iguales, por lo que los programas y proyectos en salud no son unidireccionalmente replicables de una a otra. Uno de los casos expresaba:

C2: (...) cuando vos hablas de comunidad tenés que diferenciar, hay diferentes tipos de comunidad o diferentes necesidades de comunidad (...) yo creo que hay que hacer un diagnóstico de situación, que es lo primero de todo para poder ver cuáles son las medidas de salud, porque las medidas de prevención general que existen no sirven para todas las comunidades, (...) nosotros lo vemos todo el tiempo (...) entonces las medidas de salud tienen que ser de acuerdo al diagnóstico situacional de la comunidad. (473:489. P10:39. Entrevista C2). [Nuestro grifo].

Lo planteado remite a pensar que un diseño estratégico en comunidad debe partir de un “análisis situacional” de la realidad (Huertas & Matus, 1996), lo cual, atendiendo a las demandas o nudos críticos identificados, permita el diseño de estrategias específicas para intervenir.

Tal como manifiesta el fragmento, muchas veces, se han empleado programas masivos de vacunación o erradicación de enfermedades, como medidas de prevención generales, que no han resultado adecuadas a todas las personas y comunidades dado que evidencian una falta de planificación previa, ajustada a las problemáticas o bien realizadas desde enfoques o modelos normativos o tradicionales de planificación, centrados exclusivamente en el cumplimiento de reglas técnicas que se pretenden objetivas y permanentes.

Como contrapartida a esa realidad, y reflexionando desde los testimonios planteados, se requiere

establecer y ajustar criterios siguiendo a las especificidades de las comunidades. Para ello, es adecuado asumir una perspectiva de planeamiento basada en una racionalidad estratégica, como lo plantea Matus (2000), partiendo del análisis situacional como aquél que implica un concepto de situación que obliga a precisar quien explica y desde qué posición lo hace, considerando los distintos actores sociales y políticos involucrados y comprendiendo la asimetría de las explicaciones en juego (Huertas & Matus, 1996):

C2: (...) las medidas de salud tienen que ser de acuerdo al diagnóstico situacional de la comunidad y cuando logren (...) hacer diferentes tareas van a alcanzar (...) un equilibrio de salud mejor que el que está ahora, que para mí es un desastre. (473:489. P10:39. Entrevista C2). [Nuestro grifo].

A la luz del testimonio citado, se piensa en la planificación estratégica (Rovere, 1999, 2006) como un ejercicio de reflexión y acción que uno, o más, actor social realiza, a partir de su experiencia, para diseñar intervenciones o mejorar sus prácticas. Ésta se caracteriza por considerar dimensiones subjetivas, incluir herramientas analíticas, ofrecer una articulación con su medio y con los otros actores que concurren en un mismo espacio de transformación y por proveer de significado y sentido a las actividades que se realizan.

En convergencia con estos planteos y desde las voces de los entrevistados, la posibilidad de desarrollar un planeamiento en el campo de la salud comunitaria sería muy potable desde la perspectiva de una racionalidad comunicativa, tal como lo plantea Macchiarola (2000) desde el campo de las instituciones educativas, así como otros autores mencionan desde la posibilidad de redefinir la “Planificación Estratégica-Situacional” aplicada al campo de salud basándose en un enfoque comunicativo-argumental (Uribe Rivera, 2010).

Para Macchiarola (2000), la racionalidad comunicativa, en el marco de un planeamiento estratégico situacional, reconoce las luchas de poder y los conflictos de las partes involucradas y admite que existe un interés común convocante que posibilita estrategias de cooperación o acciones comunicativas donde los actores se relacionan a través del entendimiento. Pensando en la salud comunitaria, tal como lo demandan los médicos en sus testimonios, la con-

secución de ello requiere que los actores involucrados lleguen a un acuerdo con fundamento racional sobre la base de una definición común y negociada de la situación (Macchiarola, 2012).

Desde esta perspectiva, Uribe Rivera (2010) plantea que planificar la intervención sobre los problemas de salud implica un abordaje multisectorial y comunicacional, movilizándolo a todos los actores involucrados para construir situaciones de consenso argumentativo.

Atendiendo a lo planteado, puede considerarse que la explicación situacional es una instancia de diálogo entre los actores involucrados en salud comunitaria orientado a abordar las problemáticas identificadas desde la posibilidad de trascender, de contextos particulares hacia explicaciones construidas intersubjetivamente (Uribe Rivera, 2010).

Al respecto una de las médicas entrevistadas expresaba:

E: ¿Qué estrategias podrían implementarse para promover la salud en la comunidad?

C3: ¡Uy! ¿Qué estrategias? En realidad a mí me gusta una comunidad autónoma que ella misma vea sus propios problemas y pueda ser gestora de sus propios problemas y pueda solucionarlos y yo lo que (...) he hecho es ser un miembro más de esa comunidad para ayudarlos en su propio bienestar (...).

E: ¿Y cómo haces para que una comunidad llegue a ser autónoma?

C3: Brindándole recursos (...) les he llevado leyes o sea darles los instrumentos, las cosas para que ellos tengan el poder de ir a reclamar. (921:945. P19: 111. Entrevista C3). [Nuestro grifo].

En este testimonio, se emerge nuevamente el papel de la autonomía en las comunidades vinculado a las estrategias que la promuevan. Se advierte cómo este propósito orientar las intencionalidades respecto al uso de determinadas estrategias y técnicas.

En este sentido, problematizar, decodificar situaciones, desnaturalizar, además del empleo de recursos para “desestructurar” a los vecinos, permiten construir un conocimiento sobre cuestiones puntuales, como el caso de conocer leyes sobre los derechos de los consultantes, que los amparan y les permiten

argumentar sus reclamos desde un lugar de autogestión de su salud.

Considerar las propias demandas de la comunidad para poder diseñar las estrategias adecuadas a sus intereses y necesidades es crucial en la salud comunitaria. Se trata de una condición que incidirá en la eficacia y eficiencia de la estrategia. Una de las médicas manifestaba:

C4: Estrategias hay un montón, muchas para promocionar (...) lo que yo veo es que por ahí hay más éxito cuando ellos proponen un taller, la comunidad tiene un problema. (...) Bueno, vamos a dar este tema que a ustedes les interesa y no hablar de bueno del chagas que no les interesa. (584:593: P28:48. Entrevista C4). [Nuestro grifo].

El acto de la misma comunidad solicitar a una médica que dé un taller sobre una problemática puntual incidirá en el interés, concurrencia y participación de los vecinos.

Por otro lado, muchos médicos comentan las actividades que realizan entendiéndolas como estrategias para promover salud comunitaria y mencionan: visitar a los vecinos, examinar libretas sanitarias de las familias, comunicarse con los vecinos informándoles sobre el equipo de salud con que cuentan en el barrio, conocer nuevos vecinos y establecer redes, estudiar problemas, promover visitas de control pediátrico y conductas saludables y pautas de higiene a partir de las realidades observadas. Una de las profesionales consideraba:

C4: El hecho de poder ir a visitarlos, controlarles las libretas, saber que tienen un equipo y que el control es muy importante de los niños (...) promover conductas saludables ‘ojo con el agua, cuidado con lo que se come, donde se come’, dar pautas de higiene (...) cambiar un poquito los hábitos no significa cambiar la cultura porque a ellos no los vas a sacar, pero bueno decir ‘fíjense en los chicos con los insectos’ (...) hemos ido a vacunar casa por casa (...) ver ahora la posibilidad de trabajar con estos niños obesos de hacerles hacer actividad física. (599:615. P28:49. Entrevista C4). [Nuestro grifo].

Si bien visitar la comunidad resulta una actividad esencial, de acuerdo a la modalidad asumida, puede significar cosas diferentes. Para los vecinos, puede resultar una especie de auditoría cuando se trata de “regentear” su estado de salud. Una modalidad que implicaría que, cada un tiempo determinado, el médico llega a los hogares y pide las libretas como un documento oficial, las lee, y en el mismo acto efectúa observaciones y hace devoluciones del tipo: “cuidado con el agua, tenés que llevar el niño a control, cuánto hace que no te haces un control, cuantos viven en la casa, cómo va el trabajo, cuidado que los animales transmiten enfermedades etc.”.

No es posible confiar en la efectividad de visitas esporádicas al barrio y en ellas percibir y señalar distintos problemas, en una misma salida. La efectividad de estos procesos radica en permanecer desde el equipo un tiempo prolongado con la comunidad y, a partir de allí, desarrollar una explicación situacional sanitaria que permita diseñar las estrategias más ajustadas a la misma.

Acerca de la interdisciplina y la salud comunitaria

El medio de conformar equipos para trabajar en salud comunitaria que incluyan a distintos profesionales, como psicólogos, psicopedagogos, enfermeros, trabajadores sociales, educadores, comunicadores, nutricionistas, fonoaudiólogos, antropólogos, entre otros, refiere a la posibilidad de desarrollar la interdisciplina como una modalidad de trabajo en salud comunitaria.

Se considera que la interdisciplina en profesionales de la salud es una cualidad que implica cruzar los límites tradicionales entre las disciplinas, integrando concepciones en la búsqueda de una comprensión holista de las problemáticas y su resolución orientada al bienestar de la comunidad. Se trata de una condición fundamental para un trabajo en comunidad dada la emergencia de realidades problemáticas y necesidades complejas que exigen la colaboración de diversas profesiones en aras de solucionarlas.

Lo analizado en el estudio Juárez (2012) permite advertir que a aquellos médicos que mantienen una concepción clínica-restrictiva (Saforcada, 2002) suele resultarles difícil vincular distintas disciplinas de tipos social y humanista a un trabajo en salud. Les cuesta enlazar a este tipo de trabajos a psicólogos, por ejemplo, dado que los asocian a una práctica clínica psicoterapéutica implicando en tratamientos individuales basados en

diagnósticos, entrevistas y consultas desde una perspectiva individual, que no contempla los aportes que podría estar ofreciendo un psicólogo social comunitario y sanitario a un trabajo interdisciplinario en salud comunitaria. Al respecto, uno de los médicos entrevistados expresaba:

E: ¿Pensás que deberían participar en esta forma de trabajo en salud comunitaria otras profesiones?

C1: Sí, sí.

E: ¿Cuáles?

C1: Casi todas las que están relacionadas con la salud (...) por ejemplo, fisioterapeutas se requieren más que todo en la parte respiratoria, para estimulación temprana, pero, no se me ocurre, los psicólogos demoran tanto que (...)

E: ¿“Demoran tanto” en qué?

C1: Para realizar el diagnóstico, la entrevista, las consultas y demás, demoran mucho, más que nosotros u otras profesiones (...) fonoaudiólogos, por ahí hay cierto rechazo a que lo manden al psicólogo o al fonoaudiólogo. (914:942. P1:107. Entrevista C1). [Nuestro grifo].

El fragmento de entrevista da cuenta que el profesional considera que “todas” las disciplinas relacionadas con la salud tendrían que participar de un proyecto en salud comunitaria, pero a la hora de mencionarlas se refiere sólo a fisioterapeutas y psicólogos. Respecto a los fisioterapeutas, ubica su trabajo en una perspectiva de intervención individual (no comunitaria) al considerarlos para la estimulación temprana y respiratoria de los niños. Luego menciona a los psicólogos, pero rápidamente parece descartarlos, argumentando que demoran demasiado para realizar “el diagnóstico”, “la entrevista” y “las consultas”, manifestando una visión del psicólogo centrada en un trabajo clínico individual. Lo planteado permite inferir que el médico entrevistado piensa en términos de equipo interdisciplinario para un trabajo de consultorio dentro del centro de salud, más que un trabajo con la comunidad.

Como contrapartida, otros médicos ofrecen concepciones integrales sobre el rol que diversas profesiones pueden ofrecer a un trabajo en salud comunitaria, considerando la posibilidad de incluir a

estos equipos referentes de la comunidad. Uno de los casos expresaba:

E: ¿Incluirías la participación de otros profesionales en un proceso en salud comunitaria?

C2: ¡Sí! Sí, un montón de profesionales, desde gente de la comunidad, referentes de la comunidad (...)

En primer lugar que son los que te van a dar una mano, y de ahí todo, todo, de todo, psicopedagogos, psicólogos, enfermeros, médicos, fonoaudiólogos, lo que se te ocurra se puede hacer, lo que pasa que a nosotros nunca nos enseñaron el hecho de que en la salud de tu paciente pueda haber otras personas que puedan opinar (...) Nos deberían haber enseñado que mucha gente que cumple un rol importante como para poder hacer algo, entonces yo creo que ahí es donde está la clave. (583:606. P10: 74. Entrevista C2).

C2: (...) les enseñaría a trabajar interdisciplinariamente y les metería en la comunidad y les enseñaría a hacer diagnóstico de situación y ver cuáles son los problemas principales para poder afrontar esto. (555: 558: P10:73. Entrevista C1). [Nuestro grifo].

Estos testimonios dan cuenta de una perspectiva de apertura a la posibilidad de adicionar distintas profesiones así como a referentes de la comunidad para la conformación de un equipo interdisciplinario. Asimismo, se menciona que la formación recibida en la carrera de Medicina no ha favorecido, por parte del médico, el desarrollo de trabajos en equipos interdisciplinarios, probablemente por el predominio de modelos que han ido en detrimento de las concepciones que pregonen que en la salud de un consultante pueden intervenir distintas disciplinas. Se manifiesta así una carencia de recursos para pensar de una manera más integral, compleja y sistémica la salud de una persona y las comunidades a las que éstas pertenecen.

Por otro lado, el hecho de que los centros de atención de la salud dispongan de profesiones variadas no garantiza que el equipo funcione de manera interdisciplinaria. Muchas veces se cuenta con un gran equipo, pero éste trabaja individualizadamente, con enfoques parcelados, prescindiendo de la perspectiva

de los demás, sin poder avanzar a la consideración de un mismo objeto/sujeto de conocimiento (el niño, la familia, la comunidad). Una de las médicas expresaba:

C3: (...) Acá tenemos (...) Trabajadora social, nutricionista (...) ahora tenemos psicóloga, ginecóloga, bueno las enfermeras y los secretarios que forman parte del equipo y la clínica médica, ¿Y qué faltaría? Primero, que funcione como equipo interdisciplinario porque por ahí estamos muy abocados cada cual a su problemática y no hacemos abordaje interdisciplinario, no hablamos de la familia tal (...) Yo a la psicóloga hace poquito que esta, no sé qué perfil tiene, me gusta más el perfil de psicología social, más comunitario, pero no sé, no la conozco. (1115:1127. P19:97. Entrevista C3).

Lo planteado conduce a reconocer que existen perfiles y enfoques profesionales más adecuados para trabajar en comunidad que otros. Por ejemplo, desde la Psicología, un perfil psicoanalítico probablemente no brindará las herramientas para planificar estrategias de trabajo socio-comunitario, como sí lo hará la psicología social comunitaria. Debe tenerse en cuenta cómo distintas disciplinas pueden converger desde enfoques sociocomunitarios para trabajar en salud, ofreciendo un abanico de alternativas en actuaciones y desempeños que favorecerán la articulación entre distintos campos de conocimiento. Ese aspecto fue reconocido por una entrevistada:

C4: (...) Acá tenemos un equipo interdisciplinario (...) y bueno como muchos casos no son puramente médicos sino que tienen un aspecto emocional (...) podemos, desde la parte emocional, si hay algún trastorno, podemos trabajar con la psicóloga, valorar el aprendizaje, bueno, valorar otras cosas también. (48:54. P28: 3. Entrevista C4). [Nuestro grifo].

La posibilidad interdisciplinaria contribuye a acrecentar los aportes que se realizan desde miradas monodisciplinares al tiempo que enriquece las perspectivas del análisis y los saberes de los profesionales. En ese sentido, un médico que trabaja de manera convergente con un psicólogo logra trascender su atención centrada en lo médico-clínico y comienza a valorar otros aspectos de la vida de sus consultantes, los cuales trascienden la consulta y se vinculan a lo

psicosocial, afectivo y familiar de su persona y que contribuyen a dilucidar y comprender su cuadro patológico actual.

Así como el interdisciplinar contribuye a acrecentar y enriquecer saberes, también lo hace con los modos relacionales laborales de los profesionales, aportando en generar actitudes y comportamientos de apertura a colegas de otras disciplinas. Desde el paradigma en salud comunitaria, interesa pensar en una interdisciplina realizada desde la “colaboración” como una de las características de la teoría de la acción dialógica de Freire (1973).

La colaboración significa “trabajar con”, y sólo ocurre entre sujetos que desde sus distintas funciones y responsabilidades la realizan gracias a la comunicación dialógica, trabajando conjuntamente para la transformación del mundo.

Discusión

Algunos desafíos del actual paradigma en salud comunitaria

Este artículo ha intentado hacer un recorrido sobre algunas de las dimensiones principales sobre las que un grupo de médicos reflexionan para pensar en una salud comunitaria promovida desde el Primer Nivel de Atención.

Atendiendo a ello, el rol del médico, el papel que asumen las estrategias y el planeamiento, así como la interdisciplina configuran los desafíos que debe asumir en la actualidad el paradigma en salud comunitaria. El logro de éstos incidirá en la eficacia y la eficiencia de los procesos manifiestos en: la comprensión por parte de los consultantes de sus propios procesos de salud, los de sus hijos y sus familias; el desarrollo de hábitos salutógenos desde edades tempranas y el logro de adhesiones a sugerencias, controles y/o tratamientos que propongan los médicos comunitarios.

Interesa reflexionar sobre estos aspectos considerando que son inherentes al presente y al futuro de dicho paradigma, pensando en un futuro, al decir ‘freireano’, como tiempo histórico problemático, incierto, no conocido, pero que continúa del presente y refiere a lo que vendrá, a un devenir que se puede anticipar como soporte de las posibilidades, por eso es marco y sustento de la utopía (Freire, 1997).

De ahí que plantear algunos retos para la salud comunitaria, partiendo de identificar al propio

profesional en el diseño de su accionar y su forma en el trabajar con otros, son horizontes que han de asumirse desde posiciones críticas reflexivas y sociales expansivas en salud, las cuales permitan a los médicos ganar en injerencia activa y comprometida en la previsión, protección y promoción de una salud positiva en las comunidades.

Para ello partir de la “comprensión del contexto” (Freire, 1997) de la vida social, experiencia social y sanitaria de los grupos comunitarios posibilitará el diseño y la planificación para la acción y reflexión, siempre sensible a la lectura y relectura del grupo humano con que se trabaja.

Se trata de identificar y superar aquel estado sanitario de “sumersión” en el que muchas comunidades se hallan y que Freire (1974, p. 48) identifica como una “salud sui generis”, caracterizada por el silencio del pueblo, su quietud, la no injerencia en la participación, gestión y defensa de su salud. Como contrapartida, encontrar el camino para que ellos rompan el silencio y generar las condiciones para promover la emergencia de una conciencia y conocimiento crítico-reflexivo en salud, por parte de los pobladores de las comunidades, requieren de un quehacer médico orientado desde las instituciones hacia el afuera, fundamentado desde perspectivas que propicien la intervención sobre lo concreto.

Por lo tanto, es necesario que quienes están interesados en el campo de la salud comunitaria reflexionen y discutan sobre los nuevos enfoques y desarrollos tecnológicos y estratégicos que están vigentes en las experiencias más eficaces y eficientes en el campo comunitario, tales como la gestión de salud positiva, la protección y promoción de la salud, la estrategia de mínimo operante, la investigación-acción participativa, la evaluación por auditoría social, entre otros (Saforcada, 2012). A ello se agrega el planeamiento estratégico situacional basado en una racionalidad comunicativa (Macchiarola, 2000) al ofrecer una forma de abordaje al trabajo concreto sobre los nudos críticos en salud comunitaria.

Este escenario sitúa al paradigma en salud comunitaria en una tarea que es principalmente política, cultural y comunicativa:

La apuesta es propuesta, el desafío es devenir, de ahí que se cierre este trabajo pensando en la salud comunitaria como tiempo de posibilidad, de emergencias y de innovación para todos los sujetos sociales implicados. (...).

Agradecimientos

Este estudio se realizó en el marco del proyecto de Beca Interna Posdoctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), resolución D 3.789/11, que fue dirigido por el Doctor Enrique Saforcada (Universidad de Buenos Aires) y la Doctora Viviana Macchiarola (Universidad Nacional de Río Cuarto).

Referencias

- Bakker, A., Rodríguez-Muñoz, A., & Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 66-72.
- Barreto, J. (2000). El agente social. En: P. Freire & A. P. Quiroga (Eds.), *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere* (pp. 83-87). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Elliott, J. (1998). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Entrevista a Paulo Freire. *Constructor de sueños*. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. México: Paidós.
- Huertas, F., & Matus, C. (1996). *El método PES (Planificación Estratégica Situacional)*. La Paz: CEREB.
- Juárez, M.P. (2012). *Relación médico-consultante en el Primer Nivel de Atención del Subsistema Público de Salud*. Estudio de casos y propuesta de formación médica en pedagogía dialógica. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Macchiarola, V. (2000). Enfoques del planeamiento y racionalidad de la acción. *Revista Contextos*, 4(3), 23-39.
- Macchiarola, V. (Coord.). (2012). Planificar innovaciones ¿racionalidad técnica, estratégica o comunicativa? En: V. Macchiarola (Coord.), *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad* (pp. 45-59). Río Cuarto, Córdoba: Unirio.
- Macchiarola, V., & Juárez, M.P. (2013). *Prácticas socio-comunitarias en el currículo universitario*. Emergencias y desafíos de una experiencia de innovación pedagógico-social. En Prensa.
- Matus, C. (2000). *Teoría del juego social*. Caracas: Fondo Editorial Altadir.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. La tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar*. El método de la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: I. G. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Rovere, M. R. (1999). Planificación estratégica en salud; acompañando la democratización de un sector en crisis. *Cuadernos Médico Sociales*, 75, 31-63.
- Rovere, M. R. (2006). Construyendo metodologías abiertas. En: M. R. Rovere. *Planificación estratégica de recursos humanos en salud* (pp. 61-125). Washington: Serie Desarrollo de Recursos Humanos, n. 96, OPS.
- Saforcada, E. (2002). *Psicología sanitaria*. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud. Buenos Aires: Paidós.
- Saforcada, E. (2012). *Curso de posgrado "Salud, Educación, Política y Vida Comunitaria"*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas, Río Cuarto.
- Saforcada, E., De Lellis, M., & Mozobancyk, Z. (2010). *Psicología y salud pública*. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano. Buenos Aires: Paidós.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Fundamentos de investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar Teoría Enraizada. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Uribe Rivera, F. J. (2010). La planificación situacional en salud como proceso comunicativo y argumental. *Praxis. Revista de Psicología*, 17, 73-91.

Dirección para correspondencia:

María Paula Juárez
Ruta 36 km, 601.
Río Cuarto/Córdoba, Argentina
E-mail: mpaulajuarez@gmail.com

Recibido en: 08/05/2014

Revisado en: 13/01/2015

Acepto en: 26/02/2015

Por que o construtivismo não funciona? Evolução, processamento de informação e aprendizagem escolar

Why constructivism does not work? Evolution, information processing and school achievement

Vitor Geraldi Haase¹
Annelise Júlio-Costa¹
Júlia Beatriz Lopes Silva¹

Resumo

O construtivismo é a principal ideologia educacional contemporânea que influencia o pensamento pedagógico. Tal ideologia propõe que a aprendizagem deve acontecer através da experiência. De acordo com ela, a função da educação não diz tanto respeito à instrução ou aquisição de conhecimento, mas sim à formação em caráter mais amplo. Entretanto, as evidências indicam o fracasso do uso do construtivismo como estratégia pedagógica. O trabalho objetiva, através de uma revisão crítica, discutir aspectos que questionam a real validade do construtivismo: confusão entre pedagogia e epistemologia, aprendizagem ativa, evolução da mente humana, arquitetura cognitiva, diferenças individuais e fornecimento de diretrizes para operacionalização da aprendizagem. A revisão aponta que os métodos instrucionais precisam ser revalorizados, principalmente quando se trata da aprendizagem por crianças com dificuldades.

Palavras-chave: construtivismo; psicologia cognitiva; psicologia evolucionista.

Abstract

Constructivism is the main contemporary educational ideology that influences the pedagogical thinking. This ideology proposes that learning should be experience-based. According to it, the function of education is not mainly about instruction or knowledge acquisition, but it educates in a broader sense. However, evidences indicate the failures of the constructivism as a pedagogical strategy. The study aims, by means of a critical review, at discussing issues that question the constructivism validity: confusion between epistemology and pedagogy, active learning, human mind evolution, cognitive architecture, individual differences and guidelines for learning operationalization. The review indicates that the instructional methods need to be revalued, especially when it concerns children with learning difficulties.

Keywords: constructivism; cognitive psychology; evolutionary psychology.

¹Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte), Brasil

Aliado à ideologia do politicamente correto, o construtivismo constitui a filosofia educacional predominante desde meados do Século XX. O construtivismo é uma praga que viceja mundo afora, mas seus efeitos são especialmente daninhos no Brasil. Suas consequências podem ser aferidas pelos indicadores do fracasso escolar brasileiro (desempenho em provas internacionais, analfabetismo funcional, etc.) bem como pelos altos índices de violência e criminalidade nas escolas e na sociedade em geral. É como se o Brasil estivesse formando coortes sucessivas de analfabetos funcionais e morais.

O descalabro faz os educadores reagirem com desamparo. A reação das autoridades educacionais oscila entre a indiferença, à direita, e a justificação ideológica, à esquerda. Disfarçando em ambos os casos a má fé sob a forma de um discurso politicamente correto. A raiz do problema deve ser procurada na falta de formação dos educadores e na aderência mais ou menos rígida às doutrinas do construtivismo. O construtivismo precisa ser escrutinado porque é a

filosofia ou ideologia predominante na formação dos educadores brasileiros e está na origem do seu despreparo. Para comprovar isto, basta um exemplo muito simples. Examine o currículo de graduação em pedagogia da sua universidade. Aposto que você constatará que o currículo é estruturado com referência em três autores: Henri Wallon (1879–1962), Lev Vygotsky (1896–1934) e Jean Piaget (1896–1980). O mais novo deles morreu há mais de trinta anos. Skinner é uma espécie de Belzebu, que precisa ser evitado e/ou exorcizado a todo custo. Sobre ciência cognitiva, nem uma palavra. É como se a psicologia cognitiva e a neuropsicologia nunca tivessem existido ou tivessem congelado nestes três autores clássicos. A formação psicológica do pedagogo brasileiro fica reduzida ao estudo da história das idéias em psicologia educacional na primeira metade do Século XX. Por exemplo, Muniz, Silva e Coutinho (2013) analisaram os planos de ensino de 617 cursos de pedagogia no Brasil e constataram que apenas dois contemplavam tópicos relacionados à neuropsicologia e às neurociências.

Antes de examinar os problemas com o construtivismo é preciso, entretanto, descrever, ainda que brevemente, no que consiste esta ideologia educacional. O construtivismo tem sua origem na ideologia romântica de autores tais como Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778 — Rousseau, 1979). De maneira simplificada, Rousseau negava a existência de uma natureza humana. É como se, ao nascimento, o cérebro humano fosse uma espécie de *tabula rasa*, uma lousa em branco sobre a qual a cultura fosse paulatinamente escrevendo através da educação. O indivíduo é apenas um produto do seu meio. E ao estado cabe o direcionamento, para bem ou para mal, do processo.

A negação da natureza humana e a atribuição de um papel preponderante ao estado permitiram que, em muitos casos, as ideias rousseauianas se aliassem ao marxismo (Bernardin, 2012). A educação é vista, neste caso, como um veículo para a transformação ou revolução social. O produto final almejado é a abolição da estrutura de classes e a dominação total da sociedade pelo estado. Neste caso, a meta final da educação é a “construção de um novo homem/mulher socialista”. Um ser angelical, desprovido das contradições inerentes à natureza humana, e dócil aos ditames do estado. É aí que entra a lavagem cerebral da correção política. Conforme Pinker (2002), essa perspectiva remonta a Rousseau e corresponde ao chamado “modelo-padrão das ciências sociais”, o qual ilumina diversas correntes na psicologia e pedagogia, principalmente as variantes sócio-históricas do construtivismo.

De uma ou de outra forma, todos os autores construtivistas são caudatários deste ideal rousseauiano. O construtivismo representa também uma reação ao ensino tradicional, baseado na autoridade e “decoreba”. O objetivo era estimular o desenvolvimento de metodologias que tornassem a aprendizagem mais atraente para as crianças e jovens, mais próximas do seu contexto de vida e mais lúdicas. São privilegiadas as abordagens pedagógicas as quais enfatizam o papel ativo da criança na aprendizagem, ou na “construção do conhecimento”, como se fala em “pedagoguês castiço”. O indivíduo é concebido como totipotente, sendo dotado de recursos inesgotáveis de criatividade e para a aprendizagem de quaisquer fatos, conceitos ou habilidades. Os construtivistas e pedagogos de um modo geral adoram a tal teoria das inteligências múltiplas de Gardner (Gardner & Hatch, 1989), a qual anda na contramão da pesquisa psicométrica sobre inteligência (Visser, Ashton & Vernon, 2006). Segun-

do Gardner, quase tudo representa alguma forma de inteligência, desde as habilidades intra- e interpessoais até as habilidades musicais e esportivas. Algumas pessoas podem ser menos dotadas em algum domínio, mas certamente poderão desenvolver seus talentos em outros. A teoria psicométrica da inteligência é bem mais complexa. Existe um tal de “g” ou fator geral da inteligência, o qual permeia o desempenho em múltiplos domínios e constitui uma *commodity* relativamente escassa.

Que o construtivismo fracassou, é sabidamente conhecido (Kirshner, Sweller & Clark, 2006). Há muito tempo. Mayer (2004) observou que desde a década de 1950 o construtivismo vem sendo operacionalizado sob diferentes nomes nos EUA, tais como *discovery learning*, *inquiry-based learning*, *problem-based learning*, *experiential learning*, *minimally-guided instruction*, etc.. À medida que vão se acumulando as evidências quanto ao fracasso desta doutrina, a reação dos educadores tem sido a de mudar sucessivamente o rótulo, mas continuar oferecendo o mesmo produto. Como não é possível discutir os detalhes técnicos desta literatura no contexto do presente artigo, basta mencionar os resultados de uma meta-análise conduzida por Alfieri, Brooks, Aldrich e Tenenbaum (2011). Para fins de operacionalização, o construtivismo foi definido neste estudo como *minimally guided instruction*: instrução minimalista, baseada na filosofia de propiciar situações problema e materiais, deixando que as crianças se virem por conta própria. Ou seja, “instrução” sem instrução. Os resultados foram impressionantes. A *minimally-guided instruction* foi inferior à abordagem instrucional em 580 comparações realizadas, com um magnitude de efeito $d=-0,38$. Por outro lado, a aprendizagem baseada na descoberta aliada à tutoria (*enhanced discovery*) foi superior a todos os outros métodos em 360 comparações ($d=0,30$). A conclusão é inevitável de que o ensino eficiente não pode prescindir de algum grau de tutoria ou instrução formal.

Os resultados destas e outras pesquisas têm sido divulgados nos principais periódicos científicos da área de psicologia educacional. Mas têm sido solenemente ignorados pelos educadores e autoridades educacionais no Brasil. Os motivos mais profundos devem ser procurados na sociologia e na política (Bernardin, 2012). O que tentaremos fazer a seguir é analisar as razões deste fracasso, à luz da psicologia cognitiva e da psicologia evolucionista. As razões psicológicas para o fracasso do construtivismo serão abordadas em seis tópicos.

O construtivismo confunde pedagogia com epistemologia

A preocupação epistemológica dos teóricos construtivistas é inegável e se baseia na metáfora do aprendiz como epistemólogo (Piaget, 2003). O construtivismo pressupõe que a abordagem da criança a situações-problema é similar àquela de pesquisadores e profissionais adultos, constituindo uma importante janela para a investigação epistemológica da construção do conhecimento. Nada mais falso. A pesquisa cognitiva demonstra que novíços e peritos diferenciam-se brutalmente quanto ao modo com que se debruçam sobre os problemas (Kirshner, Sweller & Clark, 2006; Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011; Willingham, 2011). As diferenças não são tanto de estilos de raciocínio, mas quanto ao nível de conhecimentos acumulado. O grande mestre difere do enxadrista de fim de semana, menos por sua habilidade excepcional de raciocínio e memória de trabalho, e mais pelo conhecimento acumulado sobre as jogadas possíveis (Chase & Simon, 1973). Face a uma jogada determinada, o novíço precisa utilizar-se de recursos de processamento controlado, engajando-se em um processo laborioso de solução de problemas para encontrar a solução. O grande mestre, por sua vez, apenas precisa reconhecer um padrão de jogada para ativar automaticamente na sua memória de longo prazo os desfechos possíveis, tendo o melhor lance à sua disposição no estoque de conhecimentos disponíveis.

As pesquisas em psicologia e neurociência cognitiva corroboram a hipótese de que a aprendizagem depende de um processo exaustivo de prática, o qual permite que a abordagem aos problemas mude qualitativamente da tentativa e erro e/ou processamento controlado para o resgate automático da melhor solução (Zamarian, Ischebeck, & DeLazer, 2009). Williams James (1989) comentou que a educação é um processo de formação de hábitos. A pessoa educada é um homem com bons hábitos. Quanto mais rotinas comportamentais o indivíduo desenvolver, quanto mais problemas ele consegue resolver no piloto automático, mais recursos de processamento estarão disponíveis para a solução de problemas crescentemente mais complexos ou para o lazer.

Ignorar as diferenças entre novíços e peritos significa impor uma demanda excessiva para os alunos, superior à sua capacidade. Os efeitos motivacionais são desastrosos, bem como os resultados em termos

de aprendizagem. Enfatizar a “compreensão” menosprezando a “decoreba” priva a criança de automatizar o acesso a fatos e procedimentos essenciais para a aprendizagem de questões mais complexas.

O construtivismo confunde dimensões da aprendizagem ativa

A confusão entre dimensões da atividade na aprendizagem foi sublinhada por Mayer (2004). Segundo este autor, o papel ativo do aprendiz é essencial. Mas a atividade pode ser comportamental (externamente observável) ou cognitiva (internalizada, e não observável externamente). Os resultados da pesquisa cognitiva mostram claramente que a eficiência da aprendizagem depende do engajamento do aluno, do nível de codificação e elaboração cognitivas alcançado com o material a ser aprendido (Kirshner, Sweller & Clark, 2006; Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011; Willingham, 2011). O construtivismo privilegia a atividade comportamental. Os alunos são estimulados a se engajarem ativamente com problemas, a buscarem soluções, a procurarem e construir materiais, a interagirem em grupo, etc.. A atividade comportamental frenética pode ocorrer, entretanto, às expensas da atividade cognitiva. E isto resulta em prejuízo da aprendizagem. O importante é promover a atividade cognitiva, a qual não se traduz necessariamente em atividade comportamental.

A confusão entre atividade comportamental e cognitiva é remanescente de uma piada feita por Russell (1927) após visitar diversas universidades norte-americanas de elite. Questionando-se sobre as diferenças entre os EUA e a Europa, Russell propôs que a diferença entre os ratos fora o que mais lhe havia despertado a atenção. Colocados em um labirinto, os ratos americanos ficavam correndo freneticamente de um lado para o outro, até que encontravam o reforço. Os ratos europeus, por sua vez, ficavam quietinhos pensando, até encontrarem a solução. Então, iam diretamente até o local onde se encontrava a recompensa. As crianças e professoras submetidas ao regime construtivista se assemelham aos ratos americanos, ou a baratas tontas que se põem a correr de um lado para outro, sem uma diretriz, sem um método que não seja a tentativa e erro. A atividade comportamental pode mascarar a falta de atividade cognitiva. Por outro lado, a atividade cognitiva pode ser um prazer furtivo e solitário.

O construtivismo ignora a natureza evoluída da mente humana

A mente humana não é uma *tabula rasa*, mas reflete o longo processo de evolução da nossa espécie por seleção natural e sexual. Cada sistema cognitivo do qual dispomos representa uma adaptação que emergiu em nossos ancestrais como resposta a alguma pressão de seleção. Uma das principais pressões de evolução na espécie humana foi a socialidade (Geary, 2005; Mithen, 1998). A vida em grupo exige cognição social, tanto para competir quanto para cooperar. Uma relação linear pode ser observada entre o tamanho da horda e indicadores do tamanho cerebral (Dunbar, 2003). A partir das complexidades e imprevisibilidade da vida social, surgiu a necessidade de integração de sistemas cognitivos modulares e relativamente independentes. Emergiu, então, a inteligência geral, um dispositivo computacional mais complexo, que funciona como uma espécie de resolvidor geral dos problemas.

As habilidades cognitivas podem ser categorizadas em biologicamente primárias e biologicamente secundárias (Geary, 2007; 2008). As habilidades primárias correspondem aos sistemas modulares especializadas, os quais evoluíram para manejar os problemas regularmente enfrentados por nossos ancestrais no ambiente em que a espécie evoluiu. Os principais sistemas cognitivos nucleares lidam com o *selfe* com o grupo (*folk psychology*), com os recursos naturais (*folk biology*) e com o ambiente físico (*folk physics*). Tais sistemas constituem o equipamento padrão da espécie. A perícia nos domínios *folk-psychologies* é adquirida de forma natural, não havendo necessidade de instrução formal. A motivação para aprendizagem nestes domínios é intrínseca e o resultado é uma espécie de caixa de ferramentas mentais, um conjunto de heurísticas que são automaticamente ativadas sempre que se fizerem necessárias. Exemplos de domínios primários são o reconhecimento de faces, a linguagem oral e a aritmética intuitiva, tais como senso numérico, contagem e operações elementares (Haase, Ferreira, Moura, Pinheiro-Chagas & Wood, 2012).

As habilidades biologicamente secundárias evoluíram em resposta às situações do ambiente que se caracterizam por maior variabilidade e imprevisibilidade. E em nenhum outro domínio a variabilidade e imprevisibilidade são tão grandes quanto na cognição social. A partir de um determinado momento na evolução, a espécie humana adquiriu supremacia sobre

os recursos ecológicos (Alexander, 1979). Desde então as principais pressões evolutivas na nossa espécie dizem respeito aos desafios colocados pela cooperação e competição intraespecífica (Geary, 2005). A resposta a estas pressões foi a evolução de uma ferramenta cognitiva mais poderosa, a inteligência geral ou fator “g”, a qual emergiu a partir da integração sucessiva de sistemas modulares. Um aspecto em especial da inteligência geral, a inteligência fluída, permite ao indivíduo resolver de forma estratégica problemas com os quais nem ele nem a espécie haviam se defrontado anteriormente (Geary, 2005). Mas este sistema tem seu custo. Ele funciona de forma lenta, laboriosa, tem capacidade limitada e é muito mais susceptível a erro. Todas características que correspondem àquilo que, em psicologia, se chama atualmente de processamento controlado ou funções executivas.

A inteligência geral e os domínios biologicamente secundários estão na raiz da evolução cultural (Geary, 2005; 2007; 2008). Mas a perícia nestes domínios requer um longo e laborioso processo de aprendizagem, para a qual é imprescindível a instrução formal. Também não existe uma motivação intrínseca para aprender nos domínios biologicamente secundários. A motivação precisa ser aprendida, constituindo-se um domínio secundário de motivação para o desempenho acadêmico. Os motivos para aprendizagem nos domínios primários precisam ser transferidos para aquisição de controle no domínio social, qualificando o indivíduo para interações sociais mais complexas, tanto cooperativas quanto competitivas. São exemplos de domínios secundários a aprendizagem da leitura, o uso da leitura para a aprendizagem e aspectos mais formais da aritmética tais como tabuada dos fatos aritméticos, valor posicional e algoritmos de cálculo (Haase, Ferreira, Moura, Pinheiro-Chagas & Wood, 2012).

O ritmo acelerado de evolução cultural foi gradualmente impondo um descompasso entre as demandas do ambiente atual por habilidades secundárias e as habilidades primárias com as quais fomos equipados no ambiente ancestral (Geary, 2007; 2008). A perícia nas habilidades primárias não é garantia de adaptação social na cultura contemporânea. O sucesso cooperativo e competitivo exigem atualmente perícia em uma série de domínios secundários. Perícia esta que somente é adquirida às custas de muito esforço e instrução formal, não havendo um sistema motivacional intrínseco que regule sua aquisição.

A massa de informação cultural acumulada impõe demandas cognitivas crescentes em termos de

habilidades secundárias. Nem todos os indivíduos conseguem responder a estas demandas. A tragédia do construtivismo consiste no fato de que a aprendizagem social, em um contexto natural e informal é suficiente para aquisição de perícia nos domínios primários, mas não nos domínios secundários. Ou seja, o construtivismo é bom para que as crianças aprendam aquilo que aprenderiam de qualquer maneira sem instrução formal (Haase, Ferreira, Moura, Pinheiro-Chagas & Wood, 2012). Mas não tem como ler para aprender sem haver automatizado a leitura de palavras isoladas. Tampouco é possível progredir na matemática sem haver automatizado os fatos aritméticos e os algoritmos de cálculo.

Algumas correntes construtivistas, tais como a pedagogia do oprimido (Freire, 1981), se ocuparam destas dificuldades que uma fracção significativa e crescente da população, principalmente de menor poder aquisitivo, enfrenta na aprendizagem das habilidades secundárias. A ideia é enriquecer os materiais e práticas de ensino com conteúdos que se assemelhem mais à experiência de vida destes indivíduos. Só que isto não funciona. Para servir-se da leitura para a aprendizagem, o indivíduo precisa primeiro aprender a ler (Florit & Cain, 2011, Gough, 1996). E jamais vai conseguir isto iniciando-se por textos, que até podem ser dotados de maior familiaridade e significado pessoal, mas que lhes permanecem inacessíveis. A aprendizagem da leitura requer o domínio sobre as correlações grafema-fonema e a automatização do reconhecimento visual de palavras isoladas. Este processo requer da criança e das professoras três anos em média de trabalho árduo (Dehaene, 2012). Exigir compreensão de textos antes que a criança tenha adquirido alguma proficiência na leitura de palavras é colocar a carroça na frente dos bois. A ignorância dos resultados de pesquisa científica sobre alfabetização, tais como descritos, por exemplo, por Morais (2013), é certamente um dos ingredientes principais do fracasso escolar brasileiro.

O construtivismo ignora as restrições à aprendizagem impostas pela arquitetura cognitiva humana

A ferramenta mais poderosa para caracterizar a arquitetura cognitiva da mente humana contemporânea foi propiciada pela teoria do processamento de informação (Kirshner, Sweller & Clark, 2006; Mayer, 2008; Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011; Willingham, 2011). Uma distinção fundamental é realizada en-

tre a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. A capacidade de armazenamento temporário na memória de curto prazo associada às operações de controle compõe a memória operacional, correspondendo à memória de acesso aleatório de um computador digital e constituindo o *locus princeps* de processamento e aprendizagem. A aprendizagem a longo prazo depende da elaboração e codificação da informação na memória de curto de prazo. A memória operacional corresponde a todos os processos psicológicos aos quais temos acesso introspectivo, consciente imediato, ao chamado momento psicológico (James, 1989). A codificação e elaboração na memória de curto prazo constituem processos laboriosos, que demandam recursos atencionais e estão sujeitos a erro. A característica mais importante da memória de trabalho diz respeito à sua limitação, tanto no que se refere à duração, quanto à capacidade de armazenamento e processamento. Passado algum tempo a informação se esvanece e a aprendizagem fica prejudicada. Da mesma forma, quando a memória operacional é sobrecarregada a eficiência de aprendizagem também diminui.

A memória de longo prazo corresponde ao nosso estoque de conhecimentos. Algumas das principais características da memória de longo prazo são sua diversidade de conteúdos, duração temporal indefinida, capacidade praticamente ilimitada e natureza associativa e reconstrutiva (Eysenck & Keane, 2010). Vários tipos de conhecimentos relevantes do ponto de vista da aprendizagem são armazenados na memória de longo prazo: fatos, conceitos, procedimentos, hábitos. O sucesso da aprendizagem é medido em última análise pelo grau em que a memória de longo prazo é modificada. A diversidade de conteúdos se reflete na aritmética, por exemplo, através dos conceitos de número e operações, procedimentos de cálculo e fatos aritméticos (Haase, Ferreira, Moura, Pinheiro-Chagas & Wood, 2012). A aritmética constitui um todo complexo e integrado. O indivíduo necessita adquirir perícia em todos estes domínios. Não basta compreender, há a necessidade de automatizar o acesso aos fatos e a implementação dos algoritmos.

A memória de longo prazo não é um armazém passivo, mas um sistema complexo e altamente dinâmico que desempenha um papel fundamental na aprendizagem (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011). Sua natureza associativa explica as razões pelas quais a aprendizagem nova é facilitada pela aprendizagem prévia. Quanto mais conhecimento estiver disponível mais fácil, rápida e eficiente será a assimilação de

novos conteúdos. Por esta razão não basta “compreender” é necessário incorporar a informação nova à velha, elaborando-a e codificando-a.

Os processos de elaboração e codificação se refletem na natureza reconstrutiva da memória de longo prazo. A memória está sendo constantemente reestruturada, à medida que novas informações são elaboradas e codificadas. O sono REM também desempenha um papel importante na aprendizagem a longo prazo, constituindo uma espécie de mecanismo de desfragmentação do *hardware* (Breton & Robertson, 2013). A memória de trabalho desempenha um papel importante no resgate e processamento da informação disponível na memória de longo prazo. Mas a elaboração e codificação na memória de longo prazo estão ocorrendo o tempo todo, independentemente do acesso e elaboração mentais conscientes.

O que acontece quando os humanos se deparam com um problema? Segundo Willingham (2011), a memória de trabalho é ativada e inicia-se uma busca pela solução na memória de longo prazo. Quando não existe uma solução disponível na memória de longo prazo, que possa ser automaticamente ativada, inicia-se uma busca pela solução no ambiente. É apenas quando a busca na memória de longo prazo e no ambiente é infrutífera que os humanos se põem a pensar. Pensar é trabalhoso, custa energia e muito sujeito a limitações de capacidade e erro. A motivação é a fonte energética que mantém a memória de trabalho ligada (Willingham, 2011). Ficamos felizes sempre que podemos funcionar no piloto automático, sempre que conseguimos resolver um problema sem precisar pensar.

A aprendizagem depende de um equilíbrio entre compreender e decorar. A “decoreba” não pode ser menosprezada. Apenas compreender, sem incorporar nova informação à memória de longo prazo não resulta em aprendizagem. É justamente o que acontece com a instrução minimalista. Ao sonegar informações cruciais para a criança, o construtivismo coloca-a em uma situação de atenção dividida (Kirshner, Sweller & Clark, 2006; Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011). A criança precisa dividir recursos cognitivos preciosos e escassos entre a busca pela solução do problema e a memorização. O resultado final é que, quando a solução para o problema é encontrada às custas de muito esforço e tentativa e erro, a aprendizagem se torna menos eficiente do ponto de vista de modificação estrutural na memória de longo prazo. Será que o modo mais eficiente de transmitir o legado cultural de

uma geração para outra é esperar que cada indivíduo reinvente a roda por sua conta (Matthews, 2002)? Ou será que os educadores não poderiam facilitar a vida das crianças, ensinando-lhes da melhor maneira possível o que eles próprios já sabem e assim liberando espaço de processamento para a descoberta do que ainda não se sabe?

O construtivismo ignora as diferenças individuais

A variabilidade é a característica mais saliente dos processos biológicos. Como os processos psicológicos também são resultado da evolução biológica, não poderiam deixar de se caracterizar pela variabilidade. Múltiplas são as dimensões psicológicas variáveis que afetam a aprendizagem escolar. Cada uma destas é afetada por influências genéticas e ambientais compartilhadas e não-compartilhadas (Willcutt et al., 2010). Dados de análise multinível mostram que as características individuais explicam uma percentagem expressivamente maior no desempenho escolar do que características relacionadas à escola ou classe (Trembaly, Ross, & Berthelot, 2001). Por outro lado, os estudos genético-quantitativos descobriram que o desempenho escolar depende tanto da herdabilidade quanto das influências ambientais (Willcutt et al., 2010). Os fatores ambientais podem ser categorizados em compartilhados (aqueles que tornam os irmãos mais semelhantes entre si) e não compartilhados (aqueles que tornam os irmãos mais diferentes entre si). A herdabilidade explica de 55 a 65% por cento da variância no desempenho, respectivamente, em aritmética e leitura. Os fatores ambientais compartilhados respondem por 15% da variância, enquanto as influências ambientais não compartilhadas explicam fatias de 20 a 25% da variância no desempenho, respectivamente em leitura e aritmética. Em amostras com menor heterogeneidade sócio-econômica a herdabilidade aumenta. Em amostras com maior diversidade social a herdabilidade diminui (Turkheimer, 2000).

Além da herdabilidade, características ambientais também se associam com o desempenho escolar. Uma meta-análise identificou correlações de $r=0,22$ tomando o indivíduo como unidade de análise e de $r=0,55$ tomando a família como unidade de análise para a associação entre nível sócio-econômico e desempenho escolar e de $r=0,73$ para características do ambiente familiar e desempenho escolar (White, 1982).

A influência ambiental sobre o desempenho escolar precisa, entretanto, ser qualificada por três resultados fundamentais da genética comportamental (Plomin, DeFries, Knopik & Neiderhiser, 2012):

- 1) a herdabilidade cresce e a influência do ambiente compartilhado diminui à medida que o indivíduo se desenvolve;
- 2) a influência do ambiente não-compartilhado aumenta à medida que o tempo passa;
- 3) existe uma correlação genético-ambientais, ou seja, determinadas características individuais, principalmente de personalidade, tornam o indivíduo mais exposto a determinados tipos de experiências.

A principal dimensão de variabilidade interindividual com potencial para afetar a aprendizagem escolar é a inteligência geral. O fator “g” da inteligência pode explicar quase 60% por cento da variância no desempenho escolar em aritmética e 48% em língua nativa (Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007). Mas habilidades específicas também são importantes. Cada uma das dimensões psicológicas que afetam o desempenho escolar se caracteriza por uma distribuição normal. Os transtornos do desenvolvimento e de aprendizagem correspondem ao extremo esquerdo da distribuição normal. Não existe descontinuidade entre as distribuições. Os mesmos fatores genéticos e ambientais que influenciam o desenvolvimento típico de habilidades também determinam o seu transtorno (Plomin & Kovas, 2005). Dentre as principais dimensões psicológicas específicas com potencial para afetar o desempenho escolar podem ser citados exemplos, acompanhadas de alguns dos reconhecidos transtornos na nosologia psiquiátrica¹ (APA, 2013):

- Temperamento e funções executivas (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Desafiador-Opositivo);
- Processamento fonológico (Transtorno de aquisição da linguagem oral, Dislexia);
- Senso numérico (Discalculia);
- Habilidades visoespaciais (Transtorno não-verbal de aprendizagem);
- Coordenação motora (Transtorno do desenvolvimento da coordenação motora);
- Habilidades sociais (Autismo).

¹ É importante ressaltar que as dimensões mencionadas não constituem uma lista exaustiva, não apresentam uma relação biunívoca simples com os transtornos associados, nem tampouco esgotam o leque de endofenótipos constitutivos dos diversos transtornos.

O construtivismo privilegia, por exemplo, a aprendizagem colaborativa em detrimento da instrução formal (Tomasello, Kruger & Ratner, 1993). Na instrução formal, o grosso da intencionalidade vai do professor para o aluno. Já na aprendizagem colaborativa, a intencionalidade é bidirecional, fluindo de um colaborador para outro. A instrução formal impõe, portanto, menos demandas cognitivas para o aluno do que a aprendizagem colaborativa. Esta análise sugere que se tenha certa cautela na prescrição da aprendizagem colaborativa para alunos que apresentem dificuldades em algum domínio do funcionamento cognitivo ou social. A aprendizagem colaborativa pode lhes exigir mais do que conseguem responder, contribuindo assim para a construção social de deficiências e cronificação de estresse e fracasso escolar. Por que simplesmente não ensinar as coisas para as crianças que apresentam dificuldades? Poucando-lhes trabalho e o constrangimento do fracasso em aprender por conta própria ou na interação com colegas? Colegas dos quais a crianças com dificuldades são frequentemente as vítimas de *bullying*.

O currículo escolar é planejado para atender às demandas dos 2/3 de indivíduos cujo desempenho situa-se próximo à média em cada uma destas dimensões. As professoras não sabem muito bem o que fazer com os meninos que não acompanham o currículo e com aqueles para os quais o currículo é fácil demais. Isto se deve a um dilema imposto por ocasião da universalização da educação escolar na virada do Século XIX para o Século XX. As turmas poderiam ser segregadas por nível de habilidade ou por idade. Mas não há como fugir da diversidade interindividual. A opção política que se afirmou nos últimos 100 anos foi segregar os alunos em turmas conforme a idade. Os alunos progridem de série mesmo que não demonstrem avanços correspondentes do desempenho. Com isto, evita-se o trauma da repetência e os alunos dificuldades continuam acompanhando e socializando com seus colegas que estão acompanhando o currículo. O resultado disto são turmas altamente heterogêneas do ponto de vista do desempenho cognitivo e acadêmico. Atender às necessidades desta diversidade de perfis exigiria uma política educacional baseada na avaliação do desempenho e individualização do currículo.

A inadequação curricular é uma agravante das dificuldades enfrentadas pelas crianças com dificuldades de aprendizagem. As dificuldades crônicas de aprendizagem constituem um fator de risco para

problemas psiquiátricos, tais como baixa autoestima, ansiedade, depressão ou comportamentos antissociais (Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev, 2008). Na perspectiva construtivista, a diversidade individual é solenemente ignorada. Caso fosse considerada, o ensino se tornaria uma missão impossível, uma vez que o construtivismo não está equipado com as necessidades de avaliação e planejamento curricular indispensáveis a um ensino individualizado.

A negligência das diferenças individuais se traduz em manifestações, p. ex., como a campanha contra a suposta medicalização do ensino (Frias & Júlio-Costa, 2013). As entidades nosológicas com potencial para afetar o desempenho escolar são tratadas apenas como construções sociais, advindas das relações de poder na sociedade. Diagnosticar as crianças como sendo portadoras de algum transtorno de aprendizagem passa a ser alguma coisa do mal, resultado das perversas maquinacões do sistema capitalista. A única solução aceitável para os problemas da educação é política. O resultado é uma dose extra de sofrimento para as crianças portadoras de alguma vulnerabilidade individual com potencial de afetar a aprendizagem escolar, bem como para suas famílias. E a situação é mais perversa ainda, uma vez que o sofrimento é maior para os mais pobres, para aqueles que não podem custear serviços especializados por conta própria.

O construtivismo não fornece diretrizes claras quanto à sua operacionalização

O construtivismo possui várias facetas. Existem vários tipos de construtivismo construtivistas (Matthews, 2002), muitos dos quais contraditórios entre si. Algumas discussões sobre que tipo de construtivismo fundamenta qual política educacional soam até mesmo meio bizantinas (Massabni & Ravagni, 2008). Trata-se de uma filosofia educacional muito ampla, englobando uma ética, uma ontologia, uma epistemologia, etc.. As questões relativas à técnica pedagógica ficam subespecificadas e raramente são investigadas com o rigor metodológico exigido das intervenções comportamentais. A diversidade de práticas é grande e sua falta de fundamentação psicológica patente. Jenkins (2000) sugeriu que construtivismo funciona como um corpo de doutrina relativamente frouxo, uma ideologia, que serve para justificar as práticas em sala de aula dos professores. Práticas estas que são fundamentadas na intuição, convicções e experiências pessoais de cada professora. O construti-

vismo é tão grandioso, abrange tantas e tão diversas coisas, que, às vezes, fico pensando: Será que ele não existe e nós podemos estar perdendo o nosso tempo?

A ênfase nas ideias construtivistas e no ideal politicamente correto torna a formação psicológica das professoras deficiente no que diz respeito às bases cognitivas e comportamentais da aprendizagem. As quais deveriam ser os fundamentos da prática instrucional. Um dos exemplos mais notórios é a falta de preparo para lidar com questões disciplinares. Existe um fosso entre as boas intenções politicamente corretas e a realidade do comportamento dos alunos em sala de aula e na escola. A falta de preparo das professoras para lidar de forma não coerciva com os comportamentos desafiadores e agressivos de muitos alunos coloca-as em uma situação de desamparo emocional, contribuindo para o agravamento de sintomas de estresse crônico. Ou então, com maior frequência do que seria desejável, as professoras recorrem a práticas punitivas de manejo da disciplina em sala de aula. Entra em cena o “construtivismo da reguada”, acentuando mais ainda o descompasso entre a teoria e a prática.

Muita confusão foi criada também em torno dos objetivos da escola. Os alvos postulados (relacionados à formação da cidadania, capacidade crítica, participação, etc.) soam tão grandiloquentes que contrastam com os resultados vexaminosos obtidos em medidas simples de desempenho escolar, tais como a leitura e a aritmética. Parece que a pedagogia padece de uma propensão nefelibata. Ela tem se envolvido com questões filosóficas e políticas grandiosas, mas pode estar se descuidando do “feijão com arroz” instrucional. Um exemplo disto são os tais temas transversais. O objetivo do ensino de matemática, por exemplo, não se restringe a apenas ensinar as crianças de 1ª a 4ª séries a fazer contas. Os objetivos são muito mais grandiosos. A matemática deve ser usada como veículo para trabalhar temas transversais tais como a cidadania, a participação social, a ética, o preconceito, etc. (Brasil, 1997). O resultado é que a pessoa sai da escola sem saber fazer troco, sendo presa fácil da anomia política e dos preconceitos de toda espécie. Talvez fosse o caso de repensar os objetivos educacionais. Menos pode ser mais. A consecução de objetivos mais modestos pode levar à postulação paulatina de objetivos mais ambiciosos. Um destes objetivos modestos diz respeito às práticas instrucionais e sua fundamentação psicológica. A escolha deste caminho é fundamentada empiricamente nos avanços das ciências cognitivas.

Referências

- Alexander, R. D. (1979). *Darwinism and human affairs*. Seattle: University of Washington Press.
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning?. *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 1-18.
- American Psychiatric Association — APA. (2013). *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. S. (2008). Emotional and behavioral characteristics over a six-year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia. *Journal of learning disabilities, 41*(3), 263-273.
- Bernardin, P. (2012). *Maquiavel pedagogo. Ou o ministério da reforma psicológica*. Campinas: Ecclesia/Vide.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Breton, J., & Robertson, E. M. (2013). Memory Processing: The Critical Role of Neuronal Replay during Sleep. *Current Biology, 23*(18), R836-R838.
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive psychology, 4*(1), 55-81.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence, 35*(1), 13-21.
- Dunbar, R. I. (2003). The social brain: mind, language, and society in evolutionary perspective. *Annual Review of Anthropology, 32*, 163-181.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2010). *Cognitive psychology. A student's handbook* (6th ed.). Hove, UK: Psychology Press.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies?. *Educational Psychology Review, 23*(4), 553-576.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido* (9a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frias, L., & Júlio-Costa, A. (2013). Os Equívocos e Acertos da Campanha "Não à Medicalização da Vida". *Psicologia em Pesquisa, 7*(1), 3-12.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher, 18*(8), 4-10.
- Geary, D. C. (2005). *The origin of mind. Evolution, brain, cognition and general intelligence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Geary, D. C. (2007). Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology. In: J. S. Carlson & J. R. Levin (Eds.), *Educating the evolved mind* (pp. 1-99, Vol. 2, Psychological perspectives on contemporary educational issues). Greenwich, CT: Information Age.
- Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist, 43*(4), 179-195.
- Gough, P. B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia, 46*(1), 1-20.
- Haase, V. G., Ferreira, F. O., Moura, R. J., Pinheiro-Chagas, P. & Wood, G. (2012). Cognitive neuroscience and math education: teaching what kids don't learn by themselves. *International Journal for Studies in Mathematics Education, 5*(2).
- James, W. (1989). *Princípios de psicologia*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabalho original de 1890).
- Jenkins, E. W. (2000). Constructivism in school science education: powerful model or the most dangerous intellectual tendency? *Science & Education, 9*(6), 599-610.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist, 41*(2), 75-86.
- Massabni, V. G., & Ravagnani, M. C. A. N. (2008). Progressão Continuada: qual construtivismo está em jogo? *Paidéia (Ribeirão Preto), 18*(41), 469-484.
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: a further analysis. *Journal of Science Education and Technology, 11*(2), 121-134.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strike rule against pure discovery learning? the case for guided methods of instruction. *American Psychologist, 59*(1), 14-19.
- Mayer, R. E. (2008) Information procesing. In: T. L. Good, (Ed.) *21st Century education. A reference handbook* (pp. 168-174). Los Angeles: Sage.

- Mithen, S. (1998). *A pré-história da mente. Uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. São Paulo: UNESP.
- Morais, J. (2013). *Alfabetizar para a Democracia*. Porto Alegre: Penso
- Muniz, M., da Silva, L. C., & Coutinho, A. R. (2013). Análise de Planos de disciplinas relacionadas às neurociências, neuropsicologia e neuroeducação. *Trilhas Pedagógicas*, 3(3), 103-118.
- Piaget, J. (2003). *Biologia e conhecimento. Ensaio sobre as relações entre as regulações biológicas e os processos cognitivos*. Petrópolis: Vozes.
- Pinker, S. (2002). *The blank slate. The modern negation of human nature*. New York: Penguin.
- Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2012). *Behavioral genetics* (6th ed.). New York: Worth.
- Plomin, R., & Kovas, Y. (2005). Generalist genes and learning disabilities. *Psychological bulletin*, 131(4), 592.
- Rousseau, J. J. (1979). *Emile or on education*. New York: Basic Books.
- Russell, B. (1927). *Philosophy*. New York: Norton.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and brain sciences*, 16(03), 495-511.
- Tremblay, S., Ross, N., & Berthelot, J. M. (2001). Factors affecting grade 3 student performance in Ontario: a multilevel analysis. *Education Quarterly Review*, 7(4), 25-36.
- Turkheimer, E. (2000). Three laws of behavior genetics and what they mean. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 160-164.
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34(5), 487-502.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461.
- Willingham, D. T. (2011). *Por que os alunos não gostam da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Duncan, L., Smith, S. D., Keenan, J. M., Wadsworth, S., ... Olson, R. K. (2010). Understanding the complex etiologies of developmental disorders: behavioral and molecular genetic approaches. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 31(7), 533.
- Zamarian, L., Ischebeck, A., & Delazer, M. (2009). Neuroscience of learning arithmetic-evidence from brain imaging studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33(6), 909-925.

Endereço para correspondência:

Vitor Geraldi Haase
 Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha –
 FAFICH/ sala 2016
 CEP:31270-901 – Belo Horizonte/MG
 E-mail: vghaase@gmail.com

Recebido em 21/05/2014

Revisto em 03/01/2015

Aceito em 04/02/2015

A psicologia teórica e filosófica como uma área de pesquisa acadêmica

Philosophical and theoretical psychology as a field of academic research

Flávio Fernandes Fontes¹
Jorge Tarcísio da Rocha Falcão¹

Resumo

Pesquisas filosóficas e conceituais vêm sendo reiteradamente apontadas como necessárias na Psicologia, dada a caracterização da disciplina como excessivamente centrada no método e na coleta de dados empíricos. Em resposta a isso, ocorreu ao longo das últimas décadas o surgimento de uma nova área de pesquisa, a Psicologia Teórica e Filosófica. Com o objetivo de fornecer uma introdução a este campo, são destacados alguns dos principais periódicos, programas de pós-graduação e instituições que produzem conhecimento nesta vertente. Procurou-se delimitar o escopo e o objetivo da Psicologia Teórica e Filosófica. Foram revisados diferentes autores que procuraram estabelecer quais as suas principais atividades, para isso foram elencados alguns exemplos de pesquisas importantes, e concluiu-se a relevância do fomento deste tipo de pesquisa para a Psicologia como um todo.

Palavras-chave: psicologia teórica; psicologia filosófica; análise conceitual.

Abstract

The need for philosophical and conceptual psychology research has been repeatedly pointed out due to the characterization of the discipline as excessively focused on method and empirical data collection. In the last few decades, a new area of research has been developed to meet these demands, the Philosophical and Theoretical Psychology. With the aim of providing an introduction to this area, we highlighted some of the main journals, graduate programs and institutions that are involved in the production of knowledge in this field. We tried to establish the scope and purposes of the Theoretical and Philosophical Psychology. We reviewed different authors who sought to establish the main activities in this field. Thus, we provide some examples of important research, and we concluded that the encouragement of this kind of inquiry is indeed relevant to Psychology.

Keywords: theoretical psychology; philosophical psychology; conceptual analysis.

¹Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPET). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal), Brasil

A falta de pesquisa teórica e de análises conceituais em Psicologia tem sido apontada reiteradamente como um problema por diferentes autores (Machado, Lourenço, & Silva, 2000). Wittgenstein (1996), em uma passagem célebre, apontou que “existem na Psicologia métodos experimentais e confusão conceitual” (p. 206). Harré e Secord (1972) reclamaram da ingenuidade conceitual dos psicólogos e da sua tendência a substituir discussões conceituais por definições operacionais e experimentos, lamentando que a precisão de significado dos conceitos não seja tão valorizada no campo.

Moscovici (1972) afligiou-se pelo estado de negligência em que a pesquisa teórica se encontra em Psicologia, particularmente agora que “o sonho positivista de uma ciência sem metafísica” (p. 22) parece cada vez mais um sonho e não uma possibilidade real. Para Moscovici (1972), o resguardo do debate teórico em Psicologia possui aspectos emocionais, pois há um medo real de cair em debates filosóficos. No entanto, se pesquisadores de

outras áreas podem se dividir em teóricos e experimentalistas, deixando mais liberdade para que cada atividade desenvolva a sua própria cultura, então porque não pode haver a realização de algo assim também na Psicologia?¹

Wachtel (1980) reclamou da falta de incentivos para a realização de trabalhos teóricos em Psicologia, apesar da sua evidente necessidade, e Wakefield (2007) recentemente retomou tal artigo para afirmar mais uma vez a necessidade de atividade teórica em Psicologia. Toulmin e Leary (1985) relacionam o estreitamento dos pensamentos teórico e filosófico em Psicologia com a influência positivista, que teve como resultado a formação de um verdadeiro culto ao empirismo na Psicologia.

¹ O exemplo que costuma ser lembrado prontamente é o da Física Teórica (Howard, 1998). Ver a crítica de Robinson (2007), o que argumenta que o trabalho teórico na Física é completamente diferente daquele na Psicologia e esse tipo de comparação não deve ser feita. De toda maneira, Robinson (2007) concorda que uma “metapsicologia” dedicada a questões conceituais é necessária.

Alston (1985) destacou que a análise conceitual é uma parte importante de qualquer empreendimento intelectual, e a relação entre filosofia analítica e teoria psicológica pode render frutos para a área em análise. Danziger (1985) indicou a excessiva valorização de questões sobre métodos em detrimento de discussão teórica, ressaltando que alguns dos autores mais influentes da história da Psicologia, como Wundt, Freud, Köhler, Wertheimer, Lewin e Piaget, não fizeram uso de estatística inferencial para chegar a suas conclusões.

Machado et al. (2000) discorreram de forma longa e convincente sobre como a Psicologia em geral tem se orientado predominantemente para fatos e pesquisas empíricas, dando pouca atenção à atividade fundamental de análise dos conceitos. Ao final, recomendam que o estudo da história da ciência, da lógica e da filosofia analítica pode ser mais benéfico do que as atuais disciplinas de estatística e dos métodos de pesquisa.

Machado e Silva (2007) mostraram como a análise conceitual é uma parte do método científico na Física, por meio de um estudo das análises conceituais feitas por Galileu, e recomendaram que a Psicologia invista nessa estratégia a fim de clarificar significados, expor problemas em modelos teóricos, revelar pressupostos não explicitados e avaliar a consistência de teorias. Banicki (2011) postulou que a atividade de análise conceitual em Psicologia não tem sido desenvolvida como poderia, argumentou contra uma série de objeções feitas à análise conceitual, e concluiu que esta é uma ferramenta promissora que pode contribuir para o desenvolvimento da área.

Laurenti (2012) atualizou o diagnóstico de Wittgenstein, afirmando: “na Psicologia, existem métodos (experimentais e não experimentais) e confusão conceitual” (p. 179). Isto é, mesmo com as críticas ao método experimental e o surgimento de novos métodos, a desvalorização do trabalho teórico frente ao empírico continua forte.

Para Laurenti (2012), são diversos os problemas para aqueles que desejam conduzir pesquisas conceituais em Psicologia. Poucos orientadores aceitam trabalhos deste tipo, há dificuldades de apoio financeiro, de estabelecimento das linhas de pesquisa e de inserção em linhas existentes, além daquela de publicação em periódicos, o que faz com que alguns estudantes migrem para a pós-graduação em Filosofia.

Cruz (2013) defende a importância e a atualidade de se defender uma atitude filosófica na Psicologia, em um momento em que a medicalização e o sucesso das neurociências pressionam no sentido de reduzir o psicológico ao biológico. Para isso, aponta, como instrumentos

especialmente importantes, a história dos conceitos de Canguilhem e o trabalho de Foucault, a fim de pensar a dimensão histórica do saber psicológico.

Os constantes e contínuos apontamentos de que a Psicologia precisa de mais trabalhos teóricos e conceituais são sintomáticos, tanto da sua escassez quanto de seu caráter marginal/minoritário. Os trabalhos acadêmicos teóricos em Psicologia existentes são frequentemente ignorados e desconhecidos.

Dado o contexto esboçado, o presente artigo pretendeu ser uma introdução ao campo, a fim de possibilitar uma primeira aproximação ao assunto, fornecendo indicações sobre a sua formação e o seu progresso político-institucional e sua relevância dentro da Psicologia enquanto área do conhecimento como um todo.

A formação da Psicologia Teórica e Filosófica no plano internacional e no Brasil

O campo da Psicologia Teórica e Filosófica é reconhecido internacionalmente como uma área de pesquisa. Desde 1963, a *American Psychological Association* (APA) tem uma divisão voltada para a área, denominada *Society for Theoretical and Philosophical Psychology*. No início da década de 1980, fundou-se, também com projeção mundial, a *International Society for Theoretical Psychology*. Alguns periódicos são dedicados exclusivamente ao campo, como o “*Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*”, cujo primeiro número foi lançado em 1981²; o “*New Ideas in Psychology*”, que começou a ser editado em 1983 e o “*Theory and Psychology*”, cujo início se deu em 1991.

O estágio avançado da discussão sobre uma Psicologia Teórica e Filosófica nos Estados Unidos pode ser averiguado pelo debate sobre o artigo de Slife e Williams (1997). Os autores sugeriram a criação de uma subdisciplina de Psicologia Teórica como um reconhecimento de uma área que, na prática, já existe, e citam a fragmentação da Psicologia, as influências de perspectivas pós-modernas e as mudanças na filosofia da ciência como fatores que tornam a reflexão teórica extremamente necessária. O texto gerou diversas respostas, as quais serão resumidas no presente trabalho³.

2 O contexto de surgimento do periódico começou em 1966 quando uma *newsletter* começou a ser realizada pela Divisão 24 da APA (Teo, 2009).

3 Todas foram publicadas no mesmo número do periódico *American Psychologist*. Apenas o texto de Meux (1998), o qual parece refletir uma preocupação mais específica com axiologia, e a resposta de Slife e Williams (1998) às críticas, que não acrescenta muito ao artigo original, não foram comentados.

Quinn (1998) defende que a Psicologia Teórica pode ser útil para a Psicoterapia, já que esta tem tradicionalmente criado várias escolas de pensamento e poderia se beneficiar de mais avaliação crítica de métodos e ideias. Abi-Hashem (1998) nota na Psicologia Teórica uma oportunidade para contrabalançar o caráter demasiado específico das pesquisas acadêmicas em Psicologia. No entanto, o investigador alerta para a possibilidade de que uma Psicologia Teórica pode ser tanto um modo de se obter uma visão mais global dos problemas como agravar a fragmentação, já que aumenta o número de subdisciplinas (questão também levantada por Gantt, 1998).

Grace e Ferreras (1998) consideram que o argumento de Slife e Williams (1997) não tem sustentação, dado que a Psicologia vem funcionando bem sem uma subdisciplina de Psicologia Teórica e que a atividade teórica já está embutida na atividade normal de qualquer psicólogo. Weems (1998) demonstra preocupação de que uma Psicologia Teórica vista como subdisciplina acabe aumentando a distância entre a reflexão teórica e a pesquisa experimental. Este autor pondera no sentido de que seria melhor abordar a Psicologia Teórica como uma metadisciplina, a qual atravessa e engloba todas as disciplinas, sem necessariamente constituir uma área nova.

Stam (1998) reconhece que as diferentes atividades propostas por Slife e Williams (1997) são relevantes, porém argumenta que o papel da teoria em Psicologia não pode ser somente o de servir às pesquisas existentes, mas deve ser associado ao conhecimento histórico e à possibilidade de mudar a disciplina.

Howard (1998) afirmou que os “psicólogos estão se afogando em um mar de dados que poucos tentam juntar” (p. 69) e que a síntese de achados é tão importante quanto o desenvolvimento de novos dados. Para este autor, a criação de uma nova subdisciplina não é a mais relevante, deve-se estimular trabalhos que tentem integrar conjuntos de experimentos.

É uma tarefa difícil, mas bastante recompensadora — afinal, o procedimento de coletar dados não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um para se adquirir conhecimento, que só pode advir pelo estabelecimento de vínculos com a teoria, que poderá fornecer aos dados empíricos um quadro de referência que lhes forneça coerência e estrutura (Howard, 1998).

Brand (1998) alertou para o que considera ser um viés pós-moderno do artigo de Slife e Williams (1997), ou seja, a defesa de que todo empreendimento científico se baseia em uma linguagem cujo sentido

depende do contexto e das relações sociais. Brand (1998) defende que uma Psicologia Teórica é importante, desde que não atue como veículo para um determinado modo de pensar (pós-moderno), e deve incluir também a atividade teórica positivista, isto é, que considera fundamental o papel de observações empíricas. Mais importante do que estabelecer se a caracterização de Brand do pensamento pós-moderno é exata ou se o seu apelo ao empirismo é consistente, o ponto fundamental é que grupos com diferentes filosofias da ciência têm interesse em trabalho teórico, e não devem ser excluídos *a priori*.

Em face das análises apresentadas, e em diálogo com elas, considerou-se que os diferentes níveis de atividade teórica levantados ao longo desta discussão não são excludentes. Em um primeiro nível, esta tarefa é inerente ao trabalho de todo e qualquer psicólogo; em um segundo, é uma atividade fim na qual alguns se engajam com mais afinco, seja em continuidade ou em paralelo a suas pesquisas empíricas; e em um terceiro nível, é uma que adquire autonomia, ocupando um lugar que não se define mais por sua relação com um trabalho empírico (seja de introdução, fundamentação, complementação, digressão etc.), mas que se afirma e entende como uma pesquisa de pleno direito, com sua própria ordem de questões e problemas.

Portanto, a proposta de uma Psicologia Teórica e Filosófica não significa substituir as atividades tipos 1 e 2 descritas ou destacá-las de seu lugar de direito para concentrá-las em um outro lugar. A proposta é somar a essas duas um tipo de atividade 3, e a justificação para isso é que ela é caracterizada por um nível de autonomia que permite criar uma cultura de trabalhos teóricos capazes de entregar resultados que dificilmente seriam atingidos, ou levariam muito tempo para serem atingidos, se perseguidos somente por atividades de tipos 1 e 2.

Independentemente da criação de uma subdisciplina, que possivelmente é uma questão relacionada ao número de psicólogos com interesse em promover tal ação no plano histórico e político, entende-se como um resultado conclusivo desse debate o fato de a maioria dos autores concordar com a relevância do desenvolvimento de pesquisas que procurem trabalhar questões conceituais, filosóficas e teóricas dentro do campo da Psicologia.

No Brasil, embora pesquisas teóricas tenham sido realizadas, a grande maioria não parece ter consciência explícita de estar trabalhando em um campo distinto que merece reconhecimento e autonomia.

Um forte sinal dessa falta de elaboração do campo é o fato de que não há periódicos especializados nesse domínio de produção acadêmica.

Uma mudança importante no cenário brasileiro foi a fundação, em 2010, do Núcleo de Pesquisa em História e Filosofia da Psicologia (NPHFP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O mesmo grupo inaugurou em 2011 uma linha de pesquisa voltada para a História e Filosofia da Psicologia, no programa de pós-graduação em Psicologia da UFJF, que foi apresentada como a primeira do Brasil em seu gênero (Araujo, 2012; Araujo, Caropreso, Simanke, & Castañon, 2013).

A atividade teórica/filosófica em Psicologia tem tradicionalmente estado associada à área de história, tanto no âmbito da pesquisa (programas de pós-graduação que envolvem os dois temas) quanto do ensino, por meio da disciplina de Teorias e Sistemas em Psicologia (Brock, 1998). O programa da UFJF segue o exemplo de outros, tais como: *History and Theory of Psychology*, da Universidade de York (Canadá); *History and Theory of Psychology*, da Universidade de Edimburgo (Escócia); *Theory and History of Psychology*, da Universidade de Groningen (Holanda). Um outro importante que não segue o padrão de associação com História em seu título é o da Universidade de Calgary (Canadá), denominado *Social and Theoretical Psychology*.

Institucionalmente, também há associação entre atividade teórica/filosófica e História em algumas sociedades de Psicologia. Dentro da *Canadian Psychological Association*, existe a seção *History and Philosophy*, que edita o periódico "*History and Philosophy of Psychology Bulletin*". Na *British Psychological Society*, também existe uma seção intitulada *History and Philosophy*, que edita o periódico "*History and Philosophy of Psychology*". Já a APA possui a divisão 24, que é dedicada somente a *Theoretical and Philosophical Psychology*, separada da 26, chamada *Society for the History of Psychology*.

No Brasil, os grupos de trabalho (GT) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) se aproximam mais das seções das sociedades citadas, embora estes não tenham a mesma estabilidade no que diz respeito à numeração e existência, ocorrendo variações entre os diferentes encontros. No que diz respeito a esses GT, destaca-se a existência da atuação de um GT em História da Psicologia desde 1996. No entanto, não há um voltado especificamente à atividade teórica-filosófica.

Até esta parte do trabalho, foi apontado para a importância desta área de Psicologia e sua constituição no plano internacional e para o seu desenvolvimento incipiente no Brasil. No entanto, é preciso explorar com mais detalhes o que entendemos que uma Psicologia Teórica e Filosófica pode, ou deveria fazer, e o que ela não é ou quais atividades não estão dentro deste domínio.

A atividade da psicologia teórica e filosófica

Uma confusão que a proposta deste campo pode causar é a de que se trata de uma nova escola ou um paradigma, a partir do qual se deveria ler toda a Psicologia, estando no nível de uma evolucionista ou sócio-histórica, por exemplo. A Psicologia Teórica e Filosófica se propõe como um campo aberto de reflexão e trabalho metateórico e filosófico dentro da Psicologia de uma forma geral, sem compromisso específico com uma agenda que não seja a de criar e cultivar uma cultura de pesquisa que permita dedicação exclusiva a esse tipo de trabalho, como uma opção possível e desejável na pesquisa em Psicologia.

Indivíduos dentro do campo têm posicionamentos dos mais variados, inclusive sobre quais atividades a Psicologia Teórica e Filosófica deveria realizar. Certamente, não é nenhuma surpresa que a concepção do campo se torne alvo de disputas e que diferentes visões sejam apresentadas, dado que ele deve refletir necessariamente a fragmentação da própria Psicologia. Algumas dessas visões sobre o que o campo é, presentes nos trabalhos de Slife (2000), Martin (2004), Teo (2009) e Castañon (2012), serão apresentadas.

Slife (2000) considera que o psicólogo teórico tem dois propósitos principais: formular e ajudar outros a articular teorias que, em última instância, serão testadas empiricamente, seja de maneira quantitativa ou qualitativa; examinar e ajudar outros psicólogos a examinar temas não empíricos que sejam relevantes para o seu trabalho.

Para Slife (2000), o psicólogo teórico pode atuar como um consultor que ajuda outros a examinarem e construir teoricamente seus trabalhos, de uma maneira análoga talvez ao trabalho da prestação de serviços de um estatístico para um pesquisador que não domina determinados recursos. Isso ajudaria a mudar a imagem do psicólogo teórico, que muitas vezes é tido como um crítico mordaz, o qual não oferece soluções, mas apenas aponta problemas. A posição

de crítico seria por demais confortável — é preciso ir além e interagir, proporcionando opções construtivas.

A interação proposta por Slife se daria não só entre pesquisadores profissionais, mas também entre psicólogos teóricos e comunidade como um todo. A partir da noção aristotélica de *phronesis*, o investigador defende que todo conhecimento envolve necessariamente um aspecto ético, de diálogo e de interação com a sociedade, e por isso, o psicólogo teórico deveria não só participar de publicações especializadas, como também escrever para o público leigo, recuperando a figura do intelectual público.

Martin (2004) divide as atividades teóricas da Psicologia Teórica em três grandes tipos: relacionadas diretamente à pesquisa empírica; associadas à prática da profissão (incluindo aspectos morais e políticos); relacionadas à presença da Psicologia na sociedade como um todo. Para Martin (2004), a Psicologia Teórica teria um papel terapêutico ao examinar a pesquisa, a prática profissional e as iniciativas públicas dos psicólogos, debatendo sua retórica, seus conceitos e fazendo dialogar diferentes pontos de vista e argumentos.

Teo (2009) defende que as psicologias teórico-filosóficas se caracterizam como programas metateóricos que trabalham em domínios filosóficos, assumindo perspectivas reflexivas sobre temas psicológicos. Para Teo (2009), todo psicólogo é teórico, no sentido de que faz uso necessariamente de teorias e contribui para elas. O que caracteriza o diferencial da atividade metateórica é a reflexão sobre os pressupostos implícitos e explícitos das teorias dentro do âmbito filosófico.

Teo (2009) considera que as áreas filosóficas relevantes seriam: Ontologia, que engloba discussões como o objeto da Psicologia, a relação mente e corpo e a natureza das categorias psicológicas; Epistemologia, que aborda natureza do conhecimento e verdade nas teorias psicológicas; ética/prática, para discussões sobre fato e valor, justiça social etc.; e estética, que seria pertinente pela utilização da arte na investigação da subjetividade.

O mesmo investigador cita ainda que trabalhos metateóricos podem ser de três tipos: reconstrução, que realizaria a integração e a avaliação de teorias por meios históricos, teóricos ou conceituais; desconstrução, ou seja, a crítica de uma determinada teoria, ou construção, que é a apresentação de uma teoria nova e original.

Castañon (2012) entende que a Psicologia Filosófica pode ser definida, de um modo geral, como o estudo das questões conceituais em Psicologia, di-

vidindo-a em quatro campos: Epistemologia da Psicologia, que engloba os problemas fundamentais da Ontologia e da Epistemologia da Psicologia; Psicologia Teórica, que assume como pressuposto a aplicação da ciência moderna ao problema psicológico e funciona como um correlato da física teórica; Psicologia Filosófica, um campo difuso que seria caracterizado pela abordagem de temas psicológicos sem o uso do método científico; Filosofia da Mente, dedicada aos fenômenos mentais, como consciência, memória, senso/percepção, conceitualização, dentre outros, e sua relação com o cérebro.

Essas diferentes formas de dividir o campo revelam a riqueza de suas possibilidades. Propõe-se aqui que a diferença fundamental seja entre, de um lado, a psicologia teórica concebida como auxiliar da pesquisa empírica — correspondente ao sentido 1 de Slife, 1 de Martin e 2 de Castañon — e a psicologia teórica concebida de maneira mais ampla, englobando uma série de atividades e problemas de difícil categorização — sentido 2 de Slife, 2 e 3 de Martin, 1, 3 e 4 de Castañon e talvez toda a proposta metateórica de Teo.

Embora ambas as formas tenham legitimidade e muito trabalho a fazer, gostaríamos de discorrer mais longamente sobre a Psicologia Filosófica em seu sentido mais amplo, que não se considera diretamente ligada a um modo específico de pesquisa empírica ou ao empreendimento de aplicação da concepção moderna de ciência à Psicologia. Tornar-se o auxiliar de um determinado modo de “pesquisa empírica” nos parece potencialmente problemático, dado que pode significar assumir alguns pressupostos sobre o que é “empírico”, sem o devido exame crítico. Este é considerado especialmente necessário e útil diante do contexto atual, de tantas transformações na filosofia da ciência.

O que antes era concebido apenas como filosofia da ciência, atualmente se tornou um campo de estudos muito mais sofisticado, no qual história, filosofia e sociologia da ciência vieram a trabalhar de forma mais integrada (Fagerberg, Landström, & Martin, 2012; Cetina, 1991). O desenvolvimento de pesquisas sobre fazer ciência (Martin, Nightingale, & Yegros-Yegros, 2012; Köche, 2005) vem demonstrando consistentemente há anos uma pluralidade enorme de métodos, culturas, linguagens e metafísicas no fazer científico.

No entanto, muitos psicólogos continuam se guiando por uma versão limitada, simplificada e cristalizada de um método científico fundado exclusivamente na elaboração de hipóteses testáveis, na

operacionalização para a verificação de tais hipóteses, na utilização de ferramentas estatístico-inferenciais e/ou de resumo de informação e discussão de resultados à luz dos novos dados produzidos. A aplicação mecânica de um procedimento metodológico e a obsessão da Psicologia com o método foram retratadas como metodolatria (Danziger, 2002) e fetichismo metodológico (Koch, 1981).

O currículo de graduação nem sempre tem conseguido acompanhar as mudanças, limitando-se muitas vezes a considerar que as grandes perspectivas teóricas para abordar a Psicologia já foram realizadas e não há mais a necessidade de procurar (Slife & Williams, 1997). As últimas décadas assistiram ao surgimento de grandes abordagens teóricas inovadoras em Psicologia, como o construcionismo social de Gergen (1973; 1985; 1996; 2009), a psicologia narrativa (Brockmeier & Harré, 2003; Murray, 2003) e todo um conjunto de abordagens discursivas (Potter, 2003; Edwards, 2004) e pós-modernas (Kvale, 1992).

Porém, não são somente as grandes reformulações epistemológicas da Psicologia, o avanço geral dos estudos sobre a ciência e as perspectivas pós-modernas que exigem trabalho teórico por parte dos psicólogos. Estudos teóricos específicos têm o potencial de provocar debates e mudanças significativas no modo de se praticar ciência em Psicologia. Exemplos disso são os debates a respeito da apropriação do conceito de “definição operacional” pela Psicologia (Koch, 1999; Feest, 2012), a utilização do teste da hipótese nula (Bakan, 1966; Meehl, 1978; Cohen, 1994; Gigerenzer, 2004; Lambdin, 2012) e o conceito de mensuração utilizado usualmente em Psicometria (Michell, 1997; 2000; 2003; 2006; Sturm, 2012).

Considerações finais

A Psicologia não é uma ciência tão independente da Filosofia ou mesmo ambicionaria, em seu esforço histórico, para se constituir enquanto ciência “respeitável” no contexto das demais ciências (Koch, 1981). No entanto, a especificidade de seus temas e os problemas epistemológicos, teóricos e metodológicos que estes geram exigem um conhecimento da área que filósofos não costumam ter, além do saber de filosofia e abertura para reflexão que muitos psicólogos acostumados a pesquisas empíricas tampouco possuem. Por isso, compartilhamos com muitos dos autores citados ao longo deste artigo a ideia de que a Psicologia necessita de uma área teórica e filosófi-

ca para tratar convenientemente os problemas que lhes são próprios.

O movimento teórico em Psicologia tem passado relativamente despercebido pela maior parte dos psicólogos, em função de seu caráter excessivamente centrado no método das pesquisas em Psicologia. A ideia de que o método é o componente essencial e garantidor da “verdade” ou “validade” continua com grande força dentro da Psicologia acadêmica (Slife & Williams, 1997). Se a pesquisa teórica não for estimulada como uma forma possível de realizar trabalhos acadêmicos em Psicologia, a formulação dos problemas e a busca por respostas correm o risco de continuar sendo atividades guiadas principalmente por questões metodológicas desconectadas de reflexão, que ultrapassem o domínio interno de validade dos procedimentos utilizados — como é o caso das discussões técnicas envolvendo representatividade, viés de observação, controle e generalização.

A Psicologia guiada, especialmente, por preocupações metodológicas nesse nível mais operacional está condenada à prática chamada por Kuhn (2009) de “ciência normal”, desprovida de força e profundidade necessárias à formulação de questões sobre o significado das suas escolhas, perguntas e, sobretudo, premissas de pesquisa. É isso o que a Psicologia Teórica e Filosófica tem para oferecer de mais precioso: a oportunidade de que psicólogos possam se dedicar em tempo integral a analisarem aspectos fundamentais e ordenadores da busca científica em nível de pressupostos centrais — talvez assimiláveis ao que Lakatos (1989) denominou de “núcleo duro” das propostas teóricas. Esperamos que o presente artigo possa ter chamado atenção para este tema e ajudado a fundamentar um maior interesse nessa direção.

Referências

- Abi-Hashem, N. (1998). Returning to the fountains. *American Psychologist*, 53(1), 63-64.
- Alston, W. P. (1985). Conceptual analysis and psychological theory. In: S. Koch & D. E. Leary, *A century of psychology as science*. (pp. 638-652). Washington: APA.
- Araujo, S. F. (Org.). (2012). *História e filosofia da Psicologia: perspectivas contemporâneas*. Juiz de Fora: UFJF.
- Araujo, S. F., Caropreso, F. S., Simanke, R. T., & Castañon, G. A. (2013). The Wilhelm Wundt Center and the first graduate program for the history and philosophy of psychology in Brazil: a brief report. *History of Psychology*, 16(3), 222-224.

- Bakan, D. (1966). The test of significance in psychological research. *Psychological Bulletin*, 66(6), 423-437.
- Banicki, K. (2011). Connective conceptual analysis and psychology. *Theory & Psychology*, 22(3), 310-323.
- Brand, J. L. (1998). Theoretical psychology, Yes; methodological egalitarianism, No! *American Psychologist*, 53(1), 66-67.
- Brock, A. (1998). Pedagogy and research. *The psychologist*, 11, 169-171.
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia reflexão e crítica*, 16(3). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/prcl/v16n3/v16n3a11.pdf>
- Castañón, G. A. (2012). Filosofia da psicologia: uma taxonomia. In: S. F. Araujo (2012), *História e filosofia da psicologia: perspectivas contemporâneas*. (pp. 187-221). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Cetina, K. K. (1991b). Merton's sociology of science: the first and the last sociology of science? *Contemporary Sociology*, 20(4), 522-526.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49(12), 997-1003.
- Cruz, M. G. A. (2013). A defesa de uma atitude filosófica na psicologia: breve reflexão sobre a prática psi e o processo de medicalização. *Filogenese*, 6(1), 78-92.
- Danziger, K. (1985). The methodological imperative in psychology. *Philosophy of the Social Sciences*, 15, 1-13.
- Danziger, K. (2002). *Constructing the subject: historical origins of psychological research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D. (2004). Psicologia discursiva: unindo teoria e método com um exemplo. In: L. Íñiguez (Org.) (2004), *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. (pp. 181-205). Petrópolis: Vozes.
- Fagerberg, J., Landström, H., & Martin, B. R. (2012). Exploring the emerging knowledge base of 'the knowledge society'. *Research Policy*, 41, 1121-1131.
- Feest, U. (2012). O operacionalismo na psicologia: sobre o que é o debate, sobre o que deveria ser o debate. In: S. F. Araujo (2012). *História e filosofia da psicologia: perspectivas contemporâneas*. (pp. 259-296). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Gantt, E. E. (1998). Some questions about theoretical psychology. *American Psychologist*, 53(1), 65-66.
- Gergen, K. J. (1973). Social Psychology as History. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(2), 309-320. Recuperado de http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/soc_psych.pdf
- Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3). Recuperado de: http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/Social_Constructionist_Movement.pdf
- Gergen, K. J. (1996). *Social Psychology as Social Construction: The Emerging Vision*. Recuperado de: http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/Social_Psychology_as_Social_Construction_The%20Emerging_Vision.pdf
- Gergen, K. J. (2009). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gigerenzer, G. (2004). Mindless statistics. *The Journal of Socio-Economics*, 33, 587-606.
- Grace, R. C. & Farreras, I. G. (1998). Are theoretical consultants needed? *American Psychologist*, 53(1), 67-68.
- Harré, R. & Secord, P. F. (1972). *The explanation of social behavior*. Totowa: Rowman and Littlefield.
- Howard, R. W. (1998). Every psychologist needs to be a theorist. *American Psychologist*, 53(1), 69-70.
- Koch, S. (1981). The Nature and limits of psychological knowledge: Lessons of a century qua "science". *American Psychologist*, 36(3), 257-269.
- Koch, S. (1999). Psychology's Bridgman versus Bridgman's Bridgman: a study in cognitive pathology. In: S. Koch (1999), *Psychology in human context. Essays in dissidence and reconstruction*. (pp. 366-393). Chicago: The University of Chicago Press.
- Köche, J. C. (2005). *Pesquisa científica. Critérios epistemológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Kuhn, T. S. (2009). *A estrutura das revoluções científicas* (Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira). São Paulo: Perspectiva. (Texto originalmente publicado em 1962).
- Kvale, S. (Ed.) (1992). *Psychology and postmodernism*. London: Sage.
- Lakatos, I. (1989). *The methodology of scientific research programmes – philosophical papers, vol.1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambdin, C. (2012). Significance tests as sorcery: science is empirical – significance tests are not. *Theory & Psychology*, 22(1), 67-90.
- Laurenti, C. (2012). Trabalho conceitual em psicologia: pesquisa ou "perfumaria"? *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 17(2), 179-181.
- Machado, A., Lourenço, O., & Silva, F. J. (2000). Facts, concepts, theories: the shape of psychology's epistemic triangle. *Behavior and Philosophy*, 28, 1-40.

- Machado, A. & Silva, F. J. (2007). Toward a richer view of the scientific method: the role of conceptual analysis. *American Psychologist*, 62(7), 671-681.
- Martin, J. (2004). What can theoretical psychology do? *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 24(1), 1-13.
- Martin, B. R., Nightingale, P., & Yegros-Yegros, A. (2012). Science and technology studies: exploring the knowledge base. *Research Policy*, 41, 1182-1204.
- Meehl, P. (1978). Theoretical risks and tabular asterisks: sir Karl, sir Ronald, and the slow progress of soft psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 806-834.
- Meux, M. O. (1998). A value agenda for theoretical psychology. *American Psychologist*, 53(1), 64-65.
- Michell, J. (1997). Quantitative science and the definition of measurement in psychology. *British Journal of Psychology*, 88, 355-383.
- Michell, J. (2000). Normal science, pathological science and psychometrics. *Theory & Psychology*, 10(5), 639-667.
- Michell, J. (2003). The quantitative imperative: positivism, naïve realism and the place of qualitative methods. *Theory & Psychology*, 13(1), 5-31.
- Michell, J. (2006). Psychophysics, intensive magnitudes, and the psychometricians' fallacy. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 17, 414-432.
- Moscovici, S. (1972). Society and theory in social psychology. In: J. Israel & H. Tajfel (Eds.) (1972), *The context of social psychology: a critical assessment*. (pp. 17-68). London: Academic Press.
- Murray, M. (2003). Narrative psychology and narrative analysis. In: P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Ed.) (2003). *Qualitative research in psychology*. Expanding perspectives in methodology and design. (pp. 95-112). Washington: APA.
- Potter, J. (2003). Discourse analysis and Discursive Psychology. In: P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Ed.) (2003), *Qualitative research in psychology*. Expanding perspectives in methodology and design. (pp. 73-94). Washington: APA.
- Quinn, M. H. (1998). The role of theory in psychotherapy. *American Psychologist*, 53(1), 71.
- Robinson, D. N. (2007). Theoretical Psychology. What is it and who needs it? *Theory and Psychology*, 17(2), 187-198.
- Slife, B. D. (2000). The practice of theoretical psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 20(2), 97-115.
- Slife, B. D. & Williams, R. N. (1997). Toward a theoretical psychology: Should a subdiscipline be formally recognized? *American Psychologist*, 52(2), 117-129.
- Slife, B. D. & Williams, R. N. (1998). Theoretical psychology as a subdiscipline: the conversation continues. *American Psychologist*, 53(1), 71-72.
- Stam, H. J. (1998). Theory and disciplinarity. *American Psychologist*, 53(1), 70.
- Sturm, T. (2012). Há algum problema com a psicologia matemática no século dezoito? Um novo olhar sobre o velho argumento de Kant. In: S. F. Araujo (2012). *História e filosofia da psicologia: perspectivas contemporâneas*. (pp. 87-132). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Teo, T. (2009). Editorial. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 29(1), 1-4.
- Toulmin, S. & Leary, D. E. (1985). The cult of empiricism in psychology, and beyond. In: S. Koch & D. E. Leary (1985). *A century of psychology as science*. (pp. 594-617). Washington: APA.
- Wachtel, P.L. (1980). Investigation and its discontents: some constraints on progress in psychological research. *American Psychologist*, 35(5), 399-408.
- Wakefield, J. C. (2007). Why psychology needs conceptual analysts: Wachtel's 'discontents' revisited. *Applied and Preventive Psychology*, 12, 39-43.
- Weems, C. F. (1998). Theoretical psychology: subdiscipline or metadiscipline? *American Psychologist*, 53(1), 68-69.
- Wittgenstein, L. (1996). *Investigações filosóficas*. (Trad. José Carlos Bruni). São Paulo: Nova Cultural.

Endereço para correspondência:

Flávio Fernandes Fontes
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho
 Campus Lagoa Nova
 CEP: 59072-970 – Natal/RN
 E-mail: flaviofontes@outlook.com

Recebido em: 19/12/2014

Revisto em: 04/03/2015

Aceito em: 27/05/2015

Interfaces entre teoria da mente, linguagem e faz de conta

Interfaces between theory of mind, language and make-believe

Flávia Fraga Silveira¹
Marisa Cosenza Rodrigues¹

Resumo

Gradualmente, as crianças tornam-se capazes de compreenderem os estados mentais próprios e alheios e de expressá-los por meio da linguagem. Neste domínio sociocognitivo, a brincadeira de faz de conta é uma atividade que pode favorecer a atribuição dos estados mentais na infância. O presente artigo pretende discutir algumas interfaces entre teoria da mente, linguagem e faz de conta. A importância da brincadeira de faz de conta e das conversações como recursos para promover o desenvolvimento sociocognitivo é destacada, pois ambas fomentam a atribuição dos estados mentais. Família e escola são apresentadas como contextos de desenvolvimento potenciais para tal estimulação, uma vez que constituem instâncias favorecedoras de conversações, leituras interativas e brincadeiras.

Palavras-chave: filosofia da mente; linguagem; brincar de faz-de-conta.

Abstract

Gradually, children become able to understand their own and others' mental states and express them through language. In this socio-cognitive domain, playing at make-believe is an activity that may favor the attribution of mental states in childhood. This article discusses the interfaces among theory of mind, language and make-believe. The importance of playing at make-believe and of conversations as resources to promote socio-cognitive development is highlighted, because both encourage the attribution of mental states. Family and school are presented as potential development contexts for this stimulation, since they constitute favorable instances of conversations, interactive readings and games.

Keywords: philosophy of mind; language; pretend play.

¹Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora), Brasil

A área da teoria da mente envolve investigações sobre a capacidade da criança de atribuir estados mentais a si e aos outros, ou seja, compreender emoções, intenções, pensamentos e crenças. Como salientam Maluf, Gallo-Penna & Santos (2011), a aquisição desta capacidade emerge nos primeiros anos de vida, sendo fundamental para o desenvolvimento social e da aprendizagem escolar.

De acordo com Roazzi & Santana (1999), na cultura ocidental, as crianças entre os dois e os seis anos de idade começam a apresentar uma compreensão de como a mente funciona, demonstrando um entendimento acerca da percepção, da ação e da linguagem. Vale destacar que neste período elas distinguem entre o mundo externo e as suas representações, tornam-se capazes de separar as representações dos objetos que as originam e de compreenderem que as pessoas podem ter crenças distintas da realidade (crença falsa).

Uma consequência da capacidade de representação mental de objetos e eventos é a habilidade de

fazer de conta. Tal habilidade emerge, segundo Leslie (1987), por volta dos dois anos sendo composta por dois níveis:

1. representação primária do mundo que consiste em ver o mundo diretamente e representá-lo da forma que o vê e
2. representação secundária, ou seja, representações de representações ou metarrepresentações que consiste em substituir um objeto por outro objeto. A emergência do faz de conta seria, pois, uma manifestação primária de habilidades metarrepresentacionais.

Segundo Fiaes & Bichara (2009), os teóricos que adotam a perspectiva evolucionista acreditam que o brincar possui uma função adaptativa e representa um meio importante para treinar, na ausência de grandes perigos, as atividades que serão necessárias para a fase adulta. Além disso, como observam Feldman & Souza (2011), quando o faz de conta é realizado em situações coletivas, possibilita o desenvolvimen-

to afetivo (elaboração de sentimentos e conflitos interiores), cognitivo (construção do conhecimento do mundo que o rodeia, desenvolve a linguagem) e social (desenvolvimento da cooperação entre iguais e resolução de conflitos).

Vale destacar, conforme Alves, Dias & Sobral (2007), que a brincadeira de faz de conta quando realizada com parceiros, surge diante da necessidade de compartilhar a realidade que está sendo construída no jogo imaginário. Assim, para esses autores, as crianças acabam fazendo uso da linguagem para alcançar seus fins, tendo mais de um domínio sobre o código comunicativo: elas negociam procedimentos e significados, aprendendo desse modo, o caminho da cultura bem como o da linguagem; estabelecem com seus parceiros um *setting* de faz de conta e uma estrutura interativa que dão suporte a entrada do sujeito na coletividade. Como destacam Rodrigues, Henriques & Patrício (2009), é por meio da linguagem que a criança aprende a expressar seus sentimentos, explicar suas reações e compreender as dos outros, conhecer diferentes pontos de vista sobre um mesmo evento e incorporar valores e normas sociais.

A área da teoria da mente ainda é bastante recente e, por encontrar-se ainda em fase emergente de investigação, apresenta muitas questões polêmicas. Tal realidade é mais deficitária no contexto nacional, pois há escassez de estudos e investigações. Diante disso, o presente artigo discute a relação entre o desenvolvimento da teoria da mente, linguagem e a brincadeira de faz de conta, uma vez que o exercício desta atividade e das conversações estabelecidas pelas crianças tendem a promover a compreensão dos estados mentais próprios e alheios.

Teoria da Mente e Linguagem

De acordo com Lyra, Roazzi & Garvey (2008), por volta dos dois ou três anos, a criança torna-se capaz de utilizar termos mentalísticos para expressar os fenômenos mentais referentes aos desejos e sentimentos. Posteriormente, aos quatro anos esses termos tornam-se mais sofisticados, referindo-se aos estados mentais de crenças, desejos, intenções e emoções. Para os referidos autores, desde tenra idade as crianças desenvolvem a habilidade de compreender a mente humana, denominada teoria da mente, que é fundamental para a interação e inserção adaptativa no mundo social.

A relação entre teoria da mente e linguagem é complexa, como destaca Souza (2008), não há um

consenso sobre os aspectos da linguagem (semânticos, pragmáticos ou sintáticos) que contribuem para o desenvolvimento da teoria da mente. A referida autora apresenta quatro pressupostos que poderiam estar envolvidos nessa relação. O primeiro consiste em que o vocabulário mental serviria como acesso à teoria da mente, revelando que as crianças entre dois e três anos produzem termos mentais, sendo que uma compreensão mais sofisticada emerge aos 4 anos quando elas obtêm êxito em tarefas de crença falsa¹.

O segundo pressuposto apresentado por Souza (2008) defende a hipótese de que a teoria da mente depende da linguagem, pois, para a criança ter êxito nas tarefas de crença falsa é necessário que ela domine a sintaxe de complementação. Essa sintaxe permite que a criança seja capaz de atribuir diferentes pontos de vista por meio de verbos de crença (como por exemplo: achar, pensar). Nessa perspectiva, segundo Deleau, Maluf & Panciera (2008), a exposição à conversações e acontecimentos que abordem situações de mentiras, enganos ou erros exerce papel importante para que as crianças tornem-se capazes de dominar os formatos de representação das crenças falsas. O terceiro pressuposto fundamenta-se na ideia de que a participação das crianças em conversas acerca dos próprios estados mentais e alheios pode favorecer o desenvolvimento da teoria da mente (Souza, 2008). Dessa forma, Deleau, Maluf & Panciera (2008), destacam que as conversações cotidianas estão frequentemente relacionadas com os estados mentais e/ou na relação desses com a conduta. Para esses autores, essas conversações funcionam como um meio no qual a criança apreende a linguagem referente aos estados mentais e, ao esforçar-se para participar dessas conversações, ela compartilha e revê as suas crenças, sofisticando assim sua comunicação linguística e a sua teoria da mente.

Tendo em vista a importância das conversações cotidianas, observa-se que o ambiente social das crianças, tal como a relação diária delas com seus pais, irmãos, professores e amigos, influencia no desenvolvimento da teoria da mente e da linguagem. Desse modo, Lyra, Roazzi & Garvey (2008) destacam que o tamanho da família exerce influência no êxito nas tarefas de crença falsa, uma vez que a presença de irmãos possibilita a compreensão das crianças sobre os estados mentais

1 As tarefas de crença falsa verificam se a criança é capaz de se colocar no lugar do outro e inferir o que ele está pensando sobre determinada situação, mesmo quando a crença dessa pessoa é diferente do que ela sabe ser verdadeiro (Domingues & Maluf, 2008).

próprios e alheios durante a relação fraterna e sobretudo na brincadeira de faz de conta.

A aquisição da teoria da mente estaria intimamente relacionada com a qualidade da relação da criança com os membros da sua família como demonstram Dunn & Brown (1994) ao listarem cinco formas de influência familiar que podem beneficiar a compreensão infantil dos estados mentais:

1. diálogo sobre estados internos e causalidade;
2. reflexão sobre problemas morais;
3. atenção partilhada;
4. engajamento em brincadeira conjunta;
5. resolução de conflitos.

Nessa direção, Rodrigues e Pires (2010) destacam que o ambiente familiar apresenta vários aspectos que podem influenciar o desenvolvimento da teoria da mente, como a composição familiar, estilos parentais e leitura interativa de livros onde se fomenta conversações reflexivas sobre os estados mentais dos personagens. Desse modo, as autoras defendem que a linguagem voltada aos estados mentais seja incorporada no contexto relacional familiar na medida em que podem favorecer o desenvolvimento sociocognitivo infantil. Destaca-se também o papel do contexto escolar para o desenvolvimento sociocognitivo na medida em que pode beneficiar, de forma análoga, a linguagem referente aos estados mentais. Nesse sentido, as autoras enfatizam que os docentes devem explorar de forma intencional a utilização de livros de histórias por constituírem fonte rica e valiosa de termos e expressões mentais como evidencia a literatura (Dyer, Shatz & Wellman, 2000; Rodrigues & Rubac, 2008; Jordan & Mella, 2009; Rodrigues & Tavares, 2009; Ribeiro, 2012). Destaca-se que para ocorrer esta estimulação intencional dos termos voltados para os estados mentais durante a leitura, é imprescindível a atuação do professor como mediador durante a atividade compartilhada. Logo, os docentes devem ser capacitados de modo que selecionem adequadamente os livros, identifiquem e categorizem os termos mentais para assim, explorá-los durante a leitura interativa com os alunos. Neste sentido Rodrigues & Tavares (2009) apresentam um plano de capacitação para as professoras de educação infantil o qual propõe o redimensionamento da atividade de contar histórias nesta perspectiva sociocognitiva.

O quarto pressuposto apresentado por Souza (2008) assume que há uma bidirecionalidade na relação entre teoria da mente e linguagem. Neste caso,

a linguagem estaria beneficiando o desenvolvimento da teoria da mente, do mesmo modo que a teoria da mente estaria influenciando e favorecendo o desenvolvimento da linguagem. Segundo Panciera, Valério, Maluf & Deleau (2008), a teoria da mente e a linguagem estariam implicadas na constituição uma da outra, uma vez que, segundo Romero, Velandia & Pacheco (2011), o desenvolvimento de ambas ocorre simultaneamente entre os três e cinco anos.

No Brasil, a relação entre teoria da mente e linguagem também vem sendo investigada. Carvalho, Mecca & Lichting (2008) estudaram 100 crianças de sete e oito anos, de ambos os sexos, de uma escola pública visando investigar os aspectos metarrepresentacionais bem como as relações entre linguagem e teoria da mente. As crianças foram divididas em quatro grupos: dois grupos sem alterações comunicativas (sete e oito anos) e dois grupos com atraso fonológico (sete e oito anos). As autoras concluíram que, por volta dos sete anos, a maioria das crianças adquiriu a teoria da mente. Verificou-se que a interação e a utilização de elementos abstratos durante a conversação podem influenciar o desempenho infantil nas tarefas de crença falsa que, para as autoras, são eficientes para investigar a teoria da mente. Obervaram ainda que as crianças sem alterações comunicativas apresentaram um melhor desempenho nas tarefas de teoria da mente, do que as com atraso fonológico. As pesquisadoras sugerem que o domínio da linguagem contribuiu para o bom desempenho das crianças sem alterações comunicativas, indicando que há uma clara interrelação entre teoria da mente e linguagem.

Tendo em vista a relação entre a teoria da mente e a linguagem, pode-se observar, segundo Souza (2006), que, ao investigar a linguagem referente aos estados mentais, seriam encontrados dados importantes a respeito da aquisição da teoria da mente. Dessa forma, Maluf, Gallo-Penna & Santos (2011) pesquisaram as relações entre compreensão conversacional e a atribuição de estados mentais de 28 crianças entre quatro e seis anos, de baixo nível socioeconômico, subdivididas em dois grupos de idade com uma diferença de 12 meses entre elas. As crianças foram avaliadas individualmente quanto à compreensão conversacional e posteriormente quanto à teoria da mente. As pesquisadoras encontraram uma correlação positiva entre as variáveis estudadas, reforçando a crença de que há uma relação de dependência entre linguagem e teoria da mente. Verificaram um efeito da idade a favor das crianças mais ve-

lhas quanto à compreensão conversacional e quanto à teoria da mente sustentando assim, a hipótese de que o entendimento que as crianças possuem sobre as conversações e os estados mentais desenvolvem-se gradualmente com a idade. As autoras conferem importância às oportunidades de acesso às conversações durante os primeiros anos de vida para que a criança compartilhe suas crenças, pensamentos e aprenda a considerar as diferentes perspectivas dos seus interlocutores.

No âmbito internacional, Grazzani & Ornaghi (2012) investigaram a relação entre a linguagem mentalista e a teoria da mente em 110 crianças italianas, de ambos os sexos oriundas predominantemente da classe média as quais foram divididas em dois grupos etários (8 e 10 anos). As crianças foram avaliadas quanto à capacidade verbal, ao uso de termos mentais, à compreensão da linguagem metacognitiva, compreensão de crença falsa de segunda ordem e compreensão da emoção. Verificou-se um efeito da idade a favor das crianças mais velhas, assumindo a hipótese similar de que o domínio da linguagem mentalista e da teoria da mente desenvolvem-se com a idade. Os resultados indicaram uma correlação significativa entre a utilização de termos mentais e o desempenho nas tarefas de teoria da mente. Neste sentido, para os referidos pesquisadores, na medida em que a criança desenvolve a sua competência sintática (compreensão de palavras, frases e sentenças), ela desenvolve a capacidade para descrever estados internos de percepção, volição, emoção, juízo moral e cognição, aprimorando assim, a sua teoria da mente.

Markel, Major & Pelletier (2013) estudaram a relação entre o contexto familiar, o vocabulário e a habilidade de leitura para o desenvolvimento da teoria da mente e a compreensão de histórias. Participaram 170 crianças de oito escolas canadenses entre três e cinco anos, divididas em dois grupos: falantes do inglês como primeira língua e falantes do inglês como segunda língua. Os resultados indicaram que o estilo parental das crianças falantes do inglês como primeira língua influenciou no vocabulário e na habilidade de leitura. Constatou-se que a presença de irmãos influenciou no vocabulário infantil e que o vocabulário das crianças correlacionou-se com um bom desempenho nas tarefas de crença falsa e da compreensão de histórias. Esses resultados permitem indicar que o vocabulário infantil é influenciado pelo contexto familiar, logo, se o vocabulário for estimulado por meio de conversações e leituras, a criança pode apresentar

um aprimoramento no que tange ao desenvolvimento sociocognitivo.

Diante do exposto, destaca-se a íntima relação entre o desenvolvimento da teoria da mente e a linguagem. Além disso, ressalta-se que ambas sofrem influência da idade, do contexto familiar e escolar. Torna-se relevante que conversações ricas em estados mentais e práticas de leitura interativa sejam estimuladas nesses dois contextos sociais da criança. Vale salientar que em ambos os contextos, a brincadeira de faz de conta realizada com parceiros deve ser estimulada, pois como destacam Lyra, Roazzi & Garvey (2008), tal atividade pode beneficiar a compreensão infantil dos próprios estados mentais e dos outros em seu entorno social.

Teoria da Mente e Brincadeira de Faz de Conta

A brincadeira do faz de conta, para Lillard, Pinkham & Smith (2011), é uma atividade inata de suma importância, realizada entre os dois e seis anos, que se desenvolve gradualmente. Conforme Sperb & Carraro (2008), por volta dos quatro anos de idade, o fazer de conta começa a ser realizado com parceiros podendo, tal atividade socializada, estimular a compreensão dos estados mentais.

Dessa forma, na visão de Lillard, Pinkham & Smith (2011), a linguagem funcionaria como um andaime durante esse processo possibilitando e viabilizando o desenvolvimento sociocognitivo infantil. Pinto (2011) salienta que o uso da linguagem em situações lúdicas favorece a teoria da mente da criança, pois é essencial para as suas relações sociais. Para Alves, Dias & Sobral (2007), é fundamental o uso da linguagem em situações lúdicas no contexto escolar, pois a brincadeira de faz de conta possibilita que a criança desenvolva o pensamento abstrato a partir de construções imaginárias, estimula as interações sociais e o compartilhamento de signos, favorecendo assim o desenvolvimento da teoria da mente.

Durante a brincadeira de faz de conta, a criança compreende que ela e o outro são capazes de representar objetos reais, fingir que é outra pessoa, assumir a perspectiva do outro, experimentar papéis e atribuir estados mentais (Sperb & Carraro, 2008). Para isso, faz-se necessária a compreensão dos estados mentais que, quando relacionada à teoria da mente, constitui uma metarrepresentação. Para Souza (2009), a metarrepresentação refere-se à capacidade da criança perceber que há diferentes interpretações para os mesmos

objetos, imagens ou acontecimentos e que as pessoas podem ter distintas representações de uma mesma situação, sendo essa compreensão fundamental para a aquisição da teoria da mente. Para Lillard (1993), o ato de fazer de conta requer três habilidades que relacionam-se com a teoria da mente:

1. aplicar múltiplas representações em um simples objeto;
2. considerar que uma coisa representa outra;
3. representar o estado mental de outra pessoa.

Segundo Sperb e Carraro (2008), o início da compreensão dos estados mentais próprios e alheios pode ser observado quando a criança passa a utilizar termos mentais na sua fala cotidiana. As referidas autoras salientam que o uso desses termos e a brincadeira de faz de conta dependem de uma representação interna que possibilita a compreensão da teoria da mente, presente a partir dos quatro anos. Segundo as citadas autoras, a atribuição de termos mentais estaria relacionada ao sistema metarrepresentacional e à linguagem. Nesta perspectiva, as crianças ao diferenciarem o mundo real do faz de conta, tornam-se capazes de dar vários significados a um objeto, pessoa ou situação e de compreender que o ser humano apresenta um conjunto de representações mentais da realidade que orientam a sua mediação com o mundo a sua volta.

Segundo Pinto (2011), para a criança interagir com o mundo precisa compreender os diversos significados que envolvem as pessoas e os objetos (símbolos), pois para fazer de conta, é necessário partir desses significados construídos socialmente, mais especificamente, tal atividade é influenciada pela cultura que integra o indivíduo dentro de um grupo social. Nesse sentido, para Alves, Dias & Sobral (2007), a teoria da mente é necessária para a inserção da criança em um mundo de símbolos, signos e significados compartilhados socialmente, pois o seu desenvolvimento favorece as habilidades sociais como empatia, negociação, cooperação, dentre outros. Os autores salientam que a brincadeira de faz de conta viabiliza o aprendizado da teoria da mente infantil. Portanto, a relação entre esses dois constructos estaria no compartilhamento de símbolos e signos culturais na medida em que tal compartilhamento possibilitaria o processo de constituição da criança como sujeito e membro de um grupo social.

No Brasil, alguns estudos vêm se dedicando a investigar a relação entre teoria da mente e faz de conta. Carraro (2003), por exemplo, ao considerar o faz de conta como uma atividade que indica a pre-

sença da teoria da mente observou sete crianças de seis anos oriundas da classe média. Objetivou-se examinar o *status* metarrepresentacional do faz de conta, relacionando-o com o nível representativo nas tarefas de crença falsa e aparência-realidade e com o uso de termos mentais durante a brincadeira de faz de conta compartilhada. Todas as crianças apresentaram um bom desempenho nas tarefas sugerindo a presença de uma teoria da mente. Quanto à análise dos termos mentais durante a brincadeira, verificou-se uma maior frequência de termos perceptivos (aqueles que fazem referência aos cinco sentidos, por exemplo, olhar), devido à necessidade das crianças chamarem a atenção do outro durante a brincadeira. Também foi observada uma frequência significativa do uso de termos cognitivos como, por exemplo, “pensar” e “ideia”, essas expressões fazem alusão à memória, ao conhecimento e ao sonho, por isso, para a autora, o seu uso indica a capacidade metarrepresentativa das crianças, o que sugere indícios da presença da teoria da mente.

Alves, Dias & Sobral (2007) estudaram a relação entre teoria da mente e a brincadeira de faz de conta a partir da observação da interação entre uma criança de três anos e nove meses e a sua mãe. Os autores investigaram a contribuição que a interação da criança com o adulto durante o jogo imaginário traz para a construção de uma compreensão implícita da mente e de operações do pensamento. Para tanto, observaram mãe e filho durante o faz de conta que se iniciou a partir de um desenho da criança. Os resultados indicaram que a mãe forneceu significados ao desenho feito pelo seu filho, possibilitando a criação de uma história de faz de conta. Além disso, observou-se que a mãe procurava envolver a criança na brincadeira por meio de perguntas constantes sobre as atitudes dos personagens, possibilitando negociações referentes às ações acerca dos personagens da história criada. Portanto, para as autoras, a brincadeira de faz de conta é importante para o desenvolvimento da teoria da mente, pois essa atividade possibilita:

- Situar a ação a partir do pensamento simbólico que está baseado em regras que fundamentam a entrada no jogo;
- Negociar, ou seja, ajustar uma ação, gerando significados, mudança de regras e papéis; e,
- Flexibilizar, interpretar e abstrair o pensamento a partir das trocas linguísticas que favorecem a mudança de perspectiva, o compartilhamento de significados e da ação com o outro que interage com ela.

No âmbito internacional, Keskin (2005) estudou a relação entre teoria da mente, faz de conta e a competência social em 47 crianças estadunidenses de 4 anos, provenientes de escolas particulares objetivando examinar o efeito do faz de conta e a relação com parceiros. Foram aplicadas quatro tarefas de teoria da mente e uma escala para examinar a competência social infantil. Não foi observada uma relação entre teoria da mente e competência social, como também entre brincadeira de faz de conta e competência social. Contudo, o autor constatou que as crianças que apresentaram um baixo escore nas tarefas de teoria da mente atribuíram mais termos mentais no decorrer do faz de conta quando estavam acompanhadas de parceiros que obtiveram um maior escore nas tarefas de teoria da mente. Dessa forma, o estudo evidenciou uma correlação entre teoria da mente e faz de conta, uma vez que a interação com o parceiro hábil em teoria da mente foi determinante para a melhora de desempenho no faz de conta.

Stich (2010) investigou a relação entre teoria da mente e faz de conta em 22 crianças de quatro a seis anos com déficit linguístico e em 22 crianças da mesma faixa etária com desenvolvimento típico. Verificou-se que as crianças com tal déficit apresentaram um baixo desempenho nas tarefas de teoria da mente e utilizaram termos mentais menos sofisticados no decorrer do faz de conta. Já as crianças com desenvolvimento típico apresentaram um desempenho superior nas tarefas de teoria da mente e utilizaram termos mentais mais sofisticados durante esta atividade lúdica, permitindo à autora concluir que a teoria da mente está associada positivamente ao faz de conta nas crianças com desenvolvimento típico. O estudo em questão, além de demonstrar a relação entre teoria da mente e faz de conta, assinala uma relação entre a linguagem e o faz de conta que emergem por volta dos dois anos. Além disso, para a autora em questão, esses dois constructos compartilham a habilidade de representação simbólica, sendo que o desenvolvimento da linguagem possibilita o faz de conta de modo compartilhado a partir dos quatro anos, etapa onde se faz necessária a capacidade para negociar e estabelecer regras.

Meins, Fernyhough, Arnott, Leekam & Rosnay (2013) investigaram a relação entre conversações sobre estados mentais entre 206 mães e seus filhos em dois aspectos:

1. quanto ao uso de vocabulário mental no decorrer do faz de conta aos dois anos de idade;

2. quanto ao desempenho em teoria da mente aos quatro anos de idade. O estudo longitudinal envolveu três fases: quando as crianças tinham oito meses no início da pesquisa, posteriormente dois anos e no final quatro anos. Durante a primeira etapa avaliou-se a utilização de termos mentais maternos mediante observação da mãe e do seu filho em uma brincadeira livre; na segunda foram aplicadas duas tarefas dirigidas a investigar o desempenho do faz de conta das crianças, além disso, as mães reportaram a aquisição de termos mentais de seus filhos preenchendo um inventário; já na terceira aplicou-se uma escala que examina a aquisição infantil da teoria da mente. Os resultados indicaram que a atribuição de termos mentais pelas mães durante a primeira fase do estudo associou-se diretamente ao desempenho posterior das crianças em teoria da mente e que a ausência do emprego de termos mentais pelas mães durante a primeira fase do estudo associou-se negativamente ao uso de termos mentais pelas crianças durante o faz de conta na segunda fase. O estudo em questão evidenciou, portanto, uma correlação entre o desempenho do faz de conta, o uso de termos mentais maternos e o desempenho da teoria da mente.

A partir do que foi exposto, verifica-se que a linguagem, o desenvolvimento da teoria da mente e o faz de conta tendem a se desenvolverem de forma simultânea na trajetória evolutiva da criança. O salto qualitativo, para Stich (2010), ocorre por volta dos quatro anos, momento em que a criança passa a ter habilidades linguísticas mais complexas, expressando de maneira mais recorrente, os seus pensamentos por meio dos termos mentais. Portanto, pode-se conceber a brincadeira de faz de conta como uma atividade que promove o desenvolvimento sociocognitivo infantil, pois, além de permitir que a criança vivencie o lúdico, desenvolva seu potencial criativo e desenvolva a sua linguagem, essa atividade atua como favorecedora da compreensão dos estados mentais próprios e alheios.

Considerações Finais

Torna-se pertinente considerar que a investigação da relação entre teoria da mente, linguagem e brincadeira de faz de conta, apresenta-se como um tema complexo e de grande relevância. Diante do que foi apresentado, destaca-se que esses três aspectos que permeiam

a infância mantém estreita interface, apresentando-se como fenômenos coemergentes que se desenvolvem gradualmente durante os anos pré-escolares.

Ao mesmo tempo, entende-se que essas habilidades representam uma aquisição sociocognitiva, pois envolve a criança em processo de desenvolvimento inserida em um contexto social permeado por relações sociais e afetivas que podem favorecer a inserção da criança na sociedade. Logo, a consideração da dimensão social é fundamental para as investigações voltadas para a aquisição da teoria da mente, linguagem e faz de conta, uma vez que tanto no contexto familiar quanto no escolar a criança pode aprimorar essas habilidades por meio de conversações, leituras e brincadeiras. O presente trabalho não tem a pretensão de esgotar o assunto, neste sentido, destaca-se, a relevância da realização de estudos que explorem as conversações e abordem a brincadeira de faz de conta como um recurso coadjuvante no desenvolvimento da teoria da mente.

Referências

- Alves, A. C. S., Dias, M. G. B. B., & Sobral, A. B. C. (2007). A relação entre a brincadeira de faz de conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 325-334.
- Carraro, L. (2003). *A metarrepresentação na brincadeira de faz de conta: uma investigação da teoria da mente*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Carvalho, L. R. L., Mecca, F. F. N., & Lightig, I. (2008). Avaliação das habilidades de metarrepresentação em crianças de sete a oito anos. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(2), 81- 86.
- Deleau, M., Maluf, M. R., & Panciera, S. D. P. (2008). O papel da linguagem no desenvolvimento de uma teoria da mente: como e quando as crianças se tornam capazes de representações de estados mentais. In: T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente*. São Paulo: Vetor, 93-130.
- Domingues, S., & Maluf, M. R. (2008). Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. In: T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente*. São Paulo: Vetor, 2008, 11-32.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 4 (1), 120-137.
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15(1), 17-37.
- Feldman, I. & Souza, M. L. de (2011). A percepção da brincadeira de faz de conta por crianças de uma instituição de educação infantil. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 4(1), 26-35.
- Fiaes, C. S., & Bichara, I. D. (2009). Brincadeira de faz de conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 231-238. doi: 10.1590/S1413-294X2009000300007
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood?. *Cognitive Development*, 27(2), 99-111.
- Jordan, F. M., & Mella, E. R. (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación em la comprensión literaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 261-268.
- Keskin, B. (2005). *The relationship between theory of mind, symbolic transformations in pretend play, and children's social competence*, Tese de Doutorado, The Florida State University.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child development*, 64(2), 348-371. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02914.x
- Lillard, A., Pinkham, A. M., & Smith, E. (2011). Pretend play and cognitive development. In Goswami, U. (Org.). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development (2ª edition)*. Reino Unido: Blackwell Publishing Ltd, 285-311.
- Lyra, V. P., Roazzi, A., & Garvey, A. P. (2008). Emergência da teoria da mente em relações sociais. T. M. Sperb & M. R. Maluf. (Orgs.). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente*. São Paulo: Vetor, 55-91.
- Maluf, M. R., Gallo-Penna, E. C., & Santos, M. J. (2011). Atribuição de estados mentais e compreensão conversacional: estudo com pré-escolares. *Paidéia*, 21(48), 41-50.

- Markel, C., Major, A., & Pelletier, J. (2013). Relations among children's theory of mind, family factors, language development, and story comprehension in L1 and L2 preschoolers. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2(2), 15-32.
- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S. R., & Rosnay, M. (2013). Mind-Mindedness and Theory of Mind: Mediating Roles of Language and Perspectival Symbolic Play. *Child development*, 84(5), 1777-1790. doi: 10.5861/ijrsp.2012.157
- Panciera, S. D. P., Valério, A., Maluf, M. R., & Deleau, M. (2008). Pragmática da linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: estudos com pré-escolares. In: T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente*. São Paulo: Vetor, 191-212.
- Pinto, A. V. G. D. S. (2011). A Brincadeira de Faz de conta e a Teoria da Mente: algumas reflexões. *Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, 4(3), 1-11.
- Ribeiro, N. N. (2012). *Atribuição de estados mentais e consciência metatextual: efeitos de uma pesquisa-intervenção com a literatura infantil*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Roazzi, A., & Santana, S. M. (1999). Teoria da Mente: efeito da idade, do sexo, e do uso de termos mentais animados e inanimados na inferência de estados mentais. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 307-330. doi: 10.1590/S0102-79721999000200005
- Rodrigues, M. C., Henriques, M. W., & Patrício, M. O., (2009). Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 37-44.
- Rodrigues, M. C., & Pires, L. G. (2010). Teoria da mente: linguagem e contextos de desenvolvimento infantil. In: M. C. Rodrigues & T. M. Sperb (Org.). *Contextos de Desenvolvimento da Linguagem*. (p. 103-135) São Paulo: Vetor,
- Rodrigues, M. C., & Rubac, J. S. (2008). Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 31-7.
- Rodrigues, M. C., & Tavares, A. L. (2009). Desenvolvimento sociocognitivo e histórias infantis: subsídios para a prática docente. *Paidéia*, 19(44), 323-331.
- Romero, R. F., Velandia, N. A., & Pacheco, M. C. T. (2011). Teoría de la Mente en Tareas de Falsa Creencia y Producción Narrativa en Preescolares: Investigaciones Contemporáneas. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(2), 249-264.
- Souza, D. H. (2006). Falando sobre a mente: Algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 19(3), 387-394.
- Souza, D. H. (2008). De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. In: T. M. Sperb & M. R. Maluf (Org.). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente*. (p. 33-54) São Paulo: Vetor.
- Souza, A. S. F. (2009). *Teoria da mente e desenvolvimento infantil: Um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia*, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Sperb, T. M., & Carraro, L. (2008). A relação entre o faz de conta e a teoria da mente: Controvérsias teóricas e empíricas. In: T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente*. (p. 163-190) São Paulo: Vetor.
- Stich, M. (2010). *Theory of Mind and Pretend Play in Children with Specific Language Impairment*, Tese de Doutorado, University of Toronto, Toronto.

Endereço para correspondência:

Flávia Fraga Silveira
 Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Psicologia,
 Rua José Lourenço Kelmer, s/n., Campus Universitário,
 São Pedro
 CEP: 36036-330 – Juiz de Fora/ MG
 E-mail: flaviafraga89@gmail.com

Recebido em 11/08/2014

Revisto em 25/03/2015

Aceito em 31/03/2015

Estratégias de enfrentamentos e sobrecarga dos familiares cuidadores de pacientes psiquiátricos: revisão de literatura

Coping and burden from family caregivers of psychiatric patients: literature review

Daniela Cristina Souza Santos^I

Marina Bandeira^{II}

Resumo

A desinstitucionalização psiquiátrica resultou em maior responsabilidade dos familiares no cuidado informal dos pacientes, o que pode resultar em elevada sobrecarga para estes cuidadores. Essa sobrecarga pode ser diminuída com o uso de estratégias eficazes de enfrentamento, segundo o modelo teórico da sobrecarga. Foi realizada uma busca sistemática nos indexadores SciELO, LILACS, Pubmed, *Web of Science* e PsycINFO, sendo encontrados 36 estudos internacionais que avaliaram a relação entre *coping* e sobrecarga dos familiares cuidadores. Os resultados indicaram que os familiares utilizam uma diversidade de estratégias de enfrentamento, mas, em geral, elas não estão associadas a um menor grau de sobrecarga. As estratégias de evitação e de resignação estão claramente associadas a um maior grau de sobrecarga, devendo, portanto, ser evitadas.

Palavras-chave: sobrecarga dos familiares cuidadores; pacientes psiquiátricos; coping; revisão de literatura.

Abstract

Psychiatric deinstitutionalization has resulted in greater responsibility for family members in the informal care of patients, which may result in high degree of burden for these caregivers. Burden may be reduced by the utilization of effective coping strategies, according to the theoretical model of burden. A systematic search was conducted in SciELO, LILACS, Pubmed, Web of Science and PsycINFO databases, where were found 36 international studies evaluating the relationship between coping and burden of family caregivers. Results indicate that family members use several types of coping strategies, but these strategies in general are not associated with a lower degree of burden. Two strategies, avoidance and resignation, were clearly associated with a higher level of burden and should, therefore, be avoided.

Keywords: family caregivers' burden; psychiatric patients; coping; literature review.

^IFaculdade de Administração de Mariana (Mariana), Brasil

^{II}Universidade Federal de São João Del Rei (São João Del Rei), Brasil

Nas últimas décadas, o processo de desinstitucionalização psiquiátrica mudou o foco do tratamento dos transtornos psiquiátricos para os serviços de saúde mental localizados na comunidade (Bandeira, 1991; OMS, 2001; Bandeira, Gelinas & Lesage, 1998). Com esta mudança de paradigma, o cuidado anteriormente prestado aos pacientes por três equipes profissionais, que se revezavam em turnos de 8 horas, passou a ser realizado pelos familiares. Eles desempenham um importante papel na reinserção social dos pacientes, provendo o cuidado informal cotidiano, tão importante quanto o formal.

Tessler e Gamache (2000) listaram oito áreas que compõem o cuidado prestado no dia a dia, desde a higiene pessoal e tomada de medicamento até a administração do dinheiro do paciente. O familiar possui, assim, um duplo papel: provedor do lar e cuidador informal do paciente, o que pode gerar elevada sobrecarga. Além da tarefa dupla, o papel de cuidador possui outras características que resultam em sobre-

carga. Uma delas é que o cuidador precisa colocar as suas necessidades em segundo lugar, priorizando os cuidados ao paciente. Outra se refere à falta de sincronia entre a atividade de cuidar e o ciclo familiar, que acrescenta um elemento estressante, pois normalmente há uma expectativa de que a pessoa adulta seja independente e não necessite mais de cuidados dos seus familiares. Uma terceira característica é a dificuldade de manter um relacionamento positivo com o paciente, pois o transtorno psiquiátrico muda o comportamento do paciente e provoca uma diminuição da reciprocidade dos seus relacionamentos, podendo até resultar em separação ou divórcio, no caso do cuidador que é cônjuge.

O conceito de sobrecarga se refere ao impacto negativo do papel de cuidador na vida do familiar e envolve duas dimensões: objetiva e subjetiva (Maurin & Boyd, 1990; Tessler & Gamache, 2000). A dimensão objetiva se refere às consequências concretas e observáveis, tais como a frequência de tarefas cotidianas

de cuidar do paciente e de supervisionar seus comportamentos problemáticos, as perdas financeiras e as interrupções na vida social e profissional dos familiares, às vezes até necessitando diminuir as horas de trabalho para cuidar do paciente. A sobrecarga subjetiva envolve a reação emocional do familiar, incluindo o sentimento de incômodo ao realizar as tarefas de assistência, assim como as preocupações com o paciente e o sentimento de perda, comparável ao luto (Maurin & Boyd, 1990; Loukissa, 1995; Rose, 1996; Bandeira & Barroso, 2005). A sobrecarga constitui um estímulo estressor prolongado na vida dos cuidadores, que pode afetar sua saúde mental, provocando transtornos de ansiedade ou depressão (Saunders, 2003; Tessler & Gamache, 2000).

Maurin e Boyd (1990) elaboraram um modelo teórico, que explica a sobrecarga subjetiva dos familiares cuidadores de pacientes psiquiátricos, por meio de três níveis de variáveis: as variáveis antecedentes, a sobrecarga objetiva e os fatores mediadores. As variáveis antecedentes, como o diagnóstico do paciente, sua sintomatologia e seu nível de autonomia, determinam o grau de sobrecarga objetiva. As variáveis antecedentes, juntamente com a sobrecarga objetiva, determinam o grau de sobrecarga subjetiva do familiar. Os fatores mediadores são aqueles que podem aumentar ou diminuir o grau de sobrecarga subjetiva. Dentre esses moduladores, destaca-se a utilização de estratégias de enfrentamento, a busca por informações sobre o transtorno psiquiátrico e seu tratamento e por apoio social. Segundo este modelo, a utilização de estratégias de enfrentamento adequadas pode reduzir o grau de sobrecarga dos familiares (Maurin & Boyd, 1990; Bandeira & Barroso, 2005).

Lazarus e Folkman (1984) definiram *coping* (estratégias de enfrentamento) como os esforços cognitivos e comportamentais de uma pessoa para administrar, ou seja, reduzir, minimizar, aumentar, controlar ou tolerar, as demandas externas e/ou internas que são avaliadas como desgastantes ou que excedem os seus recursos. Estes autores destacaram que as estratégias de enfrentamento possuem diferentes funções, podendo ou não ser eficazes de acordo com a situação estressora, de forma que elas devem ser classificadas de acordo com a sua função e não com seus resultados.

De acordo com o referencial teórico adotado, as estratégias podem ser definidas de diferentes maneiras, contemplando dois grupos de funções principais: estratégias com foco na emoção e estratégias

com foco no problema. O primeiro grupo se refere a estratégias cuja função é de regular as emoções relacionadas ao problema, tais como evitação, atenção seletiva, distanciamento, pensamento fantasioso (Lazarus & Folkman, 1984), fazer uso de substâncias como cigarros, assistir a um programa de TV, fazer atividade física, dentre outros (Antoniuzzi, Dell'aglio & Bandeira, 1998). O segundo grupo, com foco no problema, tem como função administrar ou modificar a situação estressora e inclui estratégias tais como: busca de soluções alternativas para o problema, mudanças motivacionais ou cognitivas (por exemplo, diminuindo o nível de aspiração), busca de formas alternativas de gratificação ou aprendizagem de novas habilidades e procedimentos, dentre outras. Esses dois grupos de estratégias podem ser usados simultaneamente, o que pode facilitar ou dificultar sua eficácia. De uma forma geral, as estratégias com foco na emoção têm maior probabilidade de ocorrer quando o problema é avaliado como imutável, enquanto a estratégia com foco no problema quando a situação é percebida como modificável ou administrável (Lazarus & Folkman, 1984).

Outros dois importantes tipos de estratégias de enfrentamento são descritos na literatura. O primeiro consiste na estratégia focada nas relações interpessoais, na qual o indivíduo busca construir uma rede de suporte social, que possa ajudá-lo a enfrentar a situação estressora (Antoniuzzi, Dell'aglio & Bandeira, 1998). O segundo tipo, descrito por Panzini e Bandeira (2007), pode ser associado tanto às estratégias com foco na emoção quanto com foco no problema e consiste em práticas religiosas ou na utilização de crenças espirituais com o objetivo de administrar o problema ou amenizar as consequências emocionais.

Compreender a possível relação entre as estratégias de enfrentamento e o grau de sobrecarga é importante para que os serviços de saúde mental possam realizar intervenções mais efetivas visando diminuir as dificuldades dos familiares. Para isso, revisões de literatura são pertinentes, pois agregam as informações obtidas por diversos estudos, apontam os resultados semelhantes e os contraditórios, as lacunas presentes na literatura e sugestões para estudos futuros, possibilitando compreender melhor a influência das diferentes estratégias. O objetivo deste estudo foi realizar uma revisão de literatura sobre os estudos que investigaram a relação entre as estratégias de enfrentamento dos familiares de pacientes psiquiátricos e a sua relação com o grau de sobrecarga.

Método

Foi realizada uma busca nos indexadores SciELO, LILACS, Pubmed, *Web of Science* e PsycINFO, com as palavras-chaves “familiares”, “pacientes psiquiátricos”, “saúde mental” e “enfrentamento” ou “*family burden*”, “*psychiatric patient*”, “*coping*” e “*mental illness*”. Foram encontrados 496 estudos relacionados à sobrecarga dos familiares de pacientes neuropsiquiátricos. Destes, 226 foram descartados por terem avaliado familiares cuidadores de pacientes com diagnósticos de demência, Parkinson, Alzheimer, transtorno obsessivo compulsivo, autismo e transtornos alimentares, dentre outros. Dos 270 restantes, 234 foram descartados, pelos seguintes motivos: 25 eram revisões de literatura, 17 eram relativos à validação ou elaboração de instrumentos de medida, 49 se referiam às intervenções realizadas com pacientes ou seus familiares, 53 eram qualitativos e 90 abordaram a sobrecarga sem verificar a sua relação com as estratégias de enfrentamento de familiares de pacientes psiquiátricos. Restaram 36 pesquisas que investigaram familiares cuidadores de pacientes adultos com transtornos psiquiátricos graves e persistentes.

Os estudos selecionados foram analisados com relação aos seguintes aspectos: local em que a pesquisa foi realizada, tamanho da amostra, diagnóstico dos pacientes, tipo de pesquisa (longitudinal ou seccional), tipo de amostra, instrumentos de medida utilizados para avaliar a sobrecarga e as estratégias de enfrentamento. Foram analisados, ainda, os principais resultados referentes à relação entre estratégias de enfrentamento sobrecarga dos familiares.

Resultados

A Tabela 1 apresenta os resultados dos estudos selecionados. Todos os 36 estudos foram realizados em contexto internacional, sendo 12 em países europeus, oito nos EUA, um no Canadá, um no Chile, um no Egito, nove na Índia e quatro em outros países asiáticos. Com relação ao tipo de estudo, a maioria consistiu de pesquisa correlacional de corte seccional, sendo que apenas sete adotaram uma metodologia longitudinal.

No que se refere ao tamanho da amostra, esta variou de 30 (Kung, 2003) a 596 familiares de pacientes psiquiátricos (Patrick & Hayden, 1999). Quanto ao tipo de amostra, houve um predomínio de cuidadores do sexo feminino. De um total de

42 amostras, quatro eram compostas somente por mulheres, 25 tinham uma maioria de mulheres e seis tinham aproximadamente metade da amostra de mulheres. Apenas seis amostras eram compostas por uma maioria de homens. Com relação ao grau de parentesco, observou-se um predomínio de mães ou pais de pacientes nas amostras. De um total de 42 amostras, quatro foram formadas somente por mães. As 38 amostras restantes eram formadas da seguinte forma: 17 tinham predomínio de mães ou pais, em mais de 70% da amostra; em 11 amostras, a maioria era de mães/pais ou cônjuges, em mais de 60% da amostra; seis eram compostas, em sua maioria, por cônjuges dos pacientes, em mais de 60% da amostra. Em quatro estudos, não foi informado o tipo de parentesco da amostra. Essa composição de sexo e parentesco é congruente com os achados da literatura, nos quais a maioria dos cuidadores são mulheres e mães dos pacientes (Awad & Voruganti, 2008).

Quanto ao diagnóstico dos pacientes sob cuidados dos familiares, na maioria dos estudos (22), os familiares cuidavam de pacientes com diagnóstico exclusivo do espectro da esquizofrenia. Os demais estudos envolveram familiares cuidadores de pacientes com os seguintes diagnósticos: esquizofrenia e outros transtornos, tais como de personalidade, de desenvolvimento ou de humor (10 estudos); somente transtorno bipolar (dois estudos); ambos os diagnósticos de esquizofrenia e de transtorno do humor, porém analisados em dois subgrupos separados (dois estudos). Observa-se, assim, uma predominância do diagnóstico de esquizofrenia nos estudos, em comparação aos de transtornos de humor.

Os instrumentos de medida variaram bastante entre os estudos. Para avaliar a sobrecarga, 15 instrumentos diferentes foram adotados, sendo que os mais utilizados, por 15 dos 36 estudos, foram: *Burden Assessment Schedule* (BAS) (Thara, Padmavati, Kumar & Srinivasan, 1998) e o *Family Burden Questionnaire* (FBQ) (Pai & Kapur, 1981). Quanto à avaliação das estratégias de enfrentamento, foram utilizados 17 instrumentos diferentes. Os mais utilizados por 21 dos 36 estudos foram: *Ways of Coping Questionnaire* (WCQ) (Lazarus & Folkman, 1984) e o *Family Coping Questionnaire* (FCQ) (Magliano et al., 1996).

Os resultados referentes às relações entre estratégias de enfrentamento e o grau de sobrecarga subjetiva são difíceis de comparar devido à grande variabilidade de instrumentos utilizados pelos pesquisadores. Essa dificuldade se faz presente, principalmente, no

Tabela 1

Pesquisas que avaliaram a sobrecarga dos familiares e a sua relação com as estratégias de enfrentamento.

Autores (ano)/ local/ tipo de estudo	Tamanho da amostra (n)/ diagnóstico/ parentesco/ gênero	Instrumentos de medida: 1. Medida de sobrecarga/ 2. Escala de estratégias de enfrentamento/ 3. Tipos de estratégias avaliadas	Resultados de relação significativa entre estratégia e grau de sobrecarga subjetiva
Bauer, Koepke, Sterzinger & Spiessl (2012); Alemanha; seccional.	n=60; Esquizofrenia, transtornos de humor e de personalidade; Maioria cônjuge (35%) ou pais/ mães (28,3%); 65% mulheres.	1. Um item: qual tipo de sobrecarga surgiu para você devido à doença do seu familiar?; 2. <i>Freiburg Questionnaire on Coping with Illness</i> ; 3. Estratégias depressivas, foco no problema (abordagem ativa), distração e construção de autoestima, religiosidade e busca por significado, trivialidade e pensamento fantasioso.	Frequência maior de estratégias depressivas e menor de estratégias com foco no problema (abordagem ativa) foram preditoras da sobrecarga.
Budd, Oles & Hughes (1998); Reino Unido; seccional.	n=59; Esquizofrenia; predomínio de pais/mães (80%); 71% mulheres.	1. <i>The Cost of Care Scale</i> ; 2. <i>The Carer Coping Style Questionnaire</i> ; 3. Conluio, envolvimento emocional, resignação, coerção e crítica, superproteção, calorosa, construtivas, reafirmção e passividade.	1. Frequência maior de utilização de conluio, envolvimento emocional, resignação, coerção e crítica e superproteção correlacionou com maior sobrecarga. 2. Frequência maior da “estratégia calorosa” correlacionou com menor sobrecarga; 3. Maior frequência de uso de coerção e crítica foram preditoras de sobrecarga.
Chadda, Singh & Ganguly (2007); Índia; longitudinal.	n=200; Esquizofrenia: n=100, 51% mulheres; Transtorno bipolar: n=100, 42% mulheres; 75% eram pais/ mães ou cônjuges.	1. <i>Burden Assessment Schedule (BAS)</i> ; 2. <i>Ways of Coping Checklist (WCQ)</i> ; 3. Evitação, resolução de problema e busca por suporte social.	1. Maior frequência de evitação estava relacionada com maior sobrecarga, para os dois grupos de cuidadores, na admissão e após 3 e 6 meses; 2. Para o grupo de esquizofrenia, no 3º mês de acompanhamento, a maior sobrecarga correlacionou significativamente com menor frequência de uso de resolução do problema e, no 6º mês de acompanhamento, com menor frequência de procura por suporte social.

Continua...

Tabela 1

Continuação.

Autores (ano)/ local/ tipo de estudo	Tamanho da amostra (n)/ diagnóstico/ parentesco/ gênero	Instrumentos de medida: 1. Medida de sobrecarga/ 2. Escala de estratégias de enfrentamento/ 3. Tipos de estratégias avaliadas	Resultados de relação significativa entre estratégia e grau de sobrecarga subjetiva
Chakrabarti e Gill (2002); Índia; seccional.	n=58; Esquizofrenia e transtorno bipolar; Transtorno bipolar: n=38, 63% cônjuges, 45% mulheres; Amostra total: 57% cônjuges, 50% mulheres.	1. <i>Burden Assesment Schedule</i> (BAS); 2. <i>Family Coping Questionnaire</i> (FCQ); 3. Resignação, evitação, busca por informação, comunicação positiva, envolver o paciente em atividades sociais, busca por ajuda espiritual, manutenção de interesses sociais, coerção, conluio e uso de substâncias.	1. Na amostra de transtorno bipolar, não foi encontrada relação entre sobrecarga e os diferentes tipos de estratégias; 2. Na amostra total (incluindo bipolar), a maior frequência de utilização das estratégias de resignação, evitação, busca por informação e uso de substâncias estava relacionada com maior sobrecarga.
Chandrasekaran, Sivaprakash & Jayestri (2002); Índia; seccional.	n=44; Esquizofrenia; Predomínio de pais/mães (73%); 73% mulheres.	1. <i>Family Burden Interview Schedule</i> (FBI); 2. FCQ; 3. Resignação, busca por informação, comunicação positiva, manter interesse por atividades sociais, coerção, evitação e procurar envolver o paciente em atividades sociais.	Frequência maior de resignação correlacionou significativamente com maior grau de sobrecarga.
Creado, Parkar & Kamath (2006); Índia; seccional.	n=100; Esquizofrenia; 46% pais/mãe e 31% cônjuges; 61% mulheres.	1. BAS; 2. <i>The Mechanisms of Coping</i> , versão modificada da <i>Ways of Coping Checklist</i> (WCQ); 3. Foco no problema (expressar ação e resolver problemas) e foco na emoção (fuga/evitação, fatalismo e passividade).	Frequência menor de uso das estratégias com foco no problema (expressar ação e resolver problemas) e maior das estratégias com foco na emoção (fuga/ evitação, fatalismo e passividade) correlacionaram com maior sobrecarga.
Dyck, Short & Vitaliano (1999); EUA; seccional.	n=70; Esquizofrenia e transtorno esquizoafetivo; 77% pais/mães; 83% mulheres.	1. <i>Family Burden Interview Schedule</i> (FBIS); 2. WCQ; 3. Foco no problema, autoculpa, pensamento fantasioso, evitação, culpar outras pessoas, busca por suporte social, de perceber bênçãos na vida e de religiosidade.	1. Frequência maior das estratégias com foco no problema, autoculpa, pensamento fantasioso, evitação e culpar outras pessoas correlacionou com maior sobrecarga; 2. Maior frequência de autoculpa foi preditora de maior sobrecarga.

Continua...

Tabela 1

Continuação.

Autores (ano)/ local/ tipo de estudo	Tamanho da amostra (n)/ diagnóstico/ parentesco/ gênero	Instrumentos de medida: 1. Medida de sobrecarga/ 2. Escala de estratégias de enfrentamento/ 3. Tipos de estratégias avaliadas	Resultados de relação significativa entre estratégia e grau de sobrecarga subjetiva
Gonçalves- Pereira et al. (2013); Portugal; seccional.	n=108; Transtornos do espectro da esquizofrenia; Predomínio de pai/mãe (77%); 93% mulheres.	1. <i>Involvement Evaluation Questionnaire-European version</i> (IEQ-EU); 2. FCQ; 3. Coerção, evitação, resignação, envolvimento do paciente em atividades sociais, uso de substâncias, conversar com amigos, buscar informações, comunicação positiva com o paciente, manter interesse em atividades sócias, conluio e buscar ajuda espiritual.	1. Frequência maior de utilização de coerção, evitação, resignação, envolvimento do paciente em atividades sociais, uso de substâncias e conversar com amigos correlacionou com maior sobrecarga. 2. Frequência maior de utilização de envolver o paciente em atividades sociais ou coerção foi preditora de maior sobrecarga.
Goossens, Wijngaarden, Knoppert-Van der Klein & Achterberg (2008); Holanda; seccional.	n=115; Transtorno bipolar; Predomínio de cônjuges (72%); 46% mulheres.	1. <i>Involvement Evaluation Questionnaire</i> (IEQ); 2. <i>Utrecht Coping List</i> (UCL); 3. Reações paliativa e passiva, abordagem ativa, evitação, procura de suporte social, expressar emoções e pensamentos tranquilizadores.	Maior frequência de utilização das estratégias de reações paliativa e passiva ao problema correlacionou com maior sobrecarga.
Grandón, Jenaro & Lemos (2008); Chile; seccional.	n=101; Esquizofrenia; 54% eram mães/ pais dos pacientes; 80% mulheres.	1. <i>Family Burden Interview Schedule-Short Form</i> (FBIS/FS); 2. FCQ; 3. Comunicação positiva, evitação e resignação e manutenção de interesses sociais.	Frequência menor de manutenção do interesse em atividades sociais foi preditora de maior grau de sobrecarga.
Hanzawa, Tanaka, Inadomi, Urata & Ohta (2008); Japão; seccional.	n=57, Esquizofrenia; 100% eram mães; 100% mulheres.	1. <i>Burden Interview</i> versão japonesa reduzida (BI-8); 2. <i>The 23-item Family Coping Questionnaire</i> (FCQ-23); 3. Busca por informação, comunicação positiva, manter interesse em atividades sociais, coerção, evitação resignação e envolver paciente em atividades sociais.	1. A frequência menor de manter interesse em atividades sociais, coerção, evitação e resignação correlacionaram com maior sobrecarga; 2. As estratégias de interesses sociais e resignação foram preditoras de maior sobrecarga.

Continua...

Tabela 1
Continuação.

Autores (ano)/ local/ tipo de estudo	Tamanho da amostra (n)/ diagnóstico/ parentesco/ gênero	Instrumentos de medida: 1. Medida de sobrecarga/ 2. Escala de estratégias de enfrentamento/ 3. Tipos de estratégias avaliadas	Resultados de relação significativa entre estratégia e grau de sobrecarga subjetiva
Hanzawa et al. (2010); Japão e Coreia do Sul; seccional.	n=191, n=99 japoneses e n=92 sul-coreanos; Esquizofrenia; 100% eram mães; 100% mulheres.	1. BI-8; 2. FCQ-23; 3. Busca por informação, comunicação positiva, manter interesse em atividades sociais, coerção, evitação resignação e envolver paciente em atividades sociais.	1. Nos dois países, menor frequência de manter interesse em atividades sociais, coerção, evitação e resignação correlacionou com maior escore de sobrecarga; 2. Foram preditores de sobrecarga, para a amostra japonesa, menor uso de coerção e resignação. 3. Para a amostra sul- coreana, menor uso de evitação, coerção e de manter interesse em atividades sociais foram preditoras de maior sobrecarga.
Hassan, Mohamed, Elnaser & Sayed (2011); Egito; seccional.	n=100; Esquizofrenia; 77% de parentesco consanguíneo de primeiro grau (pais/ mães e filhos); 75% eram mulheres.	1. <i>Caregiver Burden Self Report Questionnaire</i> ; 2. <i>WCQ</i> ; 3. Confronto, distanciamento, autocontrole, busca de suporte social, aceitar a responsabilidade, evitação, planejar a resolução de problemas e reavaliação positiva.	Não foram encontradas correlações significativas entre a sobrecarga e a utilização de diferentes tipos de estratégias.
Hinrichsen & Lieberman (1999); EUA; seccional.	n=63.; Esquizofrenia ou transtorno esquizoafetivo. Predomínio de pai/ mãe (73%); Maioria eram mulheres (% não especificada).	1. BI; 2. <i>Health and Daily Living Form Indices of Coping</i> ; 3. Evitação e cognição e comportamento ativo.	Maior frequência de utilização da estratégia de evitação foi preditora de maior sobrecarga.
Hobbs (1997); EUA; seccional.	n=100; Esquizofrenia; 100% mães; 100% mulheres.	1. <i>Patient Behavior</i> ; 2. <i>Mastery Scale</i> ; 3. Escore total da <i>Mastery Scale</i> (controle da situação).	Não foi encontrada correlação significativa entre a sobrecarga e o escore total da <i>Mastery Scale</i> .
Jagannathan et al. (2014); Índia; seccional.	n=137; Esquizofrenia; 67% mãe/pai; 51% mulheres.	1. BAS; 2. <i>Coping Checklist</i> (CCL); 3. Foco no problema, foco na emoção e busca por suporte social.	Não foi encontrada correlação significativa entre a sobrecarga e a utilização dos diferentes tipos de estratégias.
Kate, Grover, Kulhara & Nehra (2013); Índia; seccional.	n=100; Esquizofrenia; 51% eram pais/mães; 35% eram mulheres.	1. IEQ; 2. <i>WCQ</i> ; 3. Foco no problema, busca por suporte, evitação, coerção e conluio.	Maior escore das estratégias com foco no problema, de busca por suporte social e de evitação correlacionaram com sobrecarga.

Continua...

Tabela 1

Continuação.

Autores (ano)/ local/ tipo de estudo	Tamanho da amostra (n)/ diagnóstico/ parentesco/ gênero	Instrumentos de medida: 1. Medida de sobrecarga/ 2. Escala de estratégias de enfrentamento/ 3. Tipos de estratégias avaliadas	Resultados de relação significativa entre estratégia e grau de sobrecarga subjetiva
Kung (2003); EUA; seccional.	n=30; Esquizofrenia; 60% pai/mãe; Minoria mulheres (% não especificada).	1. BAS; 2. <i>Family Coping Index</i> ; 3. Busca por ajuda profissional, espiritual, de amigos e familiares e autoafirmação na confiança na família.	Não foi encontrada correlação significativa entre a sobrecarga e a utilização dos diferentes tipos de estratégias.
Lim & Ahn (2003); Coreia do Sul; seccional.	n=57; Esquizofrenia; 56% eram pai/mãe; 65% mulheres.	1. <i>The Burden Scale- Korean</i> (BS-K); 2. <i>The Coping Scale</i> (CS); 3. Estratégias negativas e positivas.	Maior frequência de utilização de estratégias negativas (não especificado) foi preditora de maior sobrecarga.
Magliano et al. (1998a); Itália, Inglaterra, Alemanha, Grécia e Portugal; seccional.	n=236, n=48 italianos, n=50 gregos, n=50 portugueses, n=38 ingleses e n=50 alemães, esquizofrenia; Nas cinco amostras, a maioria eram pais/mães; Maioria mulheres.	1. <i>Family Problems Questionnaire</i> (FPQ); 2. FCQ; 3. Evitação, coerção, busca por informação, resignação, envolver o paciente em atividades sociais, manter interesse em atividades sociais, uso de substâncias, busca por ajuda espiritual, conluio, comunicação positiva com o paciente e conversar com amigos.	1. Maior sobrecarga correlacionou com maior utilização de evitação (Itália, Inglaterra), coerção (Itália, Alemanha), busca por informação (Itália, Inglaterra), envolver o paciente em atividades sociais (Inglaterra), resignação (Itália, Inglaterra, Alemanha, Grécia e Portugal), uso de substâncias (Alemanha, Grécia) e busca por ajuda espiritual (Alemanha) e menor uso de manter interesse em atividades sociais (Portugal); 2. Na amostra global, menor interesse em atividades sociais e maior uso de conversar com amigos, resignação, busca por ajuda espiritual, uso de substâncias e evitação foram preditores de maior sobrecarga.
Magliano et al. (2000); Itália, Inglaterra, Alemanha, Grécia e Portugal; longitudinal.	n=159; Esquizofrenia; 78% pais/mães; 72% mulheres.	1. FPQ; 2. FCQ; 3. Evitação, coerção, busca por informação, resignação, envolver o paciente em atividades sociais, manter interesse em atividades sociais, uso de substâncias, busca por ajuda espiritual, conluio, comunicação positiva com o paciente e conversar com amigos.	1. As maiores reduções do grau de sobrecarga, após 1 ano, estavam correlacionadas com a redução do uso de evitação e de resignação; 2. O aumento no uso da estratégia de resignação foi preditor do aumento da sobrecarga.

Continua...

Tabela 1
Continuação.

Autores (ano)/ local/ tipo de estudo	Tamanho da amostra (n)/ diagnóstico/ parentesco/ gênero	Instrumentos de medida: 1. Medida de sobrecarga/ 2. Escala de estratégias de enfrentamento/ 3. Tipos de estratégias avaliadas	Resultados de relação significativa entre estratégia e grau de sobrecarga subjetiva
Möller- Leimkühler (2005); Alemanha; seccional.	n=83, Esquizofrenia e depressão; 78% cônjuges; 45% mulheres.	1. <i>Family Burden Questionnaire</i> (FBQ); 2. <i>Stress Coping Questionnaire</i> e <i>WCQ</i> ; 3. Foco no problema, foco na emoção, estratégias negativas e positivas.	Maior uso das estratégias negativas e com foco na emoção correlacionaram com maior sobrecarga; 2. Maior uso das estratégias com foco na emoção foi preditor de maior sobrecarga.
Möller- Leimkühler (2006); Alemanha; longitudinal.	n=69; Esquizofrenia e depressão; 76% cônjuges; 51,5% mulheres.	1. FBQ; 2. <i>Stress Coping Questionnaire</i> e <i>WCQ</i> ; 3. Foco no problema, foco na emoção, estratégias negativas e positivas.	Os diferentes tipos de estratégias não foram preditores da modificação do grau de sobrecarga após um ano da primeira hospitalização.
Möller- Leimkühler e Obermeier (2008); Alemanha; longitudinal.	n=60; Esquizofrenia e depressão; 81% cônjuges; 48% mulheres.	1. FBQ; 2. <i>Stress Coping Questionnaire</i> e <i>WCQ</i> ; 3. Foco no problema, foco na emoção, estratégias negativas e positivas.	A utilização dos diferentes tipos de estratégias não correlacionou com a modificação da sobrecarga, após dois anos da primeira hospitalização.
Möller- Leimkühler & Wiesheu (2012); Alemanha; seccional	n=102; Esquizofrenia e depressão; 71% mães; Maioria mulheres (% não especificada).	1. FBQ; 2. <i>Stress Coping Questionnaire</i> e <i>WCQ</i> ; 3. Foco no problema, foco na emoção, estratégias negativas e positivas.	A utilização dos diferentes tipos de estratégias não estava correlacionada com a sobrecarga.
Nehra, Chakrabarti, Kulhara & Sharma (2005); Índia; seccional.	n=100; Esquizofrenia e transtorno bipolar; 90% eram pai/ mãe ou cônjuges; 44% mulheres.	1. FBQ; 2. <i>WCQ</i> ; 3. Foco no problema, busca de suporte social, evitação, coerção e conluio.	O maior grau de sobrecarga correlacionou com o uso das estratégias com foco no problema, busca de suporte social, evitação e coerção.
Ostman & Hansson (2001); Suécia; seccional.	n=78; Transtornos do espectro da esquizofrenia; 58% cônjuges ou pai/ mãe; 55% mulheres.	1. <i>The family burden and participation in care interview</i> ; 2. <i>The Sivik Psycho Somaticism test</i> e <i>Test of Operationality</i> ; 3. <i>Locus</i> de controle, foco na emoção, estilo relativo, confiar em outras pessoas, assertividade e operacionalidade.	Foram encontradas correlações positivas entre <i>coping</i> e alguns itens da escala de sobrecarga.

Continua...

Tabela 1

Continuação.

Autores (ano)/ local/ tipo de estudo	Tamanho da amostra (n)/ diagnóstico/ parentesco/ gênero	Instrumentos de medida: 1. Medida de sobrecarga/ 2. Escala de estratégias de enfrentamento/ 3. Tipos de estratégias avaliadas	Resultados de relação significativa entre estratégia e grau de sobrecarga subjetiva
Patrick & Hayden (1999); EUA; seccional.	n=596; Transtornos do desenvolvimento e esquizofrenia; 100% mães; 100% mulheres.	1. <i>Nine-item burden scale</i> ; 2. Questionário de 16 itens; 3. Foco na emoção, foco no problema e de evitação.	Maior sobrecarga estava correlacionada com maior uso das estratégias com foco na emoção e de evitação.
Perlick et al. (2008); EUA; longitudinal.	n=500 no pré-teste e n=426 no pós- teste; Transtorno bipolar; 70% cônjuges e pais/ mães; 64% mulheres.	1. <i>The Social Behavior Assessment Scale</i> ; 2. Subescala <i>Avoidance –WCQ</i> ; 3. Evitação.	O grupo de familiares com alto grau de sobrecarga foi caracterizado, dentre outras variáveis, por utilizar uma frequência mais elevada da estratégia de evitação.
Rammohan et al. (2002a); Índia; seccional.	n=48; Esquizofrenia; 50% pais/mães e 50% cônjuges; 52% mulheres.	1. BAS; 2. <i>Coping Checklist (CCL)</i> ; 3. Negação, buscar resolver o problema, distração positiva ou negativa, aceitação, fé e religião e busca por suporte social.	O uso mais frequente de negação foi preditor de maior sobrecarga.
Rammohan et al., (2002b); Índia; seccional.	n=60; Esquizofrenia; 80% pais/mães e cônjuges; 52% mulheres.	1. BAS; 2. CCL; 3. Negação, buscar resolver o problema, distração positiva ou negativa, aceitação, fé e religião e busca por suporte social.	Maior sobrecarga estava correlacionada com maior uso de negação e menor de resolução de problema (foco no problema), de distração positiva (foco na emoção) e de busca por suporte social.
Scazufca & Kuipers (1999); Inglaterra; Longitudinal.	n=50 no pré-teste e n=36 no pós-teste; Esquizofrenia; Não informou o parentesco; 76% mulheres.	1. Subescala “efeitos adversos sobre outros” da escala <i>The Social Behaviour Assessment Schedule (SBAS)</i> ; 2. WCQ; 3. Evitação, busca por suporte social e foco no problema.	Maior sobrecarga correlacionou, no pré-teste, com a utilização mais frequente de evitação e de busca por suporte social e, no pós-teste, com a maior frequência de utilização de evitação, busca por suporte social e estratégias com foco no problema.
Solomon & Draine (1995); EUA; seccional.	n=225; Esquizofrenia e outros transtornos psiquiátricos; 76% pais/mães; 88% mulheres.	1. FPQ; 2. Escala de auto-eficácia de habilidade de enfrentamento, escala <i>Mastery e Scale of satisfaction with coping responses</i> ; 3. Auto-eficácia, controle e satisfação com coping.	Menores escores de auto- eficácia, controle e de satisfação com <i>coping</i> foram preditores de maior sobrecarga.

Continua...

Tabela 1

Continuação.

Autores (ano)/ local/ tipo de estudo	Tamanho da amostra (n)/ diagnóstico/ parentesco/ gênero	Instrumentos de medida: 1. Medida de sobrecarga/ 2. Escala de estratégias de enfrentamento/ 3. Tipos de estratégias avaliadas	Resultados de relação significativa entre estratégia e grau de sobrecarga subjetiva
Tan et al. (2012); Singapura; seccional.	n=150; Esquizofrenia; Não especificou parentesco; 69% mulheres.	1. BAS; 2. <i>The Family Crisis- Oriented Personal Scales</i> ; 3. Busca de suporte social, resignificação, busca por ajuda espiritual, mobilizar ajuda e abordagem passiva.	Não foi encontrada correlação significativa entre a sobrecarga e a utilização dos diferentes tipos de estratégias de enfrentamento.
Webb et al. (1998); EUA; seccional.	n=84; Esquizofrenia, transtorno esquizoafetivo e transtorno bipolar; Não especificou parentesco; 78% mulheres.	1. <i>The Significant Other Scale (SOS)</i> ; 2. WCQ; 3. Foco no problema e foco na emoção	1. Maior sobrecarga relativa a sintomas positivos correlacionou com menor uso das estratégias com foco no problema; 2. Menor uso das estratégias com foco no problema para lidar com sintomas negativos e maior uso de foco no problema para lidar com sintomas positivos foram preditores de maior sobrecarga.
Wrosch, Amir & Miller (2011); Canadá; longitudinal.	n=147 no pré-teste e n=121 no pós- teste; Esquizofrenia, transtorno do humor e outros transtornos psiquiátricos; Não especificou parentesco; 78% mulheres.	1. BI; 2. <i>Brief Cope</i> ; 3. Autoculpa, humor, autodistração, negação, desabafar, enfrentamento ativo, planejamento, busca por suporte instrumental, desencorajar comportamento, resignificação positiva, aceitação, prática religiosa, busca por suporte emocional e uso de substâncias.	1. No pré-teste, a maior sobrecarga correlacionou com maior frequência das estratégias de autoculpa, humor, autodistração, negação e desabafo; 2. No pós-teste, após 17 meses, a maior sobrecarga correlacionou novamente com dados do pré-teste de uso das estratégias de auto culpa e autodistração.

caso da avaliação das estratégias de enfrentamento, pois, segundo Lazarus e Folkman (1984), elas podem ser agrupadas de acordo com a função ou o tipo. Existe uma ampla variedade de estratégias baseadas nos referenciais teóricos adotados, o que é refletido nas subescalas dos diferentes instrumentos. Nos 36 estudos avaliados, foi avaliado um total de 50 estratégias diferentes. Quanto à sobrecarga subjetiva, conforme mencionado anteriormente, ela se refere às reações emocionais do familiar decorrentes do papel de cuidador, tais como o grau de incômodo ao realizar as tarefas de assistência cotidiana e ao supervisionar os comportamentos problemáticos do paciente, além

das preocupações com ele. Apesar da variabilidade de instrumentos, eles incluíram, em geral, tais reações e indicaram a sobrecarga por meio de um escore global.

Ao analisar os resultados dos estudos, independentemente do instrumento utilizado, pode-se observar duas tendências. A primeira delas é que as estratégias de resignação e de evitação estavam claramente associadas a um maior grau de sobrecarga subjetiva dos familiares. A estratégia de resignação foi analisada em um total de 16 amostras e consiste em aceitar passivamente a situação, esperando, por exemplo, que um milagre aconteça. Na grande maioria das amostras (11), esta estratégia estava associada a um

maior grau de sobrecarga. Nas demais amostras, em duas não houve relação com a sobrecarga e em três ela estava associada a menor grau de sobrecarga. A utilização da estratégia de evitação foi analisada em um total de 30 amostras, sendo que na maioria delas (20), ela também estava associada a um maior grau de sobrecarga. Nas dez amostras restantes, em oito ela não está relacionada com a sobrecarga e somente em duas amostras, ela estava associada a um menor grau de sobrecarga. Esta estratégia inclui comportamentos tais como evitar conversar ou pensar sobre o problema e se afastar da situação.

A segunda tendência dos resultados é que as demais estratégias avaliadas, na maioria das vezes, não apresentaram relação significativa com a sobrecarga dos familiares ou apresentaram resultados contraditórios. Estes resultados serão descritos a seguir. Com relação às estratégias com foco na emoção, ou seja, aquelas cujo objetivo é de regular as emoções relacionadas à situação, observa-se que em um total de nove amostras, na maioria delas (seis) não foi encontrada relação com a sobrecarga. Apenas em três amostras esta estratégia estava relacionada com maior grau de sobrecarga. A estratégia de busca por suporte social, cuja função é focada nas relações interpessoais, foi analisada em 17 amostras, sendo que na grande maioria (11) também não foi encontrada relação com a sobrecarga. Nas demais amostras (seis), observou-se uma relação significativa, porém com resultados contraditórios: em quatro, esta estratégia estava associada com maior grau de sobrecarga e, em duas, com o menor grau de sobrecarga.

As estratégias de abordagem ativa e de resolver problema se assemelham com relação à suas descrições e por isso foram analisadas em conjunto. Estas estratégias englobam comportamentos que visam modificar ou resolver o problema e, devido a isto, podem ser consideradas como estratégias com foco no problema. Em um total de 14 amostras, na grande maioria (11) não foi encontrada relação destas estratégias com a sobrecarga. Apenas em três amostras, elas estavam associadas com o menor grau de sobrecarga. As estratégias de práticas religiosas ou de crenças espirituais, que incluem comportamentos tais como rezar ou orar e apegar à fé, foram analisadas em um total de 18 amostras, sendo que na grande maioria (16) não foi encontrada relação com a sobrecarga. Somente em duas amostras, os familiares que utilizavam mais essa estratégia eram os mais sobrecarregados. A estratégia de conluio foi analisada em 13 amostras. Esta estratégia consiste, por exemplo, em fazer “vista grossa”

à não adesão do paciente à medicação. Na grande maioria delas (12), não foi encontrada relação entre o comportamento de conluio e o grau de sobrecarga. Em somente uma amostra foi encontrado que os familiares que utilizavam mais essa estratégia eram os mais sobrecarregados.

Os resultados dos demais estudos sobre as três últimas estratégias se mostraram ainda mais divididos, com quase metade da amostra se contrapondo à outra metade. Por exemplo, a estratégia de coerção foi analisada em um total de 15 amostras, sendo que em um pouco mais da metade delas (oito), não foi encontrada relação com a sobrecarga e nas demais (sete) foi observada uma relação significativa, porém com resultados contraditórios. Em cinco destas amostras, esta estratégia estava relacionada com maior sobrecarga, enquanto que nas outras duas, ela se relacionou com menor sobrecarga. A estratégia de coerção inclui comportamentos tais como perder a paciência e gritar com o paciente. A estratégia de uso de substâncias, tais como bebidas alcoólicas e cigarro, foi analisada por 12 amostras, sendo que em sete não foi encontrada relação com o grau de sobrecarga. Nas demais (cinco), observou-se que os familiares que faziam maior uso de substâncias eram os mais sobrecarregados. A estratégia com foco no problema foi avaliada em 14 amostras, sendo que em oito delas não houve relação com a sobrecarga e nas demais, observou-se uma relação significativa, porém com resultados contraditórios. Em quatro amostras, esta estratégia estava relacionada ao maior grau de sobrecarga e, em duas, com o menor grau de sobrecarga. Este tipo de estratégia, conforme descrito anteriormente, possui a função de administrar ou modificar a situação estressora.

Discussão

Duas tendências foram apontadas ao comparar os resultados dos estudos. A primeira tendência dos resultados é que as estratégias avaliadas, na maioria das vezes, não apresentaram relação significativa com a sobrecarga dos familiares ou apresentaram resultados contraditórios. A segunda consiste na relação entre o uso das estratégias de resignação e evitação e o maior grau de sobrecarga. Esta última tendência foi evidenciada em nove estudos seccionais e quatro estudos longitudinais. Em situação de adoecimento, a evitação pode ser considerada ineficaz, pois impossibilita que a pessoa se envolva em ações que auxiliem na melhora clínica, tais como busca de ajuda profissional, adesão ao tratamento ou busca de soluções al-

ternativas (Lazarus & Folkman, 1984). No caso dos familiares cuidadores de pacientes psiquiátricos, o uso de evitação e de resignação impede que eles busquem informações sobre o transtorno psiquiátrico e seu tratamento e orientações sobre como lidar com os comportamentos problemáticos dos pacientes na vida cotidiana. Por exemplo, uma forma de saber lidar com estes comportamentos consiste em saber colocar limites para os pacientes, o que resulta em menor grau de sobrecarga, como constatado pelos dados do estudo de Barroso, Bandeira e Nascimento (2009).

Segundo Magliano et al. (1998a), muitos familiares não participam de grupos de formação ou intervenções psicossociais e não sabem enfrentar de forma eficaz a situação de cuidadores, não percebendo outra alternativa senão utilizar a resignação. Além disso, no segundo estudo de Magliano et al. (1998b), observou-se que a utilização das estratégias de evitação e resignação estava relacionada com o baixo suporte social dos familiares. Ao contrário, a presença de uma ampla rede de apoio social é um importante fator de proteção para os familiares, auxiliando a diminuir a sua sobrecarga (Maurin & Boyd, 1990).

Estas duas estratégias, de evitação e resignação, assim como as estratégias de coerção, conluio e uso de substâncias, dentre outras, podem ser incluídas na categoria de foco na emoção, por terem como função de regular o estado emocional relacionado à situação estressora. Conforme mencionado acima, este tipo de estratégia, segundo Lazarus e Folkman (1984), tem maior probabilidade de ser utilizada quando a situação estressora é percebida como inalterável pela pessoa. Os familiares cuidadores de pacientes psiquiátricos podem estar utilizando estas estratégias por considerarem o transtorno psiquiátrico como inalterável. Entretanto, formas alternativas de lidar melhor com esta situação estressante devem ser estimuladas e desenvolvidas pelos profissionais de saúde mental.

Os resultados encontrados, nesta revisão, aparentemente contrariam as predições do modelo teórico da sobrecarga (Maurin & Boyd, 1990), o qual pressupõe que estratégias de enfrentamento eficientes sejam fatores moduladores que podem diminuir a sobrecarga. Algumas hipóteses foram levantadas para tentar explicar esta contradição. A primeira hipótese se refere à possibilidade de haver uma inadequação dos instrumentos de medida utilizados para avaliar *coping*. A grande maioria dos estudos não utilizou instrumentos específicos para a situação de cuidador de um paciente psiquiátrico, mas sim para

situações de estressores em geral. Estes instrumentos poderiam ter questões que não se adequam ao contexto específico de cuidador, ou poderia carecer de questões mais pertinentes para esta situação, o que dificultaria a interpretação dos resultados encontrados. Para testar esta hipótese, foi feita uma análise apenas dos estudos que utilizaram uma escala específica para a situação de familiar cuidador, a escala FCQ, citada acima. Entretanto, os resultados desta análise mostraram que não houve grandes modificações nas tendências observadas.

A segunda hipótese se refere à possibilidade de que os familiares não estejam utilizando adequadamente as estratégias de enfrentamento avaliadas pelos instrumentos de medida, no que se refere à forma de utilização, à sua frequência ou aos momentos em que são utilizadas. Talvez os familiares necessitem de maior acompanhamento de profissionais de saúde mental para orientá-los no uso de estratégias de enfrentamento, de forma a adequá-las a cada situação específica vivenciada com os pacientes. O modelo teórico de sobrecarga de Maurin e Boyd (1990) prevê o efeito benéfico de estratégias de enfrentamento, que sejam eficientes e utilizadas adequadamente.

Segundo Lazarus e Folkman (1984), uma determinada estratégia não pode ser considerada inerentemente boa ou ruim, ou melhor do que uma outra, pois deve ser avaliada sua eficácia para cada situação específica e a curto e a longo prazo. Uma estratégia pode ser útil momentaneamente para reduzir sentimentos desagradáveis, tais como a ansiedade, mas a longo prazo pode trazer problemas para a pessoa. A eficácia de uma estratégia depende, também, da avaliação eficiente dos riscos envolvidos na situação e dos recursos pessoais que estão disponíveis para lidar com o estressor. Se não houver os recursos necessários para enfrentar a situação ou a utilização de uma determinada estratégia implicar em risco de agravamento da situação estressora ou no aumento da angústia envolvida, a estratégia será ineficaz. Estudos futuros devem avaliar todas estas variáveis adicionais nas amostras dos estudos, além de identificar os tipos de estratégias utilizadas pelos familiares.

Um outro problema é que os diferentes tipos de estratégias podem ser utilizados simultaneamente pela mesma pessoa, porém a utilização de uma delas pode facilitar ou atrapalhar o resultado da outra (Lazarus & Folkman, 1984). A utilização simultânea pode, ainda, mascarar os seus resultados. Talvez a ausência de relação significativa encontrada nos estudos

possa ser explicada pela utilização simultânea de duas ou mais estratégias de enfrentamento.

Os estudos analisados possuem algumas limitações. Primeiramente, se tratam de estudos correlacionais, os quais permitem identificar os fatores preditores da sobrecarga, mas não possibilitam verificar se há uma relação causal entre as variáveis ou a direção dessa relação. Por exemplo, no caso das relações encontradas entre a sobrecarga e as estratégias de enfrentamento, não se pode afirmar que os familiares mais sobrecarregados recorriam mais às estratégias de evitação e resignação ou, o contrário, se ao recorrer a essas estratégias os tornava mais sobrecarregados.

Uma outra limitação se refere, conforme mencionado anteriormente, à utilização de uma grande variedade de instrumentos, o que dificultou a comparação de resultados, principalmente com relação às estratégias de enfrentamento. Outra limitação se refere às características das amostras dos estudos, que se referiam à familiares cujos pacientes tinham diagnósticos do espectro da esquizofrenia ou do humor. Os resultados destes estudos não podem ser generalizados para familiares de pacientes com outros diagnósticos. Por fim, nenhum estudo analisado foi realizado em contexto nacional, devendo ser realizados novos estudos para compreender melhor esta problemática no Brasil.

Conclusão

Os resultados mostraram que as estratégias de evitação e resignação estavam associadas a um maior grau de sobrecarga dos familiares. A utilização destas estratégias passivas indica uma desistência dos familiares na busca por formas de lidar com a situação de cuidadores, portanto devem ser evitadas. Por outro lado, a maioria dos estudos mostrou que as estratégias de enfrentamento mais ativas usadas pelos familiares não se mostraram eficazes, pois não se associaram com menor grau de sobrecarga. Ambas as situações são preocupantes, pois podem ser indicativas de ausência de atenção e de apoio por parte dos profissionais dos serviços de saúde mental. Há necessidade de intervenções psicoeducativas junto aos familiares, visando orientá-los no desenvolvimento de formas mais eficazes de lidar com a situação de cuidadores, com acompanhamento contínuo sobre os seus efeitos e adaptadas às especificidades de cada contexto. Estas ações podem diminuir a sobrecarga dos familiares, resultando em melhor cuidado com os pacientes na vida cotidiana.

Agradecimentos

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

- Antoniazzi, A. S., Dell'aglio, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de coping: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294.
- Awad, A. G., & Voruganti, L. N. P. (2008). The Burden of Schizophrenia on Caregivers. A Review. *Pharmacoeconomics*, 26, 149-162. doi: 10.2165/00019053-200826020-00005
- Bandeira, M. (1991). Desinstitucionalização ou transinstitucionalização: Lições de alguns países. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 40(7), 350-360.
- Bandeira, M., & Barroso, S. M. (2005). Sobrecarga das famílias de pacientes psiquiátricos. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 54(1), 34-46.
- Bandeira, M., Gelinas D., & Lesage A. (1998). Desinstitucionalização: O programa de acompanhamento intensivo na comunidade. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 47(12), 627-640.
- Barroso, S., Bandeira, M., & Nascimento, E. (2009). Fatores preditores da sobrecarga subjetiva de familiares de pacientes psiquiátricos atendidos na rede pública de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, 25(9), 1957-1968.
- Bauer, R., Koepke, F., Sterzinger, L., & Spiessl, H. (2012). Burden, rewards, and coping – The ups and downs of caregivers of people with mental illness. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 200(11), 928-934. doi: 10.1097/NMD.0b013e31827189b1.
- Budd, R. J., Oles, G., & Hughes, I. C. (1998). The relationship between coping style and burden in the carers of relatives with schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 98(4), 304-309.
- Chadda, R. K., Singh T. B., & Ganguly, K. K. (2007). Caregiver burden and coping: A prospective study of relationship between burden and coping in caregivers of patients with schizophrenia and bipolar affective disorder. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(11), 923-930. doi: 10.1007/s00127-007-0242-8
- Chakrabarti, S., & Gill, S. (2002). Coping and its correlates among caregivers of patients with bipolar disorder: a preliminary study. *Bipolar Disorders*, 4, 50-60. doi: 10.1034/j.1399-5618.2002.01167.x

- Chandrasekaran, R., Sivaprakash B., & Jayestri, S. R. (2002). Coping strategies of the relatives of schizophrenic patients. *Indian Journal of Psychiatry*, 44(1), 9-13.
- Creado, D. A., Parkar, S. R., & Kamath, R. M. (2006). A comparison of the level of functioning in chronic schizophrenia with coping and burden in caregivers. *Indian Journal of Psychiatry*, 48(1), 27-33. doi: 10.4103/0019-5545.31615
- Dyck, D. G., Short, R., & Vitaliano, P. P. (1999). Predictors of Burden and Infectious Illness in Schizophrenia Caregivers. *Psychosomatic Medicine*, 61, 411-419.
- Gonçalves-Pereira, M., Xavier, X., Wijngaarden, B. van, Papoila, A. L. Schene, A. H., & Caldas-de-Almeida, J. M. (2013). Impact of psychosis on Portuguese caregivers: A cross-cultural exploration of burden, distress, positive aspects and clinical-functional correlates. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 325-335. doi: 10.1007/s00127-012-0516-7
- Goossens, P. J. J., Wijngaarden, B. van, Knoppert-Van der Klein, E. A. M., & Achterberg, T. Van (2008). Family Caregiving in Bipolar Disorder: Caregiver Consequences, Caregiver Coping. *International Journal of Social Psychiatry*, 54, 303-316. doi: 10.1177/0020764008090284
- Grandón, P., Jenaro C., & Lemos, S. (2008). Primary caregivers of schizophrenia outpatients: Burden and predictor variables. *Psychiatry Research*, 158, 335-343. doi: 10.1016/j.psychres.2006.12.013
- Hanzawa, S., Bae, J., Tanaka, H., Bae, Y., Tanaka, G., Inadomi, H., ... Ohta, Y. (2010). Caregiver burden and coping strategies for patients with schizophrenia: Comparison between Japan and Korea. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 64, 377-386. doi: 10.1111/j.1440-1819.2010.02104.x
- Hanzawa, S., Tanaka, G., Inadomi, H., Urata, M., & Ohta, Y. (2008). Burden and coping strategies in mothers of patients with schizophrenia in Japan. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62, 256-263. doi: 10.1111/j.1440-1819.2008.01791.x
- Hassan, W. A. N., Mohamed, I. I., Elnaser, A. E. A., & Sayed, N. E. (2011). Burden and coping strategies in caregivers of schizophrenic patients. *Journal of American Science*, 7(5), 802-811.
- Hinrichsen, G. A., & Lieberman, J. A. (1999). Family attributions and coping in the prediction of emotional adjustment in family members of patients with first episode schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 100, 359-366. doi: 10.1111/j.1600-0447.1999.tb10879.x
- Hobbs, T. R. (1997). Depression in the Caregiving Mothers of Adult Schizophrenics: A Test of the Resource Deterioration Model. *Community Mental Health Journal*, 33, 387-99. doi: 10.1023/A:1025070402153
- Jagannathan, A., Thirthalli, J., Hamza, A., Nagendra, H. R., & Gangadhar, B. N. (2014). Predictors of family caregiver burden in schizophrenia: Study from an in-patient tertiary care hospital in India. *Asian Journal of Psychiatry*, 8, 94-98. doi: 10.1016/j.ajp.2013.12.018
- Kate, H., Grover, S., Kulhara, P., & Nehra, R. (2013). Relationship of caregiver burden with coping strategies, social support, psychological morbidity, and quality of life in the caregivers of schizophrenia. *Asian Journal of Psychiatry*, 6, 380-388. doi: 10.1016/j.ajp.2013.03.014
- Kung, W. W. (2003). The illness, stigma, culture or immigration? Burdens of Chinese American caregivers of patients with schizophrenia. *Families in Society*, 84(4), 547-557.
- Lim, Y. M., & Ahn, Y. (2003). Burden of Family Caregivers With Schizophrenic Patients in Korea. *Applied Nursing Research*, 16, 110-117. doi: 10.1016/S0897-1897(03)00007-7
- Loukissa, A. D. (1995). Family burden in chronic mental illness: A review of research studies. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 248-255.
- Magliano, L., Fadden, G., Economou, M., Held, T., Xavier M., Guarneri, M., ... Maj, M. (2000). Family burden and coping strategies in schizophrenia: 1-year follow-up data from the BIOMED I study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 109-115. doi: 10.1007/s001270050192
- Magliano, L., Fadden, G., Madianos, M., Almeida, J. M. C., Held, T., Guarneri M., ... Maj, M. (1998a). Burden on the families of patients with schizophrenia: results of the BIOMED I study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 33, 405-12. doi: 10.1007/s001270050073
- Magliano, L., Fadden, G., Economou, M., Xavier, M., Held, T., Guarneri, M., ... Maj, M. (1998b). Social and clinical factors influencing the choice of coping strategies in relatives of patients with schizophrenia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 33, 413-9. doi: 10.1007/s001270050074

- Magliano, L., Guarneri, M., Marasco, C., Tosini, P., Morosini, P. L., & Maj, M. (1996). A new questionnaire assessing coping strategies in relatives of patients with schizophrenia: development and factor analysis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *94*, 224-228. doi: 10.1111/j.1600-0447.1996.tb09853.x
- Maurin, J. T., & Boyd, C. B. (1990). Burden of mental illness on the family: A critical review. *Archives of Psychiatric Nursing*, *4*(2), 99-107.
- Moller-Leimkuhler, A. M. (2005). Burden of relatives and predictors of burden. Baseline results from the Munich 5-year-follow-up study on relatives of first hospitalized patients with schizophrenia or depression. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *255*, 223-231. doi: 10.1007/s00406-004-0550-x
- Moller-Leimkuhler, A. M. (2006). Multivariate prediction of relatives' stress outcome one year after first hospitalization of schizophrenic and depressed patients. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *256*, 122-130. doi: 10.1007/s00406-005-0619-1
- Moller-Leimkuhler, A. M., & Obermeier, M. (2008). Predicting caregiver burden in first admission psychiatric patients. 2-year follow-up results. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *258*, 406-413. doi: 10.1007/s00406-008-0818-7
- Moller-Leimkuhler, A. M., & Wiesheu, A. (2012). Caregiver burden in chronic mental illness: the role of patient and caregiver characteristics. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *262*, 157-166. doi: 10.1007/s00406-011-0215-5
- Nehra, R., Chakrabarti, S., Kulhara, P., & Sharma, R. (2005). Caregiver-coping in bipolar disorder and schizophrenia: A re-examination. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *40*, 329-336. doi: 10.1007/s00127-005-0884-3
- Organização Mundial de Saúde – OMS. (2001). Relatório Mundial da Saúde. *Saúde mental: nova concepção, nova esperança*. Lisboa: Divisão de Saúde Mental da OMS.
- Ostman, M., & Hansson, L. (2001). The relationship between coping strategies and family burden among relatives of admitted psychiatric patients. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *15*, 159-164. doi: 10.1046/j.1471-6712.2001.00020.x
- Pai, S., & Kapur, R. L. (1981). The burden on the family of a psychiatric patient: development of an assessment scale. *British Journal of Psychiatry*, *138*, 332-335.
- Panzini, R. G., & Bandeira, D. R. (2007). Coping (enfrentamento) religioso/espiritual. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *34*, 126-135. doi: 10.1590/S0101-60832007000700016
- Patrick, J. H., & Hayden, J. M. (1999). Neuroticism, coping strategies, and negative well-being among caregivers. *Psychology and Aging*, *4*(2), 273-83. doi: 10.1037/10882-7974.14.2.273
- Perlick, D. A., Rosenheck, R. A., Miklowitz, D. J., Kaczynski, R., Link, B., & Ketter, T. (2008). Caregiver burden and health in bipolar disorder: A cluster analytic approach. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *196*, 484-491. doi: 10.1097/NMD.0b013e3181773927
- Rammohan, A., Rao, K., & Subbakrishna, D. K. (2002a). Burden and coping in caregivers of persons with schizophrenia. *Indian Journal of Psychiatry*, *44*(3), 220-227.
- Rammohan, A., Rao, K., & Subbakrishna, D. K. (2002b). Religious coping and psychological well-being in carers of relatives with schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *105*, 356-362. doi: 10.1034/j.1600-0447.2002.1o149.x
- Rose, L. E. (1996). Families of psychiatric patients: a critical review and future research directions. *Archives of Psychiatric Nursing*, *10*(2), 67-76.
- Saunders, J. C. (2003). Families living with severe mental illness: a literature review. *Issues in Mental Health Nursing*, *24*, 175-198. doi: 10.1080/01612840390160711
- Sczufca, M., & Kuipers, E. (1999). Coping strategies in relatives of people with schizophrenia before and after psychiatric admission. *British Journal of Psychiatry*, *174*, 154-151. doi: 10.1192/bjp.174.2.154
- Solomon P., & Draine, J. (1995). Subjective burden among family members of mentally ill adults: relation to stress, coping, and adaptation. *American Journal of Orthopsychiatry* *65*, 419-27. doi: 10.1037/h0079695
- Tan, S. C., Yeoh, A. L., Choo, I. B., Huang, A. P., Ong, S. H., Ismail, H. Ang, P. P, Chan, Y. H. (2012). Burden and coping strategies experienced by caregivers of persons with schizophrenia in the community. *Journal of Clinical Nursing*, *21*, 2410-2418. doi: 10.1111/j.1365-2702.2012.04174.x
- Tessler, R. C., & Gamache, G. M. (2000). *Family Experiences with Mental Illness*. Westport: Auburn House

- Thara, R., Padmavati, R., Kumar, S., & Srinivasan, L. (1998). Burden assessment schedule: an instrument to assess burden on caregivers of chronic mentally ill. *Indian Journal of Psychiatry, 40*, 21-29.
- Webb, C., Pfeiffer, M., Mueser, K.T., Gladis, M., Mensch, E., DeGirolamo, J., & Levinson, D. F. (1998). Burden and well-being of caregivers for the severely mentally ill: The role of coping style and social support. *Schizophrenia Research, 34*(3), 169-180.
- Wrosch, C., Amir, E., & Miller, G. E. (2011). Goal adjustment capacities, coping, and subjective well-being: The sample case of caregiving for a family member with mental illness. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*, 934-946. doi: 10.1037/a0022873.

Endereço para correspondência:

Marina Bandeira
Universidade Federal de São João del-Rei
Departamento de Psicologia – Laboratório de
Pesquisa em Saúde Mental (LAPSAM) Campus
Dom Bosco
Praça Dom Helvécio, 74, Bairro: Fábricas
CEP: 36301-160 São João del-Rei/MG
E-mail: bandeira@ufsj.edu.br.

Recebido em 20/11/2014
Revisto em 07/03/2015
Aceito em 29/04/2015

O movimento do pensamento de Sigmund Freud segundo Luiz Roberto Monzani

Freud: o movimento de um pensamento

Luiz Roberto Monzani.

Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 3.ed., 2015, 300 p.

Olavo Smanio Brando¹

Jéssica Brum¹

Rodrigo Carquejeiro¹

João Maciel¹

¹Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora), Brasil

A publicação em 1989 do livro de Luiz Roberto Monzani intitulado *Freud: o movimento de um pensamento* (Monzani, 1989) representou um marco no campo dos estudos brasileiros em filosofia da psicanálise. O livro foi o resultado extraído de uma tese de doutoramento em filosofia defendida na Universidade de São Paulo (USP) alguns anos antes, sob a orientação de Marilena Chauí. Na época, a área de pesquisa em filosofia da psicanálise era ainda incipiente. O trabalho de Monzani — juntamente com o livro *Freud: a trama dos conceitos*, de Renato Mezan (1982) (também resultante de um trabalho de pós-graduação orientado na USP por Chauí) — pode ser considerado como pioneiro nesse campo.

O livro de Monzani se propõe a estabelecer uma estratégia para a leitura de Freud que escape às alternativas classicamente estabelecidas no campo dos estudos freudianos, como, por exemplo, entre o Freud “hermeneuta”, preocupado com a interpretação e o sentido, e o “cientificista”, empenhado na formulação de uma teoria reducionista das forças psíquicas que determinam a mente e o comportamento. Outra dicotomia que o livro se empenha em superar é a que se estabelece, na literatura de comentário sobre Freud, entre a afirmação da unidade e homogeneidade da obra — que argumenta que o autor teria sido sempre o mesmo (hermeneuta, fiscalista, etc.) ao longo de todo o percurso de seu pensamento — e a que teria mudado de ideia uma ou várias vezes ao longo do trajeto (passando, por exemplo, da neurologia à psicologia ou de uma a outra teoria das pulsões, da angústia ou da estrutura da mente). Para tanto, a ideia de “movimento” se apresenta como um conceito efetivamente metodológico — cuidadosamente definido, aliás, na introdução do trabalho — destinado a fundamentar uma estratégia de leitura para ser aplicada

a Freud nesse estudo, mas, em princípio, generalizável para outras produções científicas, filosóficas e até mesmo literárias, como coloca Monzani.

O livro é composto por quatro estudos relativamente independentes, mas que podem, em conjunto, ser considerados como ilustrações progressivamente mais elaboradas do método de leitura delineado no início. No primeiro, intitulado *Sedução e fantasia*, é descrita a formulação da assim chamada teoria freudiana da sedução, para depois discutir as razões e as consequências de seu abandono. Como se sabe, Freud formulou inicialmente a hipótese de que a histeria e outras neuroses seriam resultado de episódios infantis de sedução ou abuso sexual por um adulto que, ao serem rememorados após a puberdade, produziriam um efeito traumático retardado e desencadeante todo um trabalho de defesa psíquica que levaria à formação dos sintomas. Com o tempo, acumularam-se as evidências de que as cenas de sedução analisadas por Freud eram ou poderiam ter sido fantasias infantis, e não acontecimentos vividos. Com isso, se viu levado a renunciar a essa teoria e a reconhecer o papel central das fantasias inconscientes na vida mental e na psicologia das neuroses. Monzani, seguindo em parte os passos de Jean Laplanche, analisa toda a complexidade do movimento que vai de uma hipótese a outra, mostrando que não se trata pura e simplesmente de substituir, uma pela outra, duas teorias distintas e sem relação entre si. Em muitos aspectos, essa revisão traz consequências indesejáveis para Freud, como o retorno de fatores constitucionais na explicação das neuroses, cuja importância Freud teria procurado neutralizar com a hipótese da sedução. Para contrabalançar isso, Freud acaba recuperando elementos da teoria supostamente abandonada e reintroduzindo-os sob uma nova forma, procurando, por exemplo, en-

contrar um acontecimento efetivamente vivido (na história do indivíduo ou da espécie) na origem de cada fantasia. Monzani foi um dos primeiros intérpretes de Freud a enfatizar como a teoria do complexo de Édipo — que supostamente toma o lugar da hipótese da sedução — toma forma muito lentamente e demora a firmar-se como um elemento central da teoria freudiana, estando, por exemplo, praticamente ausente nas versões iniciais dos *Três ensaios sobre uma teoria da sexualidade* (Freud, 1974b).

No segundo capítulo, intitulado *A máquina de sonhar*, Monzani aborda a transição do modelo neurobiológico do *Projeto de uma psicologia* (1895) (Freud, 1974a) para o modelo psicológico apresentado em *A interpretação dos sonhos* (1900) (Freud, 1974c), considerado unanimemente como um passo crucial na evolução do pensamento freudiano. Mais uma vez, ele mostra que não se trata de uma simples substituição de uma teoria por outra e que, portanto, a tese da ruptura entre os dois modelos, embora contenha elementos verdadeiros, é insuficiente para dar conta dessa transição. As hipóteses do *Projeto* não são abandonadas, mas, pelo contrário, são reapresentadas no famoso capítulo VII de *A interpretação dos sonhos* sob uma nova roupagem — com a qual, aliás, se perpetua nas etapas posteriores da evolução da teoria. Há deslocamentos e reformulações, com certeza, de maneira que tampouco se poderia falar de total continuidade, mas esses deslocamentos não eliminam os componentes da teoria inicial, de modo que, por exemplo, falar de um modelo naturalista e explicativo no *Projeto* e de outro não naturalista e interpretativo em 1900 seria sempre uma simplificação grosseira.

O terceiro capítulo (*Nos confins do prazer*) reproduz a mesma estratégia de argumentação com relação à teoria freudiana das pulsões. Trata-se, mais uma vez, de relativizar a hipótese da ruptura. Com efeito, os dois grandes momentos de ruptura usualmente apontados na evolução do pensamento de Freud são situados em 1900 e em 1920. No primeiro, como vimos, ter-se-ia dado a passagem de um modelo neurológico para um modelo psicológico do sujeito que teria levado à origem da própria psicanálise (daí o caráter fundador normalmente atribuído à obra *A interpretação dos sonhos*). No segundo, a formulação da nova teoria pulsional, substituindo a oposição anterior entre pulsões de autoconservação e pulsões sexuais, por outra que passa a opor as de vida e as de morte. Monzani mostra que, se a nova teoria traz elementos novos e vai além da teoria anterior, ela, ao mesmo tempo, engloba-a e preserva-a. As pulsões

de vida, por um lado, incluem a antiga dualidade formada pela autoconservação e a sexualidade, ainda que com consideráveis revisões. Por outro lado, a grande novidade da segunda dualidade pulsional (o conceito de pulsão de morte) é revelado como menos inédito do que frequentemente se supõe. Ao contrário de resultar na indulgência de Freud, ao se permitir enveredar por especulações metafísicas e formulações apriorísticas, Monzani demonstra detalhadamente os elos que vinculam a hipótese das pulsões de morte com as teorizações anteriores de Freud: a explicação da agressividade, a função das tendências à inércia e à constância na vida mental, os fenômenos clínicos da repetição, entre outros. Com isso, o conceito aparece mais como uma síntese de elaborações anteriores do que como uma novidade absoluta que as eliminasse e substituísse.

Por fim, o quarto e último capítulo (*A raiz do inconsciente*) aplica a mesma metodologia e a mesma estratégia de análise do texto freudiano à relação entre os dois grandes modelos de estruturação do psiquismo elaborados por Freud: as duas “tópicas” ou teorias do aparelho psíquico propostas respectivamente em *A interpretação dos sonhos*, em 1900, e em *O ego e o id*, em 1920. Como se sabe, a primeira tópica dividia o psiquismo, segundo o critério de sua relação com a consciência, em consciente, pré-consciente e inconsciente, enquanto que a segunda propunha as instâncias do id, do ego e do superego. Monzani se empenha em mostrar como a segunda tópica se sobrepõe à primeira, cujos sistemas se encontram distribuídos nas novas estruturas: há segmentos do ego e do superego que são conscientes, pré-conscientes ou inconscientes e apenas o id é inteiramente inconsciente, embora, de forma alguma, se identifique conceitualmente com o inconsciente da primeira tópica. Um dos aspectos mais originais da análise de Monzani é mostrar como a verdadeira novidade da segunda tópica consiste na introdução do conceito de id. Ao passo que o ego e o superego já se encontrariam prefigurados em desenvolvimentos teóricos anteriores (a teoria do narcisismo, o conceito de ideal do ego, entre outros), o id representaria uma verdadeira inovação teórica, que não apenas representaria a dimensão pulsional da mente na estrutura do aparelho psíquico (o que faltaria nos modelos anteriores), mas também daria um novo sentido à ideia de um inconsciente originário, distinto do inconsciente reprimido que se manifesta nas neuroses, explicitando, entre outras coisas, seus vínculos com o corpo e os processos somáticos.

Finalmente, em suas conclusões (*A espiral e o pêndulo*), o autor sintetiza os resultados dessas quatro investigações particulares numa visão geral do desenvolvimento — ou, mais precisamente, do *movimento* — da obra freudiana, propondo uma metáfora para descrevê-lo e expressá-lo que acabou se consagrando na literatura nacional posterior. Essa metáfora caracteriza o movimento de constituição do pensamento de Freud como procedendo, por um lado, numa *espiral*, que avança no tratamento das questões, retomando-as continuamente em níveis mais elevados de complexidade e sofisticação conceitual, mas também, por outro lado, como um *pêndulo*, que oscila entre soluções opostas para os problemas renitentes com os quais Freud se defrontou e que expressa a resistência do objeto do conhecimento psicanalítico a sua plena elaboração teórica.

Depois de duas edições iniciais, esse livro seminal para a área de pesquisa em filosofia da psicanálise no Brasil se encontrava há longo tempo fora de catálogo, circulando apenas subterraneamente num sistema de empréstimos e fotocópias entre os cada vez mais numerosos pesquisadores e estudantes que se dedicam à pesquisa teórica e filosófica sobre a obra de Freud nos meios acadêmicos e psicanalíticos contemporâneos. A sua reedição pela Editora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) — acrescida de um novo prefácio de Miguel Bairráo, professor e pesquisador da Universidade de São Paulo e ex-aluno de Monzani — é, assim, mais que oportuna. É justo admirar os clássicos e avaliar-lhes a importância, mas isso é sempre mais fácil quando é possível encontrá-los.

Referências

- Freud, S. (1974a). Project for a scientific psychology. In: Strachey, J. (Ed.). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (vol. 1, pp. 281-386). London: The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis. (Original publicado em 1950)
- Freud, S. (1974b). Three essays on the theory of sexuality. In: Strachey, J. (Ed.). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (vol. 7, pp. 123-243). London: The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis. (Original publicado em 1905)
- Freud, S. (1974c). The interpretation of dreams. In: Strachey, J. (Ed.). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (vols. 4 e 5, pp. 1-715). London: The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis. (Original publicado em 1900)
- Mezan, R. (1982). *Freud: a trama dos conceitos*. São Paulo: Perspectiva.
- Monzani, L. R. (1989). *Freud: o movimento de um pensamento*. Campinas: Editora da Unicamp.