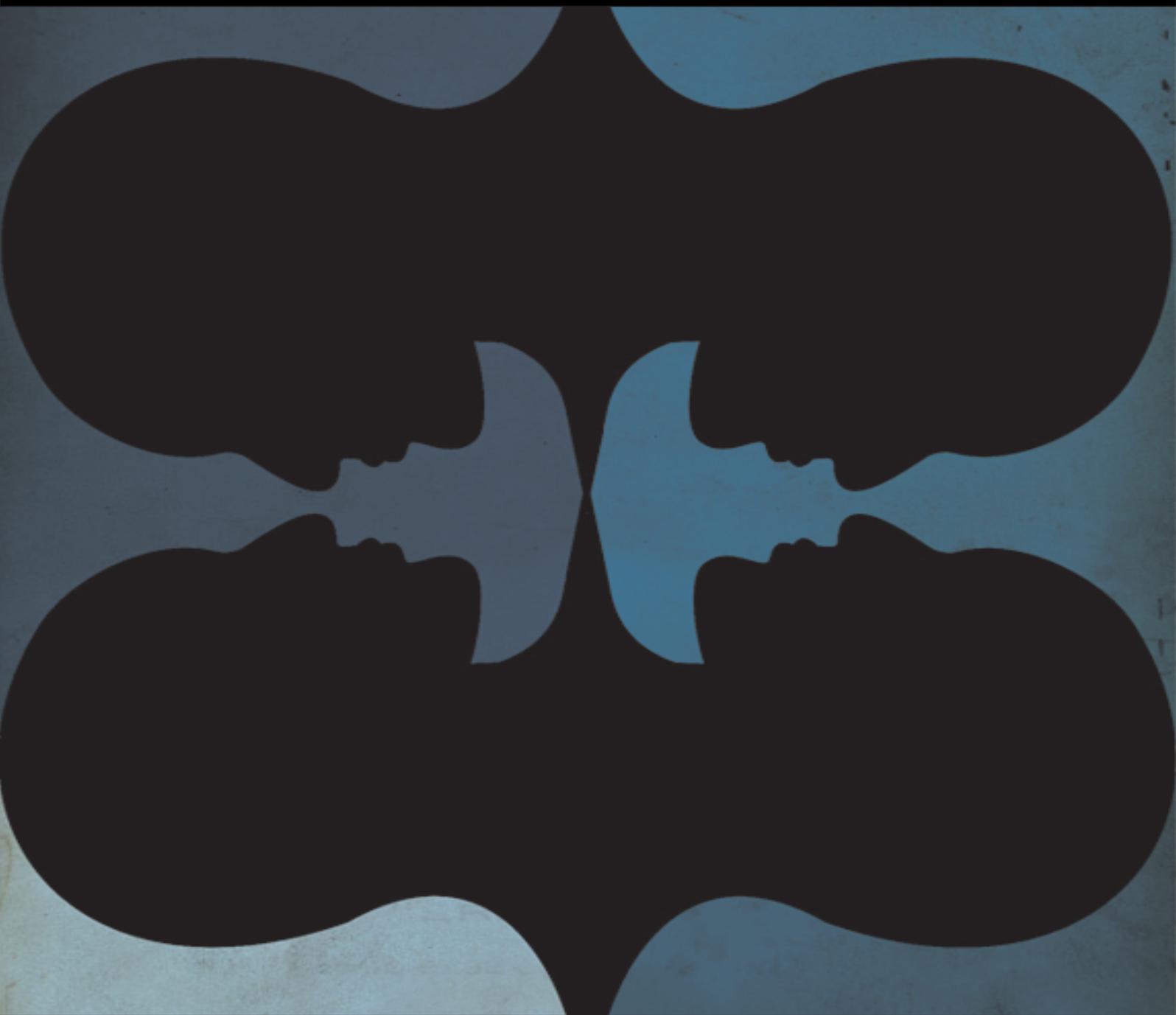
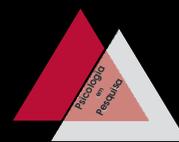


Psicologia em pesquisa

Publicação do Departamento de Psicologia da UFJF



Volume 4 | Número 1
Janeiro - Junho de 2010



Psicologia em Pesquisa

ISSN 1982-1247

Publicação do Departamento de Psicologia da UFJF

Volume 4 Número 1

Janeiro - Junho 2010

Missão

A revista *Psicologia em Pesquisa* tem como objetivo principal promover a produção e a divulgação do conhecimento científico no campo da Psicologia e de áreas afins. Para tanto, prioriza a publicação de artigos originais que relatam pesquisas empíricas. Também são publicadas outras comunicações científicas originais como, por exemplo, revisão de literatura, ensaio teórico, resenha, entrevista, relato de experiência, que tenham relevância para Psicologia e áreas correlatas.

Psicologia em Pesquisa é uma publicação semestral do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e está disponível apenas no formato eletrônico, podendo ser acessada tanto no site da UFJF (www.ufjf.br/psicologiaempesquisa) quanto na base de dados PEPSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia (<http://pepsic.bvs-psi.org.br>).

Com a meta de assegurar uma avaliação imparcial e promover um intercâmbio entre os autores e seus pares, a seleção dos textos publicados no periódico é feita a partir de uma revisão às cegas por pares. Desta forma, o conteúdo não reflete, necessariamente, a posição, a filosofia ou a opinião do Departamento de Psicologia e/ou da UFJF.

Editor

Saulo de Freitas Araujo

Editores Associados

Francisco Teixeira Portugal – UFRJ (História e Filosofia da Psicologia)

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota – UERJ (Psicologia do Desenvolvimento)

Telmo Mota Ronzani – UFJF (Psicologia Social e Saúde)

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

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 Estadual do Rio de Janeiro

Ann Dowker – University of Oxford (Inglaterra)

Antônio Diniz – Instituto Superior de Psicologia Aplicada (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 – Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte (Alemanha)

Geraldina Porto Witter – Universidade Camilo Castelo Branco

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

Marcus Bentes de Carvalho – Universidade Federal do Pará

Marcos Emanuel Pereira – Universidade Federal da Bahia

Maria do Carmo Guedes – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Mônica Sanches Yassuda – Universidade de São Paulo

Richard Saitz – Boston University (EUA)

Richard Theisen Simanke – Universidade Federal de São Carlos

Sandra Regina Kirchner Guimarães – Universidade Federal do Paraná

Sônia Maria Guedes Gondim – Universidade Federal da Bahia

Thomas Sturm – Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha)

Vitor Geraldi Haase – Universidade Federal de Minas Gerais

William Barbosa Gomes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Zilda Aparecida Pereira Del Prette – Universidade Federal de São Carlos

Assistente do Editor

Cíntia Fernandes Marcellos

Secretária

Priscila Bonfante

Revisão, Diagramação e Projeto Gráfico

Editora UFJF

Sumário

Editorial

- 02 **Psicologia em Pesquisa: Novos Rumos, Novos Desafios**
Saulo de Freitas Araujo - Editor

Artigos

- 03 **Nos Trâmites da Lei: Uma Crítica à Perspectiva Tradicional da Noção de Família no Âmbito da Psicologia Jurídica Brasileira**
On Law Proceedings: A Critical Perspective on the Traditional Concept of Family in the Realm of the Brazilian Legal Psychology
Juliana Perucchi
- 15 **Aprendizagem Implícita e Explícita: Uma Visão Integradora**
Explicit and Implicit Learning: An Integrating View
Fraulein Vidigal de Paula e Maria Isabel da Silva Leme
- 24 **A Cultura do Corpo Ideal: Prevalência de Insatisfação Corporal entre Adolescentes**
The Ideal Body Culture: Prevalence of Body Dissatisfaction among Adolescents
Mônica Rodrigues Maia de Andrade; Ana Carolina Soares Amaral e Maria Elisa Caputo Ferreira
- 31 **As Estratégias de Aprendizagem de Alunos Repetentes do Ensino Fundamental**
Learning Strategies of Primary Education Repetition Students
Elis Regina da Costa e Evely Boruchovitch
- 40 **Evidências de Validade para o Teste de Atenção Alternada - TEALT**
Validity Evidence for the Alternating Attention Test – TEALT
Nelimar Ribeiro de Castro; Fabián Javier Marín Rueda e Fermíno Fernandes Sisto
- 50 **Um Modo Alternativo de Construir um Operante: A Aprendizagem Recombinativa**
An Alternative Model of Operant Teaching: The Recombinative Learning
Paulo Elias Gotardelo Audebert Delage e Marcus Bentes de Carvalho Neto
- 57 **Ensino Público e Privado: Comparando Representações Sociais de Professores Sobre suas Habilidades**
Public and Private Education: Comparing Social Representations of Teachers Regarding their Skills
Luciene Alves Miguez Naiff; Adriana Benevides Soares; Denis Giovanni Monteiro Naiff; Cristiany Rocha Azamor; Sabrina Araújo de Almeida e Carolina Souto Silva
- 65 **Estudo Psicométrico de Escalas de Depressão (EDEP e BDI) e o Inventário de Percepção de Suporte Familiar –IPSF**
Psychometric Study of Depression Scales (EDEP and BDI) and the Inventory of Perceived Family Support (IPFS)
Makilim Nunes Baptista; Adriana Munhoz Carneiro e Fermíno Fernandes Sisto

Seção Livre

- 74 **A Pós-Graduação em Psicologia no Brasil - Entrevista com Oswaldo Hajime Yamamoto**
Pollyanna Santos da Silveira e Leonardo Fernandes Martins

Resenha

- 79 **Enfoques Conceptuales y Técnicos em Psicología Comunitária**
Rafael Alves Baracho

Editorial

Psicologia em Pesquisa: Novos Rumos, Novos Desafios

O presente número marca o início de uma nova fase para a Revista PSICOLOGIA EM PESQUISA. Uma nova fase que de modo algum representa uma ruptura com o trabalho até aqui realizado, mas que, pelo contrário, se reconhece em plena continuidade o mesmo. Foi somente a partir do trabalho pioneiro desenvolvido pela gestão anterior – que possibilitou ao Departamento de Psicologia da UFJF a realização de seu antigo sonho de fundar um periódico científico próprio – que se tornou possível vislumbrar as dificuldades e os novos desafios surgidos para a produção e veiculação do conhecimento científico em psicologia no Brasil.

É nesse contexto de dificuldades e de novos desafios que assumimos a missão de preservar e consolidar o projeto original de PSICOLOGIA EM PESQUISA, buscando ao mesmo tempo um padrão cada vez maior de excelência profissional. Nesse sentido, julgamos conveniente introduzir algumas alterações na estrutura do periódico, que passamos a relatar a seguir.

A começar pela composição formal, o Editor Geral passa agora a ser auxiliado por três Editores Associados, cada um representando uma das três linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF (História e Filosofia da Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento e Processos Educacionais, Psicologia Social e Saúde). O objetivo é alcançar não só uma maior representatividade, mas também maior agilidade, trazendo um ganho tanto qualitativo como quantitativo para todo o processo editorial. Além disso, foi definida uma nova Comissão de Política Editorial, que resultou na ampliação e no fortalecimento do Conselho Editorial, agora com maior representação internacional. Por fim, PSICOLOGIA EM PESQUISA passa a contar também com uma nova estrutura operacional, dividida em três eixos: uma assistente trabalhando diretamente

com o Editor Geral, uma secretária geral e a Editora UFJF, que assume a partir deste número a parte de revisão, editoração e projeto gráfico.

No que diz respeito ao conteúdo, mantivemos o compromisso de publicar dez textos por cada número, alterando apenas a nomenclatura e a divisão das seções internas. Embora a maior proporção dos relatos de pesquisa empírica em relação aos trabalhos puramente teóricos esteja mantida, todos os textos estão agrupados em uma única seção, denominada **Artigos**. Em seguida, criamos a **Seção Livre**, que é um espaço mais flexível, voltado para diversas modalidades de transmissão de conhecimento psicológico, como entrevistas, relatos de experiência profissional, debates contemporâneos, sínteses de eventos, etc. Finalmente, cada número se encerrará com uma **Resenha**, dedicada a um livro recente e de especial interesse para a comunidade científica.

Dando continuidade à sua política editorial de respeitar a diversidade que caracteriza a pesquisa psicológica, PSICOLOGIA EM PESQUISA publica neste número dez textos relacionados a domínios bem distintos da psicologia: psicologia jurídica (Perucchi); psicologia da aprendizagem (Paula & Leme; Costa & Boruchovitch); psicologia social (Andrade, Amaral & Ferreira; Naiff et al.), análise do comportamento (Delage & Carvalho Neto); psicometria (Castro, Rueda & Sisto; Baptista, Carneiro & Sisto); formação do psicólogo (entrevista com Yamamoto); e psicologia comunitária (resenha de Baracho).

Nesta nova fase que agora se inicia, esperamos que PSICOLOGIA EM PESQUISA possa conquistar a confiança de um número cada vez maior de autores, garantindo, assim, a sua permanência no rol dos periódicos científicos de psicologia mais respeitados em nosso país.

Saulo de Freitas Araujo

Nos Trâmites da Lei: Uma Crítica à Perspectiva Tradicional da Noção de Família no Âmbito da Psicologia Jurídica Brasileira

On Law Proceedings: A Critical Perspective on the Traditional Concept of Family in the Realm of the Brazilian Legal Psychology.

Juliana Perucchi¹

Resumo

O contexto social-familiar de intervenção da justiça, especificamente no que se refere às interfaces de investigação e de trabalho da Psicologia Jurídica, é o foco do presente artigo. Trata-se de um ensaio teórico que problematiza questões relacionadas à noção de família no âmbito jurídico e faz uma crítica à perspectiva da psicologia que atua apenas como uma ciência aplicada, complementar ao Direito. A análise defende que esse campo de atuação e de pesquisa em psicologia precisa avançar, contemplando as múltiplas tensões que constituem as relações familiares, para além do modelo de família tradicional ancorado em parâmetros patriarcais que há tempos estão sob dúvida.

Palavras-chave: Direito; família; psicologia jurídica.

Abstract

The social context of family-justice intervention, specifically with regard to the interfaces of research and work of the Legal Psychology, is the focus of this article. This paper discusses issues related to the notion of family in the legal realm and offers a critique of the perspective of a kind of psychology which acts only as an applied science, supplementary to Law. The analysis argues that this area of practice and research in psychology needs to advance, considering the many tensions found in family relationship, beyond the traditional family model anchored in patriarchal parameters, which have long been put into question.

Keywords: Law; family; legal psychology.

¹ Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora.

O contexto social-familiar de intervenção da justiça, especificamente no que se refere às interfaces de investigação e de trabalho da Psicologia Jurídica, é o foco do presente artigo. Reunindo reflexões oriundas de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Psicologia social (Perucchi, 2008), de trabalhos provenientes do contexto da intervenção clínica (Perucchi & Beirão, 2007) e de projetos de investigação científica orientados em instituições do ensino superior em Psicologia em Santa Catarina (Perucchi, Beirão, Butzke & Butzke, 2005), apresenta uma discussão acerca das tensões e (im)possibilidades de diálogo entre Direito e Psicologia, problematizando as articulações entre saberes e discursos no âmbito das relações de poder que atravessam os diferentes debates acerca da família e dos direitos. Esse texto contempla reflexões sobre as posições dos sujeitos no trâmite da justiça, nos jogos de rupturas e (des)continuidades e nos pontos de tensão do Direito de Família e da Psicologia Jurídica, quanto às questões que envolvem a noção de família.

De início, é pertinente esclarecer que não se trata aqui de desvelar ou interpretar os significados das ações e das relações que se ocultam na dinâmica social constituída pelos sujeitos envolvidos em ações judiciais familiares, mas sim de discutir os vetores de força que se articulam nessas relações e que forjam posições dos sujeitos no interior dessas disputas e tensões. Esse artigo tampouco pretende encontrar uma âncora de sustentação teórica e metodológica que funcione como nó de vinculação entre Psicologia e Direito, no sentido de alinhar propostas, harmonizar argumentações ou conciliar paradigmas. Não é da ordem da conciliação ou da mediação entre duas áreas de saber e de intervenção – a jurídica e a psicológica – que se trata o presente ensaio. É no lapso que esquiva à pacificação, na ruptura que escapa ao olhar contínuo, na dobra que configura a incongruência e a dissonância entre Direito e Psicologia, que se encontram os dispositivos discursivos que fabricam os canais de diálogo e de interpenetração dessas áreas. Portanto, é nesse terreno que o presente texto pretende caminhar.

A Ciência Psicológica Aplicada a Serviço do Direito: A Psicologia Jurídica no Brasil

Conforme afirma Foucault (1996), são várias as formas jurídicas como a nossa sociedade definiu ao longo do tempo as relações entre subjetividade e verdade. Uma dessas primeiras formas foi a prova. Na antiguidade, se alguém contestava certa verdade acerca de um fato, uma situação ou um depoimento, era exigido a essa pessoa que provasse a veracidade do ocorrido. O indivíduo era então chamado a provar a verdade, como que promettesse, ficando a responsabilidade aos deuses em decidir se ela estava falando ou não a verdade. Na Idade Média, a prova passa a estar inserida no Direito Germânico na reivindicação ou na contestação de uma pessoa sobre outra, situação de litígio que era resolvida por uma série de provas às quais os indivíduos eram submetidos. Essas provas eram produzidas em consonância com a força e a importância do indivíduo, ou sua riqueza. Uma segunda forma jurídica definida pela sociedade ocidental ao longo da história para se chegar à verdade era o inquérito, a busca da verdade por meio de um processo de interrogação por meio do qual a justiça passa do âmbito individual de contestação entre duas partes em conflito para o de um poder exterior, ao qual os indivíduos envolvidos deveriam então submeter-se. É por essa transição que o poder político passa a apossar-se dos procedimentos judiciais. Por fim, uma terceira forma jurídica de acesso à verdade é o exame. Enquanto com o inquérito procurava-se atualizar o fato ou o acontecimento em questão por meio de testemunhos, o exame instaura a vigilância constante e sistemática sobre os sujeitos e seus corpos, numa organização disciplinar.

As diferentes formas jurídicas de acesso à verdade analisadas por Michel Foucault (1996) remetem à reflexão dos diversos elementos que compõem os jogos de poder da regra do Direito. No âmbito da Psicologia, é pertinente pensar em que medida e sob quais modos esta ciência têm servido a esses jogos na contemporaneidade. Talvez a modalidade mais explícita do saber psicológico colocado a serviço do Direito seja a da Psicologia Jurídica.

Reportando a uma perspectiva bastante conhecida do contexto nacional, a Psicologia Jurídica é apresentada como uma área emergente da Psicologia que contempla certos campos de intervenção: Psicologia criminal; Psicologia Penitenciária ou Carcerária; Psicologia da infância e juventude; Psicologia Jurídica – investigação, formação e

ética; Psicologia Jurídica e Direito de Família; Psicologia do Testemunho; Psicologia Jurídica e Direito Civil; Psicologia Policial/Militar. Alguns setores atuais da intervenção da Psicologia na esfera jurídica contemplam: trabalhos de mediação e arbitragem, no âmbito do direito de família e no direito penal; trabalhos vinculados à proteção de testemunhas, em programas de Apoio e Proteção a Testemunhas, Vítimas da Violência e seus Familiares; trabalhos vinculados à vitimologia, como nos casos de violência contra a mulher, violência doméstica e de atendimento a famílias vitimizadas. A Psicologia Jurídica também é referenciada no âmbito dos Direitos Humanos. Também são encontrados profissionais da Psicologia em atuação institucional com o Ministério Público e junto aos Magistrados em sua tomada de decisão processual, ou no trabalho de seleção de magistrados (França, 2004).

Considerando o caráter abrangente da Psicologia Jurídica, é preciso atentar para as especificidades dessa “área emergente” tanto em relação a seu saber original – da Psicologia – quanto ao seu parceiro de agregação – o Direito. Mesmo reconhecendo que essas duas instâncias de saber – e seus múltiplos dispositivos de poder complexamente – atravessam-se mutuamente, e ainda que se saiba que a regra jurídica e a norma psicológica não se encontram necessariamente em oposição, os conceitos e formulações quanto às diferentes ‘função-sujeito’ não podem ser considerados os mesmos para as duas instâncias. Tampouco se pode conceber, portanto, que a posição do sujeito na Psicologia Jurídica seria também, ela mesma, uma unidade híbrida, sintetizada no encontro entre a Psicologia e o Direito. A própria designação da Psicologia Jurídica como área emergente soa inadequadamente. Primeiro, porque efetivamente não se trata de uma área nova que tenha emergido de um corpus conceitual e teórico da psicologia geral, uma vez que já na primeira metade do século XIX, mais precisamente em 1835, foi publicada a obra *Manual Sistemático de Psicologia Judicial*. Segundo, porque trabalhar com a idéia de “área emergente” apontaria para a concepção de que a psicologia se organiza prioritária e originalmente a partir de três áreas clássicas: organizacional, clínica e educacional e que o surgimento de campos de atuação e de pesquisa fora destes contextos seriam, então, emergentes. Esclarecida esta ressalva, destaca-se que tem sido consensual, no Brasil, a designação da psicologia jurídica como um campo de investigação psicológico especializado, cuja finalidade tem sido o estudo do comportamento dos atores jurídicos no âmbito do Direito, da Lei e da Justiça.

As problemáticas que concernem às relações familiares e, especificamente, às relações que envolvem as experiências de paternidade/maternidade/filiação, encontram espaço de discussão no âmbito da Psicologia Jurídica sem, contudo, restringirem-se apenas à área do Direito ou da Psicologia, exclusivamente. Ainda que o sujeito de direitos e o sujeito psicológico sejam funções específicas na circulação discursiva dessas duas áreas de saber, constituindo domínios de diferentes especialidades, ambos são constituídos pelo princípio normativo – o primeiro pela funcionalidade da norma legal, e o segundo, pela normalização médico-psicológica do normal e do patológico. Sendo assim, considerando as especificidades dessas posições, mas também a confluência de vetores de força que os atravessam, pode-se conjecturar que a família, como constructo institucional sócio-normativo, encontra suas bases de configuração e de funcionalidade nessas redes de força, que orientam e até mesmo determinam as experiências de homens, mulheres e crianças no seio familiar. Portanto, não se trata de uma instituição apolítica cujas articulações se restringiriam ao âmbito privado, mas sim de um fenômeno complexo que atravessa a soleira da porta do lar e se processa como dispositivo de regulação e de reprodução da vida social.

A família relaciona-se à ordem política da sociedade na qual está inserida, ou seja, a maneira como esta cultura se organiza para assegurar a reprodução da vida e o cuidado com as crianças será assimilada pela organização familiar. A existência de uma convenção social, ou jurídica, traduzida na nossa cultura pela legislação, terá primazia sobre o dado social, quando se observa que o exercício da paternidade deve ser referendado pelo Estado. Por esta ótica, ressalta-se o quanto os textos jurídicos podem ser relevantes ao instituir as representações paternas. Através deles apresenta-se o lugar e as funções que a sociedade considera convenientes aos genitores. Entende-se que as dimensões sociais e privadas na referência à paternidade estão interligadas, sendo necessário que os encaminhamentos jurídicos dispostos pela sociedade sustentem a importância da dimensão de ser pai no âmbito privado (Brito, 1999, p. 32).

Neste contexto, vale esclarecer que uma convenção social não é necessariamente jurídica, mas pode vir a ser, se incorporada a uma das fontes do direito, a saber, os costumes. Enquanto que os referendos estatais, do ponto de vista legislativo, estes sim, encontram-se no âmbito da fonte primária do direito, as leis.

A psicologia tem desenvolvido uma série de pesquisas a respeito da família, entretanto, destaca-se em muitos desses estudos a ênfase nos aspectos teórico-metodológicos referentes à avaliação psicológica no âmbito da justiça (Castro, 2001; Karras & Berry, 1985; Keilin & Bloom, 1986; Felipe, 1997; Rivera, Martínez, Fernández & Pérez, 2002; Rovinski & Elgues, 1999; Shine, 1995, 2002, 2003; Silva, 2006; Silva, 2000). Tais estudos são pertinentes e necessários à consolidação do campo de diálogo da Psicologia com o Direito. Contudo, restringir essa interface ao contexto de aplicação de testes, de procedimentos psicotécnicos e à realização de perícias voltadas a situações jurídico-processuais, é manter a psicologia como um saber complementar ao direito, cerceada pelos parâmetros previamente definidos por um outro campo de saber e, conseqüentemente, descartando a possibilidade de um diálogo no qual a psicologia – enquanto interlocutor do direito – possa se posicionar de modo crítico e autônomo. É imprescindível que a psicologia se debruce reflexivamente sobre tais restrições, abandonando sua posição de suposta detentora da “verdade subjetiva” acerca dos sujeitos (Asch, 1977; Figueiredo, 1986; Farr, 1999), ingressando em um campo fundamentalmente interdisciplinar sem, contudo, perder o foco de sua produção de conhecimento. Possibilitando, portanto, um diálogo consistente com outros campos de saber. Considerando a complexidade dos temas discutidos e trabalhados no âmbito do Direito de Família, por exemplo, é imprescindível que se contemple uma abordagem interdisciplinar que crie as condições para esse fértil e necessário espaço de articulação. É desta necessidade que surge a possibilidade de trabalho entre a Psicologia e o Direito (Brito, 1996, 1999; Shine, 2003).

No campo jurídico, por sua vez, as discussões que concernem à temática da família carecem de estudos que enfatizem ou considerem com maior atenção as vivências dos sujeitos, suas experiências familiares e suas concepções sobre sua inserção na família. Segundo o jurista João Batista Vilela (1979), até meados da década de 70 faltava no campo de pesquisa do Direito estudos que transcendessem os limites das discussões puramente legais e seus desdobramentos jurídicos, pesquisas que contemplassem a dimensão subjetiva, psicológica, destas questões. Neste campo, a Psicologia tem, de fato, muito a oferecer. Considerando, portanto, a pluralidade de elementos psicológicos, sociais, econômicos e culturais que envolvem as disputas judiciais referentes às questões familiares, as contribuições da Psicologia e de outras ci-

ências sociais, humanas e da saúde têm ampliado cada vez mais as discussões que antecedem e condicionam as decisões judiciais.

A Família Tradicional Como Modelo (e Sua Crise) Para a Psicologia Jurídica

O modelo de família tradicional foi solidamente amparado na perspectiva do patriarcado. Este é caracterizado pela autoridade institucionalmente imposta e exigida do homem sobre a mulher e seus filhos no contexto familiar e social. De uma forma ou de outra, todas as sociedades ocidentais contemporâneas se organizaram a partir de uma estrutura patriarcal. Foi necessário que o patriarcado permeasse a sociedade em todas as suas dimensões, em todas as suas faces: organizacionais, culturais, políticas, institucionais, econômicas, etc. para que a autoridade do pai (homem) pudesse, de fato, ser exercida de forma estrutural e transcender os limites do âmbito familiar. Foi assim que se organizou e se manteve a estrutura patriarcal de organização da vida social para além do âmbito familiar durante a modernidade (Castells, 2000).

Há, contudo, no contexto contemporâneo da modernidade, evidências de que o modelo familiar pautado no patriarcalismo esteja em crise. Alguns elementos evidenciam tal instabilidade, mas um deles aparece como eixo fundamental para o debate aqui proposto: a dissolução dos lares, por meio de divórcios ou da separação dos cônjuges.

Chamo de crise da família patriarcal o enfraquecimento do modelo familiar baseado na autoridade/dominação contínua exercida pelo homem, como cabeça do casal, sobre toda família. Encontramos, na década de 90, indicadores dessa crise em quase todas as sociedades, principalmente nos países desenvolvidos. (...) como o comportamento e a estrutura de uma população costumam evoluir em ritmo muito lento, a constatação da existência de tendências consideráveis afetando a estrutura e a dinâmica da família patriarcal observadas em estatísticas comparativas são, a meu ver, sinal indubitável de mudança e de crise nos modelos patriarcais antes tão estáveis (Castells, 2000, p. 173).

Considerando que as concepções de paternidade e maternidade com as quais o presente artigo trabalha contemplam-nas como fenômenos sociais que trans-

cedem a função estabelecida pela via do laço biológico, não podendo ser reduzidas ou limitadas ao âmbito da família tradicional, defende-se que a própria constituição do modelo de família tradicional parece estar em crise, considerando a crescente diversidade de arranjos familiares na sociedade contemporânea. Em pesquisa realizada anteriormente (Perucchi et al, 2005), confirmou-se a perspectiva de que homens e mulheres envolvidos em ações de disputa pela guarda de filhos evidenciam, por suas próprias concepções, a paulatina, mas continuada, substituição do modelo familiar tradicional por outras formas de relacionamento familiar, com laços de família sustentados em modos de vida pouco tradicionais. Entretanto, apesar das transformações efetivas no contexto de seus próprios arranjos familiares, os informantes daquela pesquisa, tanto os homens quanto as mulheres, acabam por apontar concepções a respeito dos papéis sociais de pais e mães, e principalmente, concepções sobre família, ainda marcadas por uma visão tradicional e romântica. Não tanto em relação às funções rígidas de pai e mãe, enquanto provedor e educadora, respectivamente; mas sim em relação a certo ideal familiar, pautado na noção de “família estruturada”. É interessante perceber que, no que diz respeito às concepções a respeito da família, a pesquisa demonstrou que tanto os homens quanto as mulheres concentram uma especial atenção aos filhos e filhas. Há uma perceptível “tendência” em considerar que a organização familiar esteja fundamentada nas crianças, ainda que os pais estejam se relacionando afetiva e sexualmente com outras pessoas.

Investigações neste campo têm permitido a reflexão sobre como os diferentes saberes que falam sobre a família – não apenas o senso comum, mas, sobretudo, saberes científicos como da Psicologia – sustentam argumentações jurídicas e permitem ao Direito – fundamentalmente ao Direito Civil e a um de seus ramos específicos, o Direito de Família – a partir de certas práticas discursivas, (re)configurar trajetórias de sentido sobre famílias possíveis/legítimas e (re)construir modelos de exercício de paternidades/maternidades dentro desses limites de possibilidade/legalidade. É importante avançar nessas reflexões acerca de como diferentes fontes do Direito, como a jurisprudência, por exemplo, operam modos de gestão das relações de parentalidade e de conjugalidade que, por sua vez, definem posições a serem ocupadas pelos sujeitos, (des)legitimando concepções acerca do que é, e de como se deve, constituir uma família (Perucchi, 2008).

Assim, considerando os elementos que desencadearam uma série de mudanças significativas no panorama nacional no que concerne à constituição de famílias, à crise do modelo familiar tradicional pautada no patriarcado e aos desdobramentos desses arranjos no âmbito do Direito e da justiça – seja quanto às relações de gênero, de modo geral, seja quanto à paternidade/maternidade, especificamente –, pode-se elencar certas regularidades objetivas que possibilitaram tais transformações. Dentre tais destacam-se as transformações no mundo do trabalho, os avanços tecnológicos no campo da reprodução humana e as mudanças na legislação a respeito da família, do poder familiar e da paternidade.

A complexidade do tema da família e de suas reconfigurações na contemporaneidade destaca-se na problematização de discussões atuais, como as que dizem respeito à paternidade oriunda da inseminação artificial realizada com sêmen de outro homem que não seja o marido e/ou companheiro da mãe, à utilização dos testes de exame de DNA nas ações de disputas jurídicas em torno da identidade paterna/materna, às concepções de família e de paternidade/maternidade após o surgimento das novas tecnologias reprodutivas. Todas estas discussões se traduzem em, no mínimo, duas questões fundamentais que tanto a Psicologia quanto o Direito irão se confrontar: que concepções de família sustentam as produções científicas que subsidiam e justificam certas decisões judiciais? Que desdobramentos tais concepções e as decisões judiciais por elas amparadas têm operado na dinâmica da vida social? Este ensaio não tem a pretensão de responder a tais questões, mas aponta a relevância de se lançarem essas reflexões que atravessam o debate atual acerca da perspectiva pela qual a Psicologia Jurídica tem realizado sua atuação (muitas vezes como simples apêndice) no âmbito do Direito de Família.

Apenas para ilustrar como a Psicologia ocupa um lugar imprescindível no debate acerca das relações familiares, mas que, de modo geral, evidencia certa disposição para um desenho teórico mais ou menos definido por parâmetros tradicionais desse campo de saber, vale destacar o mapeamento de alguns estudos que discutem a temática da família (Perucchi, 2008). Tendo como objeto o tema da paternidade, a imersão na literatura especializada evidenciou que esse tema aparece vinculado à concepção de papel social, ao papel de pai (Lewis & Dessen, 1999; Schneider, Trindade, Mello & Barreto, 1997; Trindade, Andrade & Souza, 1997; Nakano & Shimo, 1995), às influências paternas

no desenvolvimento infantil (Cia, Williams & Aiello, 2005; Cia, D'affonseca & Barham, 2004) e à noção de funções paternas (Bertolini, 2002). Estudos recentes da psicologia no contexto nacional têm se ocupado em investigar o exercício e a divisão de papéis desempenhados por progenitores na criação e na educação de seus filhos (Wagner, Predebon, Mosmann & Verza, 2005) e as experiências de pais cuidadores (Sutter & Bucher-Maluske, 2008). Nessa linha de investigação, algumas pesquisas (Wagner, Halpern & Bornholdt, 1999; Trindade, Andrade & Souza, 1997) têm defendido que ainda permanece relacionada à figura masculina e à função paterna a atribuição de prover o sustento da família, função esta frequentemente conferida ao pai¹.

Ainda sobre tal orientação dos estudos em psicologia, evidencia-se que pesquisas ancoradas na abordagem terapêutica familiar sistêmica têm se preocupado em analisar o que chamam de mudanças no “ciclo de vida familiar”², avaliando os níveis e características da vinculação entre pais e filhos e as dificuldades no exercício da autoridade parental que, segundo tal perspectiva, dificulta ou mesmo impossibilita “uma clara distribuição de papéis” (Carter & McGoldrick, 1995). Também podem ser encontrados estudos com foco na interação familiar que postulam desempenho de papéis, níveis de comunicação, formas de interação conjugal, enfim, diversas dimensões da dinâmica familiar que podem ser considerados como promotoras da saúde mental dos membros da família (Féres-Carneiro, 1992). Sendo assim, ainda que os “papéis sociais de pais” tenham sido objetos de estudo há aproximadamente 30 anos (Lewis & Dessen, 1999), a vinculação exclusiva da paternidade/maternidade ao conceito de papel social pode encerrar a complexidade destes fenômenos na clássica dicotomia indivíduo-sociedade e de restringi-los equivocadamente aos limites da dinâmica familiar. Corre-se o risco de se ignorar a dimensão interterrelacional e cultural da família e das identidades de pai, mãe, filhos, como representação ficcional do sujeito, não apenas naquilo que o identifica, mas, so-

¹ Um artigo publicado anteriormente (Perucchi & Beirão, 2007) chama a atenção para o crescente número de lares brasileiros chefiados por mulheres, configurando novos arranjos familiares, analisando como a responsabilidade destas mulheres em sustentar seus dependentes atravessa e produz efeitos em suas concepções acerca da paternidade.

² A noção de “ciclo de vida da família” remete ao percurso dos casais através do tempo. O ciclo de vida familiar pode ser dividido em seis estágios: 1) jovens solteiros; 2) novo casal; 3) famílias com filhos pequenos; 4) famílias com filhos adolescentes; 5) lançando os filhos e seguindo em frente - o ninho vazio; e, finalmente, 6) famílias no estágio tardio de vida (Carter e McGoldrick, 1995).

bretudo, no que o diferencia na dinâmica das relações sociais no seio da família e para além dele.

Sobre as Mudanças nos Contextos Familiares e a (Re)configuração do Campo Jurídico Brasileiro

As alterações na dimensão jurídica da organização familiar pela Constituição Federal de 1988 e outras modificações recentes na legislação, como a ocorrida com o Código Civil em 2003, os desdobramentos destas alterações jurídicas na vida social, bem como as produções científicas sobre direitos e deveres referentes à conjugalidade, à saúde reprodutiva e à sexualidade, evidenciam vetores de subjetivação que se deslocam e se (re)configuram – a partir de contextos contingenciais, históricos e culturais – do âmbito jurídico para o biológico e o psicológico, como procurei mostrar em trabalho anterior (Perucchi, 2008).

A legislação que rege as práticas sociais dos cidadãos brasileiros já passou por diversas transformações, sendo que em janeiro de 2003 entrou em vigor o Novo Código Civil brasileiro. Sobre questões polêmicas, como a extinção da obrigatoriedade da virgindade para manutenção do casamento, uma parte considerável dos 2.045 artigos reitera tendências que já vinham sendo seguidas há algum tempo pelos tribunais, ou seja, já se constituíam como jurisprudência³. No que concerne às disputas pela guarda dos filhos de casais separados, cresce o número de decisões processuais que, seguindo as prerrogativas do Novo Código, concedem ao homem a responsabilidade pela criação e educação de seus filhos. Tais mudanças no âmbito da legislação subsidiam as decisões judiciais, que por sua vez, têm desdobramentos no campo das relações de gênero e na constituição dos sujeitos. Profissionais da Psicologia e também do Direito (Brito, 1999), atentos a essas transformações, têm dedicado atenção à pluralidade e à diversidade de fenômenos sociais que a realidade já vinha demonstrando e que o novo Código Civil Brasileiro parece estar contemplando, de alguma forma, no âmbito da lei

O novo Código Civil põe fim, por exemplo, ao privilégio da mulher de ter a preferência da guarda dos filhos em situações de divórcio, entendendo que os homens também têm o direito de guarda. O termo pátrio-

poder foi substituído por poder familiar, que corresponde à concepção de que ambos, pai e mãe, em igualdade de condições, têm a responsabilidade pelo cumprimento de todas as atribuições que lhes são inerentes. Concebe, assim, que o cuidado dos filhos passa a ser, legalmente, de responsabilidade de ambos, ainda que sua guarda seja entregue ao cônjuge que tiver “melhores condições” de criá-los ou seja estabelecido o compartilhamento⁴. É importante compreender os desdobramentos destes e de outros dispositivos jurídicos, não apenas no que concerne à paternidade/maternidade em questões que envolvem ações de disputa pela guarda de filhos, mas, sobretudo, às demais dimensões desse tema, como as referentes aos direitos reprodutivos de homens e mulheres, a confirmação e/ou contestação de paternidade, etc. Considerando que a legislação e seus códigos regem decisões sobre relações sociais conflitantes e instauram medidas comuns e vetores de comparação entre os indivíduos, as ações dos sujeitos encontram-se normalizadas. Essa normalização incide sobre a vida dos sujeitos por meio de dispositivos legais e jurídicos do Direito.

Já foi apontado ao início do texto como os arranjos familiares tradicionais caracterizados pela autoridade institucionalmente imposta e exigida do homem sobre a mulher e seus filhos, de uma forma ou de outra, marcaram as sociedades ocidentais organizadas a partir de uma estrutura patriarcal. Não por acaso, tal configuração permeia a sociedade ainda hoje em suas mais variadas dimensões: organizacionais, culturais, políticas, institucionais, econômicas, etc., pois assim, a autoridade do pai (função social culturalmente atribuída a um homem) pode ser exercida de forma estrutural e transcender os limites do âmbito familiar. Vale destacar, então, a necessidade de se lançar um olhar histórico sobre o atual panorama mundial, no sentido de perceber a legitimação ou contestação desses arranjos familiares tradicionais no contexto ocidental. Ainda que tal imersão histórica exija uma contextualização que o presente manuscrito não se propõe a fazer, é importante destacar alguns processos importantes.

Os processos de transformação do mundo do trabalho – principalmente no que se refere ao trabalho feminino – e a conscientização das mulheres têm coloca-

³ Segundo Glossário de Termos Jurídicos da Procuradoria da República no Distrito Federal, Jurisprudência é o conjunto de decisões iguais sobre um mesmo assunto.

⁴ A Lei nº 11.698/2008 estabelece a guarda compartilhada, sendo que, a nova redação do artigo 1.583, parágrafo 1º, do Código Civil, ao conceituar a guarda unilateral e a guarda compartilhada, diz ser esta a “responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres do pai e da mãe que não vivam sob o mesmo teto, concernentes ao poder familiar dos filhos comuns”.

do em xeque alguns dos pressupostos fundamentais que sustentaram, até os dias atuais, os paradigmas a respeito da família. Arranjos familiares tradicionais parecem ter que, paulatina, mas continuamente, dividir espaço com novas formas de relacionamento (inter e intra) familiar, caracterizados por laços de família sustentados em diferentes modos de vida.

Tais configurações são, concomitantemente, efeitos das mudanças nas estruturas das relações de gênero e produtoras de novas relações. Neste sentido, Robert Connell (1995) identifica algumas tendências atuais dessas transformações: o aumento da participação feminina na força de trabalho remunerada; a crise da legitimidade do poder do homem sobre os demais membros da família; o movimento global pela emancipação das mulheres; a maior visibilidade da sexualidade gay e lésbica como alternativa ao modelo heterossexual.

As mudanças produzidas no contexto das relações familiares e de gênero e suas múltiplas (re)configurações na vida social têm chamado a atenção dos/as pesquisadores/as para diversas questões, dentre as quais aparece o tema da família, que se destaca como um elemento central de algumas proposições teóricas. A partir da década de 70, o questionamento dos conceitos estabelecidos sobre masculinidade redefiniu, por exemplo, o debate sobre paternidade, sugerindo novas vertentes de análise também no âmbito dos estudos sobre família. Os elementos que contribuíram para a redefinição desse debate foram diversos. Dentre eles estão: as transformações na condição feminina; o significativo aumento de divórcios e separações e de uniões consensuais; as críticas, levantadas pelo movimento gay, ao modelo hegemônico da masculinidade heterossexual e o surgimento de outros focos de estudos: os homens e as masculinidades (Bilac, 2000). Neste sentido, as discussões sobre família têm contemplado o tema paternidade, e vice-versa, o que remete à análise de diferentes arranjos familiares e, conseqüentemente, de diferentes exercícios da paternidade: pais que não residem com seus filhos, pais que cuidam sozinhos de seus filhos, homens que exercem a paternidade dos filhos de um outro casamento (Lamb, 1982).

Tais mudanças evidenciam que não se pode mais entender o lugar social da família e, portanto, das diferentes relações que se processam em seu interior, a partir dos antigos elementos que estruturaram, até a segunda metade do século XX, as sociedades ocidentais: o modelo do pai-provedor e da mãe-dona-de-casa (Badinter, 1985; Stearns, 1990; Bilac, 2000).

Nossa tradição patriarcal, reforçada pela formação católica, contribuiu para estruturar, ao longo da história, as relações familiares em uma rígida divisão de atribuições. A atividade de cuidar dos filhos é representada no imaginário social como uma função natural da mulher e, por sua vez, o bom pai é aquele que garante o exercício dessa atividade. De certa maneira, a maternagem se mantém atrelada a um aspecto biológico. A paternagem, em oposição, se define social e culturalmente e aparece desvinculada do processo reprodutivo (Ridenti, 1998, p. 167).

Apesar dessa tradição, as contemporâneas mudanças globais no nível da economia, da cultura, da educação e das mais diferentes dimensões da vida social têm permitido a contestação da imagem do pai como personificação da lei e da autoridade, instituído de um poder quase divino. Questionando-se, por sua vez, a perspectiva de um sistema familiar estruturado pelo gênero e pela geração, caracterizado pela subordinação da mulher e dos filhos à autoridade paterna. Desta estruturação se desdobra um estilo de relações entre pais e filhos, um modo específico de exercício da experiência familiar e das relações de parentesco (Bilac, 2000). Uma das evidências desse processo de transformações em curso é o aumento significativo na formação de lares de solteiros, ou lares com apenas um dos pais. Diferentes concepções acerca da paternidade e da maternidade adotadas pelos sujeitos implicados nesses contextos são também características desse processo (Perucchi & Beirão, 2007). Tal constatação, entretanto, não aponta para o fim de uma lógica de opressão/explocação no contexto familiar – pois pode haver, e há de fato, a perpetuação do mesmo modelo autoritário com outros parceiros –, mas demonstra um enfraquecimento do modelo de família nuclear. Do mesmo modo, a falta de legalização de certos relacionamentos, ou seja, a constituição de relacionamentos sem casamentos legais, reflete também essas transformações.

Como já destacado anteriormente, evidencia-se nesse contexto de mudanças um gradativo crescimento na proporção de lares chefiados por mulheres e também de um significativo aumento no grau de escolaridade por parte das mulheres brasileiras economicamente ativas. Segundo o Relatório Nacional Brasileiro sobre a implementação da plataforma de ação da IV Conferência Mundial da Mulher – Pequim, 1995 –⁵, a porcenta-

⁵ Relatório encaminhado no ano de 2000, à sessão especial da Assembléia Geral das Nações Unidas “Mulher 2000: igualdade de gênero, desenvolvimento e paz para o século XXI” (Pequim + 5).

gem de mulheres na População Economicamente Ativa – PEA cresceu de 31,3% em 1981, para 35,5 em 1990, chegando em 1998 a 40,7%. Dados das Pesquisas Nacionais por Amostragens em Domicílios (PNAD) entre os anos de 1993 e 1998 apontaram que a proporção de mulheres entre as pessoas economicamente ativas, com escolaridade igual ou superior ao ensino médio, passou de 23,2% para 29,7%, enquanto que para os homens essa proporção passou de 16,3% para 20,7%. Em 2003, entre as pessoas ocupadas, o nível de instrução das mulheres continuava mais elevado que o dos homens. Entre as pessoas ocupadas com onze anos de estudo ou mais, o percentual de mulheres já era de 38,8%, enquanto o dos homens era de 28,1%. Ainda segundo o PNAD, no ano de 2000 o percentual de mulheres chefes de família no Brasil era de uma em cada quatro famílias, 18,1% da PEA (População Economicamente Ativa). Já em 2003, o percentual de famílias chefiadas por mulheres no Brasil era de 28,8%.

As mulheres ao ingressarem no mercado de trabalho, ao ocuparem outros espaços públicos e exercer com maior liberdade sua sexualidade acabaram, de certa maneira, por “bagunçar” as relações familiares e de gênero. O fato de, ao longo das últimas décadas, terem alcançado vários direitos, especialmente na área do trabalho, entre os quais a licença maternidade, a regulamentação do trabalhado doméstico, a proteção do mercado de trabalho mediante incentivos específicos, não diminuiu, porém, a desigualdade entre homens e mulheres com relação às oportunidades no mercado de trabalho, à ocupação de cargos de comando e políticos e à igualdade salarial. Mas de certa maneira favoreceu alguma participação masculina na esfera doméstica e no cuidado com os filhos, alterando os arranjos domésticos e instituindo outras formas de relação entre homens e mulheres e entre adultos e crianças (Ridenti, 1998, p. 164).

Outra mudança significativa que merece atenção neste debate, no âmbito da família, diz respeito às crianças. Pouca atenção era despendida aos filhos por ambos os pais. Muito freqüentemente a atenção afetiva dada às crianças era responsabilidade atribuída quase que exclusivamente à mãe, sendo comum a idéia de que no início da vida a criança tivesse pouca necessidade da afetividade do pai. Tal perspectiva tem mudado significativamente. Hoje os homens tendem a uma participação mais efetiva e não se limitam a ser apenas a representação da autoridade ou o provedor da família. Estas transformações estão

vinculadas aos desdobramentos práticos das reivindicações feministas. O número de pais que educam sozinhos seus filhos está crescendo na maioria das sociedades ocidentais. Na França, conforme aponta Castells (2000), em 1990 aproximadamente 230 mil crianças viviam apenas com o pai. Nos EUA, o número aumentou 100% entre 1971 e 1981. No Brasil, a estatística é muito mais modesta. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em dezembro de 2004, o número de separações judiciais e divórcios vem aumentando gradativamente, mas a responsabilidade ainda recai quase que totalmente sobre a mãe. No ano de 2003, a guarda dos filhos foi concedida à mãe em 91,4% das separações e em 89,7% dos divórcios registrados no Brasil. Apenas em 3,5% das separações e 4,2% dos divórcios, ambos os pais eram responsáveis pela guarda. Apesar das estatísticas oficiais, a literatura científica vem apontando mudanças em curso nos diversos contextos da sociedade brasileira.

Expressões tais como a “cabeça do casal”, “chefe provedor”, “guardião moral da família” vêm adquirindo outros significados, tanto no imaginário popular como na literatura científica sobre famílias. Na prática, podemos observar um número significativo de homens assumindo as mais diversas tarefas com as crianças e com a casa. No cinema, nos parques, nos restaurantes é sempre possível encontrar homens sozinhos com seus filhos, enfrentando situações de indisciplina, preocupados com o filho menor que não quer comer, perdendo o fôlego no jogo de futebol ou ainda ensinando os filhos a andarem de patins ou bicicleta. Outros levam os filhos ao pediatra ou ao dentista sem nenhum constrangimento, enquanto suas mulheres estão no trabalho ou estudando (Ridenti, 1998, p.164-165).

Sandra Ridenti (1998) afirma ainda que, de certa forma, parece estar ocorrendo ressignificações da paternidade, cujos atores são também os homens-pais que passam a exigir seus direitos de responsabilidade sobre o cuidado de seus filhos, inclusive, reivindicando juridicamente tal direito, em situação de igualdade com a mulher. Entretanto, constata-se que, a partir da idéia de que o pai tem a função de autoridade e seguridade econômica, e de que os cuidados para com a criança são funções da mãe, criaram-se mitos em torno da paternidade e da maternidade e, conseqüentemente, sobre as responsabilidades em relação aos filhos. Neste sentido, Cláudia Fonseca (1990) observa que a Psicologia con-

tribuiu significativamente para a mitificação da família, por meio da qual se legitima a idéia de que os pais biológicos seriam as pessoas mais indicadas para criar e educar adequadamente os/as filhos/as. “A análise tradicional da família brasileira, ao privilegiar conceitos como os de ‘família patriarcal’ e ‘família nuclear’, baseados nas práticas de grupos mais abastados, seguiu de perto essa orientação” (p. 33).

Nas situações de separação de casais, durante muito tempo a tendência das decisões em ações de guarda de filhos era a de deixá-los com a mãe. Os pais raramente reivindicavam a guarda e, quando a faziam, dificilmente lhes era concedida. No âmbito jurídico, a recusa se explica por idéias pautadas na ênfase da importância dos cuidados maternos nos primeiros anos de vida e na constituição psíquica da criança, como se o pai não ocupasse também tal responsabilidade. Neste sentido, Michael Lamb (1986) afirma que o pai, não apenas em uma função de provedor das necessidades de subsistência material da criança, mas, sobretudo, nas relações de afeto e de cuidado exerce, assim como a mãe, um papel importante no desenvolvimento da criança. Considerando-se as transformações históricas que se processam no âmbito das relações familiares, a dimensão jurídica da paternidade destaca-se, portanto, como uma pauta pertinente às reflexões científicas da psicologia. Sobre tudo, no que se refere aos critérios jurídicos que atualmente pautam as decisões judiciais acerca da guarda de filhos e outras questões relacionadas à maternidade, à paternidade e ao “poder familiar”.

Define-se como “poder familiar” o conjunto de direitos e responsabilidades cabíveis aos adultos reconhecidos legalmente como pais (pai e mãe) ou responsáveis pela pessoa e pelos bens de crianças menores de idade. No caso de divórcio dos pais, a guarda dos filhos é o direito de maior relevância prática assegurado pelo instituto do poder familiar. Define-se “guarda de filhos” como o direito dos pais de terem os filhos menores em sua guarda e em sua companhia. Tal direito cabe tanto ao pai quanto à mãe, assegurado judicialmente em igualdade de condições, e pode ser confiado a um ou a outro (pai ou mãe), ou mesmo a outrem⁶, por determinação judicial. A guarda dos filhos menores é disputada pelos casais em circunstâncias de divórcio, não só por eles quererem ter as

crianças em sua companhia, mas, muitas vezes, pelo fato de que o genitor responsável pela guarda é também, em princípio, o que terá o direito de administrar o patrimônio do filho menor (Perucchi et al., 2005).

O fato de estarem os juizes também inseridos nestes contextos sócio-históricos faz com que suas decisões não se processem fora destas contingências. Em relação à guarda de filhos menores, por exemplo, embora a lei determine que estes fiquem com quem tiver melhores condições de criá-los e educá-los, levando-se em conta o “interesse da criança”, este pressuposto legal é bastante polêmico, pois como afirma Sandra Ridenti (1998) a tentativa de se definir o “interesse da criança” é atravessada por valores morais, por concepções de masculino e feminino dos próprios operadores do direito. Pressupostos que, por sua vez, definem responsabilidades de pais e de mães e influenciam as decisões judiciais.

O discurso jurídico diz que deve prevalecer o interesse da criança, e sendo assim não haveria, necessariamente, preferência pela mãe na custódia. Mas o que significa “interesse da criança”? Quem define esse interesse e como isso é feito? (...) A ausência paterna, embora condenada, é socialmente aceita sem muitos sustos; mas que mulher teria coragem de, deliberadamente, abrir mão de seus filhos, seja em favor de temporariamente investir em uma carreira profissional, seja porque conclui que o marido virá a ser melhor cuidador do que ela? Além disso, as decisões judiciais são minuciosamente subsidiadas por pareceres psicológicos, cujos princípios estão pautados na crença de que a mãe é peça insubstituível na formação socioemocional da criança. Por trás do discurso jurídico e do senso comum se escondem valores morais e culturais sobre o que deve ser a boa maternagem e paternagem, até o momento pouco questionados à luz das atuais mudanças nas relações parentais. A meu ver, o texto do novo Código Civil corrobora essas concepções ao não explicitar o direito do pai à custódia dos seus filhos. O direito paterno é presumido e garantido somente se a mulher for considerada incapaz de assumir a custódia. A questão é polêmica, sem dúvida, e, por isso mesmo, merece ser problematizada sob o risco de tornarmos intocáveis alguns guetos de poder, femininos e masculinos (Ridenti, 1998, p. 172).

Embora o vínculo biológico seja um critério decisivo em certos casos, como nas decisões judiciais pautadas no exame de DNA, o pai que educa e sustenta não é necessariamente o biológico. O filho pode ser adotivo, ou advindo de uma fecundação artificial heteróloga.

⁶ Nestes casos geralmente a guarda é decidida por inúmeras questões, algumas delas são: em função das circunstâncias da separação; relacionadas às causas desta; relacionadas à idade dos filhos; à condição sócio-econômica do genitor; às condições de saúde mental e física do genitor, etc.

Claro está que a função paterna não é essencialmente reprodutiva, aquele que a desempenha pode ser o transmissor de um nome e/ou de um patrimônio, além de ter uma função econômica, social e psíquica na vida da criança. Todas as funções que podem ser exercidas pelo pai, inclusive as de cuidados, constituem efeitos, desdobramentos daquilo que a psicanálise já apontava como sendo a “função básica” de um pai, aquela que está na essência de toda cultura, a de uma figura de autoridade que exerça a função de representante da Lei, do corte simbólico, da marca da cultura, essencial para que todo ser possa humanizar-se através da linguagem e tornar-se sujeito. É importante ressaltar que esse pai não é necessariamente o genitor, mas aquele que se coloca como interdição à simbiótica relação mãe-filho. Conforme a psicanálise, ele é o Outro que possibilita ao filho o acesso à cultura. À luz dessa perspectiva, os mitos da paternidade e da maternidade, baluartes das decisões sectárias e unilaterais em ações de disputa pela guarda de filhos, passam a ser gradativamente revistos.

Neste sentido, a Constituição brasileira de 1988 foi a pedra angular de uma significativa mudança no Direito de Família a partir da reformulação de pontos fundamentais de seu artigo 226, a saber, homens e mulheres são iguais perante a lei. O Estado passou a legitimar outras formas de agregação familiar além daquela constituída pelo casamento; e alterou o sistema de filiação, estabelecendo princípios de igualdade jurídica entre filhos provenientes do casamento e fora dele, proibindo, sobretudo, qualquer designação discriminatória a esse respeito. Em relação ainda à filiação, a Carta Magna corrigiu certas injustiças às quais eram acometidos os filhos fora do casamento. Por exemplo, as crianças nascidas de uma relação extraconjugal não podiam ser registradas com o nome do pai, mesmo que este quisesse. Até mesmo as ações de investigação de paternidade eram proibidas judicialmente, a não ser que fossem para fins exclusivamente de busca de pensão alimentícia. Como afirma Rodrigo da Cunha Pereira (1997), a concepção de família do Direito brasileiro esteve por muito tempo vinculada à idéia de que essa seria “constituída de pais e filhos unidos a partir de um casamento regulado pelo Estado” (p. 15).

Obviamente a Constituição de 1988 não veio acabar com os filhos extraconjugais, nem tampouco era esta a intenção. A modificação constitucional teve sim o objetivo de proibir designações discriminatórias e igualar os direitos de todos os filhos. Neste sentido, a partir de 1988, é impróprio nomear juridicamente filhos provenientes

ou não de casamentos como sendo filhos legítimos ou ilegítimos, naturais, bastardos, espúrios ou adotivos.

Já na década de 1990, mais precisamente no ano de 1992, uma outra Lei (Nº 8.560) propôs uma intervenção no campo da filiação e da paternidade. Estabeleceu que o Estado deve promover a investigação de paternidade de todos os filhos que não tiveram o nome do pai em sua certidão de nascimento. Cabe ressaltar que a averiguação da paternidade sob a ótica do Direito está pautada nos laços biológicos do progenitor. Com o exame de DNA, tal procedimento ficou bastante facilitado. Por outro lado, as concepções científicas sobre paternidade não se limitam ao campo da Biologia. A Psicologia também tem contribuído para essas investigações, e tem complexificado a questão na medida em que concebe a paternidade como um fenômeno histórico e social, e não apenas como um fato da natureza. Novamente faz-se necessário a compreensão da paternidade enquanto função historicamente datada e socialmente exercida, um lugar social ocupado por alguém que não é necessariamente aquele que detém o vínculo genético.

Considerando as diversas nuances do fenômeno paternidade e suas complexidades no âmbito familiar, alguns países já têm se destacado na busca por uma legislação mais consonante com a complexidade social. Na França, por exemplo, o Código Civil foi alterado no sentido de diferenciar a paternidade para fins de subsídio, da função para aquele que detém a “posse do estado de pai” (art. 311-1 do Código Civil francês).

Evidencia-se um gradativo aumento do interesse do campo do Direito, sobretudo, do Direito de Família no Brasil, para os estudos que outras áreas de conhecimento vêm produzindo sobre família, relações parentais, maternidade e paternidade. A discussão contemporânea que tem acontecido nesse âmbito possibilita pensar que ainda que se atribua a paternidade pela via do laço biológico, não significa necessariamente que o genitor venha a exercê-la por laços afetivos. O alcance das ações de investigação de paternidade sob o dado biológico limita-se, como já percebeu a justiça francesa, para os fins de subsídios.

No Brasil já se pode perceber que entre alguns casais, em casos de divórcio, está se estabelecendo acordos sobre mútua responsabilidade junto aos filhos menores de idade (Bruno, 2002; Grisard Filho, 2002; Leite, 2003). A Psicologia precisa acompanhar este debate e inovar na alusão de encaminhamentos metodológicos e teóricos para tais situações. Contemplar a complexidade das relações familiares para além dos já ultrapassados

parâmetros da família nuclear é um imperativo para a Psicologia Jurídica, não uma opção.

As questões relacionadas à família no âmbito jurídico, como as ações de disputa pela guarda de filhos, os processos de reconhecimento ou contestação de paternidade, as ações de alimentos, dentre outros, contemplam uma série de elementos afetivos, econômicos, relacionais e legais que apontam para estas indagações e que estão engendrados nas práticas sociais dos sujeitos que as constituem e que se constituem nestes campos sociais de força. Portanto, é inconcebível a uma psicologia que se pretenda atenta às (re)configurações dos arranjos familiares, atuar apenas como uma ciência aplicada, na qual a perícia e a avaliação psicológica se apresentam como principais estratégias.

Um estudo recente (Lago & Bandeira, 2008) sobre as práticas em avaliação psicológica envolvendo disputa de guarda no Brasil aponta que, apesar da constante discussão acerca da validade dos instrumentos de avaliação, investigações com psicólogos forenses no estado Rio Grande do Sul revelou que 87% dos participantes fazia uso de instrumentos psicológicos e da entrevista clínica. Entre as técnicas mais utilizadas encontram-se testes psicológicos, entrevistas, observações de conduta e grupos. Os testes projetivos e gráficos foram os mais citados (87%), seguidos dos percepto-motores (71%) e, em menor frequência, os inventários e escalas (18%). Além disso, a pesquisa constatou que a participação de psicólogos em processos de disputa de guarda no Brasil é caracterizada por duas tendências que definem bem o contexto no qual a psicologia se encontra em relação ao Direito. Primeiro, a pesquisa evidenciou que é pouco solicitado o comparecimento dos psicólogos às audiências, o que destaca o papel coadjuvante deste profissional na arena jurídica. Segundo, o tempo do processo avaliativo no contexto forense é bastante reduzido, em virtude da pauta do foro e dos limites dos recursos, que limita as possibilidades para contato com os sujeitos envolvidos no processo. Segundo a pesquisa, “esse fato é corroborado pelos dados de tempo gasto com técnicas e procedimentos com os avaliados, em que grande parte dos participantes relatou utilizar em média 2 h com cada um dos pais e com os filhos” (p. 231).

Sem desconsiderar a importância destes procedimentos no contexto de trabalho dos psicólogos forenses, a complexidade dos fenômenos que compõem os processos jurídicos envolvendo a guarda de filhos exige da psicologia algo mais. Exige posicionamentos teóricos e práticos para além de sua tradicional tarefa de aplicação de técnicas de avaliação psicológica, em circunstâncias li-

mitadas e desprovidas de crítica, pautadas exclusivamente pelos ditames normativos dos procedimentos jurídicos.

À Psicologia cabe o desafio de avançar neste campo de pesquisa e de atuação. Para tanto, defende-se a criação de estratégias de atuação e reflexões teóricas que incorporem as múltiplas tensões constitutivas das relações familiares, rompendo com as perspectivas pautadas no modelo tradicional de família, ancorado em parâmetros patriarcais, e minimizando a sedução dos procedimentos técnicos que instituem a Psicologia como uma ciência complementar e dependente, um apêndice do Direito. Modelos conceituais e procedimentos metodológicos há tempos criticados pela própria psicologia.

Referências

- Asch, S. E. (1977). *Psicologia Social*. (4ª ed.). São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bertolini, L. B. A. (2002). Funções paternas, maternas e conjugais na Sociedade Ocidental. In L. B. A. Bertolini (org.), *Relações entre o trabalho da mulher e a dinâmica familiar* (p. 27-31) São Paulo: Vetor.
- Bilac, E. D., Oliveira, M. D., & Muzskat, M. (2000). O homem de família: Conjugalidade e paternidade em camadas médias nos anos 90. In Anais do XXIV Encontro Anual da ANPOCS, Petrópolis, RJ.
- Brito, L. M. T. (1996). Separação Conjugal e Conflitos pela Guarda de Filhos: a Psicologia junto ao contexto jurídico. *Argumento*, 1(7), 4-5.
- Brito, L. M. T. (1999). *De competências e convivências - caminhos da psicologia junto ao direito de família*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Bruno, D. D. (2002). Guarda Compartilhada. *Revista Brasileira de Direito de Família*, 3(12), 27-39.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Castells, M. (2000). *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castro, L. R. F. (2001). *A compreensão psicológica de ex-casais pericuidados em processos de disputa de guarda e regulamentação de visitas*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Cia, F., Williams, L. C. A., & Aiello, A. L. R. (2005). Influências paternas no desenvolvimento infantil: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 225-233.
- Cia, F., D’Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia*, 14(29), 277-286.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press.

- Farr, R. M. (1999). *As Raízes da Psicologia Social*. (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Felipe, S. S. R. (1997). *A contribuição do Teste de Apercepção Infantil (CAT-A) e procedimento de desenhos da família com estórias (DF-E) na avaliação de crianças envolvidas em disputas judiciais*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Féres-Carneiro, T. (1992). Família e saúde mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(1), 485-493.
- Figueiredo, L. C. M. (1986). Wundt e alguns impasses permanentes da Psicologia: uma proposta de interpretação. *História da Psicologia*, Série Cadernos Puc-SP, 23(1), 25- 49.
- Fonseca, C. (1990). Crianças em circulação. *Ciência Hoje*, 11(66), 33-38.
- Foucault, M. (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Nau.
- França, F. (2004). Reflexões sobre psicologia jurídica e seu panorama no Brasil. *Psicologia Teoria e Prática*, 6(1), 73-80.
- Grisard Filho, W. (2002). *Guarda Compartilhada*. (2ª ed.). São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Karras, D., & Berry, K. K. (1985). Custody evaluations: a critical review. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(1), 76-85.
- Keilin, W. G., & Bloom, L. J. (1986). Child custody evaluation practices: a survey of experienced professionals. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17, 338-346.
- Lago, V. M., & Bandeira, D. R. (2008). As práticas em avaliação psicológica envolvendo disputa de guarda no Brasil. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 223-234.
- Lamb, M. (1982). *Non traditional families: parenthood and child development*. Hillsdale; New Jersey: London Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M. (1986). *The father's role: applied perspectives*. New York: John Wiley.
- Leite, E. O. (2003). *Famílias Monoparentais - a situação jurídica de pais e mães solteiras, de pais e mães separadas e dos filhos na ruptura da vida conjugal*. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Lewis, C., & Dessen, M. A. (1999). O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(1), 9-16.
- Nakamo, A. M. S., & Shimo, A. K. K. (1995). Espaço destinado ao homem nos cursos de orientação pré-natal. *Femina*, 23(7), 657-660.
- Pereira, R. C. (1997). *Direito de Família Contemporâneo*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Perucchi, J., Beirão, A. M., Butzke, A., & Butzke, M. P. (2005). Psicologia e Direito de Família: investigando os papéis sociais de pais e mães em processos pela guarda de filhos em divórcios. *Caminhos*, 5(1), 139-159.
- Perucchi, J., & Beirão, A. M. (2007). Novos arranjos familiares: paternidade, parentalidade e relações de gênero sob o olhar de mulheres chefes de família. *Psicologia Clínica*, 19(1), 57-69.
- Perucchi, J. (2008). *"Mater semper certa est, pater nunquam"* O discurso jurídico como dispositivo de produção de paternidades. Tese de doutorado em Psicologia. Programa de Pós-graduação em psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Ridenti, S. G. U. (1998). A desigualdade de gênero nas relações parentais: O exemplo da custódia dos filhos. In M. Arilha; S. G. U. Ridenti & B. Medrado (orgs.), *Homens e masculinidades: outras palavras* (p.163-184). São Paulo: ECOS/Editora 34.
- Rivera, F. F., Martínez, D. S., Fernández, R. A., & Pérez, M. N. (2002). *Psicología jurídica de la familia: intervención de casos de separación y divorcio*. Barcelona: Cedecs.
- Rovinski, S. L., & Elgues, G. Z. (1999). Avaliação psicológica na área forense: uso de técnicas e instrumentos. In Anais do III Congresso Ibero-americano de Psicologia jurídica (p. 361). São Paulo, Brasil: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Shine, S. (1995). Aplicações das técnicas de exame psicológico na área da justiça. *Boletim de Psicologia*, 15(1), 63-65.
- Shine, S. (2002). *Avaliação psicológica para determinação de guarda de criança: um estudo de Psicologia Jurídica*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Shine, S. (2003). *A espada de Salomão: a Psicologia e a disputa de guarda de filhos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Schneider, J. F., Trindade, E., Mello, A. M. A., & Barreto, M. L. (1997). A paternidade na perspectiva de um grupo de pais. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 18(2), 113-22.
- Silva, M. T. A. (2000). O uso dos testes psicológicos no trabalho de perícia das varas da família e das sucessões do fórum João Mendes Jr. *Boletim da Sociedade de Rorschach de São Paulo*, 10, s/p.
- Silva, D. M. P. (2006). *Psicologia Jurídica no Processo Civil Brasileiro*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stearns, P. (1990). *Be a man! Males in modern society*. New York: Holmes & Méier.
- Sutter, C., & Bucher-Maluscke, J. S. N. F. (2008). Pais que cuidam dos filhos: a vivência masculina na paternidade participativa. *Psico*, 39(1), 74-82.
- Vilela, J. B. (1979). Desbiologização da paternidade. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, 21(5), 401-409.
- Trindade, Z. A., Andrade, C. A., & Souza, Q. J. (1997). Papéis parentais e representações da paternidade: a perspectiva do pai. *Psico*, 28(1), 207-222.
- Wagner, A., Halpern, S. C., & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração e estrutura familiar: Um estudo comparativo entre famílias originais e reconstituídas. *Psico*, 30(2), 63-73.
- Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C., & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 181-186.

Endereço para correspondência:

R. Tom Fagundes, 70/402- Cascatinha
 CEP: 36033-300 Juiz de Fora - Minas Gerais-Brasil.
 E-mail: jperucchi@gmail.com

Recebido em Dezembro de 2010
 Revisto em Março de 2010
 Aceito em Abril de 2010

Aprendizagem Implícita e Explícita: Uma Visão Integradora

Explicit and Implicit Learning: An Integrating View

Fraulein Vidigal de Paula¹

Maria Isabel da Silva Leme¹

Resumo

O artigo tem por objetivo discutir uma perspectiva mais integrada da aprendizagem. Para tanto, é discutida a proposta da aprendizagem como um *continuum* de processos e conhecimentos implícitos, baseados na associação e extração de regularidades do ambiente, que se explicitam graças à intervenção de processos deliberados de mudança de representação e reestruturação. Busca-se ainda discutir a questão no âmbito da escolarização formal.

Palavras-chave: Aprendizagem; conhecimento-implícito; conhecimento-explícito.

Abstract

The article aims at discussing a more integrating approach on learning. The proposal is to discuss learning as a *continuum* of processes and tacit knowledge, based on association and extraction of environmental regularities, which are made explicit through the intervention of deliberate processes of representation change and restructuring. The issue is also discussed in the context of formal schooling.

Keywords: Learning process; implicit knowledge; explicit knowledge.

¹ Universidade de São Paulo.

A proposição inicial do paradigma da aprendizagem implícita e explícita foi apresentada por David Reber na década de 1960, quando elaborou sua tese de doutorado, mais especificamente sobre a aprendizagem implícita de gramáticas inventadas/ artificiais.

Desde então, ampliaram-se consideravelmente as pesquisas que trabalham com a perspectiva do implícito e explícito, tal como aparecem em levantamento recente, na base *Psyclit* (Pozo, 2004). Esta é adotada em estudos sobre temas tais como percepção visual, memória, desenvolvimento cognitivo, gramáticas artificiais (Dienes & Perner, 1999), no estudo do preconceito e das atitudes (Baron & Banaji, 2006), resolução de problemas, aprendizagem da escrita (Leme, 2006; Gombert, 2003a; Demont & Gombert, 2004; Paula, 2007).

Pozo (2004) identifica que esta perspectiva tem orientado estudos e uma confluência de conhecimentos no âmbito, por exemplo, da perspectiva evolutiva, evolucionista e cultural do desenvolvimento humano.

Para compreender tal produção crescente nesta perspectiva, podemos nos remeter a uma tendência recente na psicologia de tentar superar dicotomias (Leme, 2008), tais como cognição e afeto ou natureza e cultura. Especificamente no campo da aprendizagem, as perspectivas anteriores ora privilegiam a aprendizagem como

mudança de comportamento, ora como mudança em processos e representações. Desse modo, ora reconhece a existência de uma única forma de aprendizagem (princípio da equipotencialidade) para sistemas artificiais e para espécies vivas, inclusive a humana; ora estabelece descontinuidade filogenética ao considerar a aprendizagem por reestruturação como a forma de aprender humana por excelência (Pozo, 2004; 2002).

Nas palavras de Leme (2008) “conceber a aprendizagem humana como exclusivamente implícita ou explícita é destituí-la ou de cultura ou de uma história filogenética, introduzindo descontinuidade, impedindo sua compreensão enquanto algo dinâmico e em evolução” (p.126).

A mesma analisa as vantagens de se organizar a aprendizagem neste *continuum* ressaltando a possibilidade de: superar dicotomias, estabelecer continuidade na compreensão da aprendizagem em ‘parentes’ próximos na filogênese, como chimpanzés, ou mais distantes, como as primeiras espécies bilaterais¹, além de nos

¹ Espécies que surgiram no período cambriano, como os platelmintos, que precisaram se locomover mais rápido, por distâncias maiores e numa certa direção para conseguir alimento, além de proteger-se de predadores, o que provocou a especialização e concentração dos sistemas sensoriais na parte anterior do corpo (cabeça) e a necessidade de um sistema de controle desses sistemas sensoriais (cefalização).

permitir conceber, no mesmo modelo, a co-evolução da mente e da cultura, conservando as formas de aprendizagem mais antigas e inaugurando formas de aprendizagem tipicamente humanas (Leme, 2008).

Como os tempos da filogênese e da sociogênese são diferentes do da ontogênese, tal perspectiva nos permite ainda olhar para a história da aprendizagem retrospectiva e prospectivamente. Desse modo, nos possibilita indagar sobre novas formas de conhecimento e de aprendizagem que possam emergir das contínuas e cada vez mais aceleradas mudanças que têm se produzido no contexto da cultura.

Aprendizagem Implícita e Explícita

Convém salientar que não se encontra total consenso a respeito das diferenças entre aprendizagens implícitas e explícitas, pois podem ser identificadas duas tradições distintas no estudo dos dois processos (Pozo, 2004). Uma, inaugurada pelo próprio Reber (1993), privilegia a aprendizagem implícita e não concebe nenhuma diferença qualitativa entre as duas. Este define aprendizagem implícita como “aquisição de conhecimento que acontece independente das tentativas conscientes para aprender na ausência de conhecimento explícito sobre o que se adquiriu” (p. 26). Essa é difícil de ser verbalizada, ser tomada pela consciência e acontece sem deliberação do sujeito (Rocher, 2005). Destaca-se ainda como característica o fato de ser mais antiga na filogênese e na ontogênese do indivíduo; acontecer independente da idade, do desenvolvimento, da cultura e da instrução formal; produzir efeitos mais duradouros que os provocados pela aprendizagem explícita, e por último, ser mais econômica cognitivamente, tendendo a ser mais robusta e se preservar em situações que afetariam os produtos das aprendizagens explícitas².

Nesta perspectiva, a aprendizagem explícita se diferencia da implícita em termos de grau apenas, por permitir a alocação de uma maior parte dos recursos atencionais para determinados aspectos do objeto da percepção e da aprendizagem, permitindo que este seja tomado de modo consciente.

No entanto, uma questão fundamental é colocada e compartilhada por Leme (2008), Pozo (2004) e Dienes e Perner (1999): para o surgimento da consciência,

não haveria uma vantagem adaptativa e qualitativamente mais importante do que a simples alocação da atenção? Em outras palavras, a evolução se reduziria ao ‘acender da luz em um quarto escuro’ (Pozo, 2004)? Demorou milênios para que o cérebro de nossos antepassados se modificasse até o surgimento do neocórtex e da especialização que deu origem ao córtex frontal, responsável tanto pela integração e comunicação com áreas mais antigas do cérebro, além da responsabilidade primordial pelas chamadas funções executivas (consciência, tomada de decisão, intencionalidade, imaginação).

Logo, há razões de sobra para supor que toda essa longa especialização resultasse na emergência de formas novas de aprender e que se referem à aquisição de conhecimento ou meta-representação. Estas podem se formar a partir das representações encarnadas – viscerais, sensoriais e as predisposições de cada espécie para certas aprendizagens e comportamentos constituídas na filogênese (Pozo, 2004) – e ser objeto de continuo refinamento, organização e reelaboração, por exemplo, com o suporte de uma língua escrita.

Tal como abordamos a seguir, para entender esta diversidade é preciso, em primeiro lugar, considerar quais são os processos de aprendizagem implícita e os da aprendizagem explícita e, em segundo, colocá-los em uma perspectiva histórica, tal como recomendariam Vygotsky e Luria (1996), para compreendermos como é possível a emergência das formas de aprendizagem explícita sem estabelecer ruptura ou descontinuidade genética entre as espécies.

Os processos de aprendizagem implícita são aqueles baseados na associação, extração de regularidades do ambiente e que permitem aumentar a previsibilidade a respeito do mesmo. Dentre esses processos, destacam-se a reação de orientação, a habituação e as aprendizagens baseadas na contigüidade, generalização e discriminação de estímulos (Pozo, 2004; Leme, 2008).

Já a aprendizagem explícita é aquela que envolve, além da alocação da atenção, também a deliberação do sujeito por meio de processos de explicitação, como os descritos a seguir. Os processos de explicitação são de três tipos: a supressão representacional, a suspensão representacional e a redescrição representacional (Karmiloff-Smith, 1994).

A supressão representacional envolve ignorar um estímulo ou partes dele e privilegiar outro, tal como no exemplo recuperado por Leme (2008) da figura utilizada por Kurt Koffka (1935/1955) para tratar originalmente da relação que estabelecemos entre figura e fundo no processo de percepção. Trata-se daquela em que ora ve-

² A exemplo, a amnésia retrógrada e a anterógrada em que a memória explícita para fatos sofre prejuízo, embora a memória implícita para habilidades permaneça intacta (Purves, 2005).

mos uma taça, ora dois perfis. Tal supressão é necessária, pois é impossível percebê-las separadamente de modo concomitante. Outro exemplo seria nossa capacidade para focar a melodia de um instrumento dentre outros, suprimindo ou minimizando o som dos demais, durante a audição de uma peça musical, e de alternar esse foco conforme nos convier.

Pozo (2004) chama atenção para o valor adaptativo dessa estratégia que nos permite selecionar e privilegiar parte da profusão de dados dos sentidos e ao mesmo tempo resistir à força das representações implícitas e então construir outras representações alternativas e mais descoladas da experiência imediata e do apelo do ambiente. Não possuí-la seria ficar como uma criança pequena à mercê de uma série de estímulos novos que competem entre si para ganhar a atenção ou à deriva de uma resposta estereotipada a um estímulo específico no contexto de um comportamento instintivo.

Uma segunda estratégia de explicitação seria a suspensão representacional, a qual é mais construtiva e simbólica do que a anterior. Esta envolve inibir uma função e substituí-la por outra função ou significante. Um exemplo da mesma pode ser observado em um jogo de faz de conta, em que uma criança brincando de fazer comida com a areia da praia a oferece a um adulto. Esta experimentaria estranhamento se este colocasse efetivamente a areia na boca.

A terceira e última, a redescrição representacional diz respeito à reelaboração, refinamento e flexibilidade crescente que nos é possível realizar de nossos conceitos em geral, compreensão de mundo, de nós mesmos e dos outros a partir das representações encarnadas. Desse modo, algumas redescritões são mais impenetráveis e outras mais explicitáveis, pois exigem progressivamente a capacidade de representar um objeto dentre outros no mundo, explicitar sua representação, identificar a teoria a seu respeito; tomá-la sob a perspectiva de agente – ex: ‘sou eu e não outra pessoa que tem essa representação’ –, conceber e ser capaz de verbalizar seus aspectos pragmáticos – metas, motivações, condições – e epistêmicos – obter conhecimento, refletir sobre a natureza desse conhecimento.

Exemplificando, Ades (2009) argumenta que a percepção da expressão facial de emoções pode sofrer um controle compartilhado tanto por processos implícitos e especializados (encapsulados), como por processos explícitos e gerais, processamento esse influenciado na ontogênese, tanto por fatores inatos, como resultan-

tes de aprendizagem. A aprendizagem pode favorecer tanto o refinamento de especializações e automatismos em relação à percepção da expressão de emoções, bem como favorecer a capacidade de tomá-la sob diferentes níveis explicitáveis de representação.

Nesse sentido, diante da figura de uma face expressando raiva, é possível registrar reações automáticas e implícitas de quem a observa – registro de potenciais eletromiográficos (Ades & Antunes, 1991 citado por Ades, 2009) –, bem como a influência de fatores gerais como temperamento, personalidade (Sonnby-Borgström, 2002 citado por Ades, 2009) e experiência anterior com expressões de raiva (Pollak et al., 2009 citado por Ades, 2009), relacionados às diferenças individuais na percepção e reação diante da referida figura.

O sujeito dessa percepção pode também colocar e posicionar-se frente à questão: a expressão percebida, representada, interpretada, pertence a uma realidade independente de quem a percebe, ou não?

É esta possibilidade de construção que permite, como destaca Leme (2008), superar o realismo ingênuo, levar outras perspectivas de mundo em conta. Torna possível, dessa maneira, o sentido de agência, de continuidade reconstruída, tal como a proporcionada pelo recurso da narrativa e sem a qual nossa percepção do *self* e da realidade externa seria percebida de um modo fragmentado. Dito de outro modo, esta nos permite conceber o passado, o presente e o possível, pois enseja a imaginação (Bruner, 2002).

Quanto à função, a carga das representações implícitas ficariam as situações que demandam rapidez e automaticidade, e a carga das representações explícitas é conferido o papel de integrar, diferenciar e organizar a realidade mental coexistente com o presente imediato.

Tomando a perspectiva da modularização moderada do cérebro apresentada por Mithen (2003), nosso cérebro evoluiu tal como a lenta construção de igrejas medievais: de um recinto simples, que se ampliou com a construção de capelas isoladas que corresponderiam aos módulos de representação da realidade com funcionamento totalmente independente para as diversas funções do organismo. O processo culmina na formação de uma nave central para onde passam a convergir as informações processadas nos módulos, permitindo o trânsito do conteúdo. A nave central corresponderia no nosso cérebro à estrutura mais recente, o córtex frontal, que, como já dito, permite a integração e o gerenciamento de ordem superior das ações e representações que

se produzem nos demais módulos do cérebro humano. Nessas áreas mais modularizadas é que se produzem representações mais encarnadas – ou seja, mais próximas das características sensoriais – que estabelecem com o ambiente uma relação mais direta e menos mediada.

Diferentemente, a ação guiada pelo córtex frontal permite a construção de representações que possibilitam o “como se...”.

Pesquisas realizadas no âmbito das neurociências (Bechara, 2003) têm produzido evidências interessantes desta construção diferenciada de representações por estruturas cerebrais distintas, e ainda, da importância fundamental da sua integração para o funcionamento psicológico bem adaptado. A comparação entre indivíduos lesionados em estruturas cerebrais como córtex pré-frontal ou amígdala e indivíduos sem lesão evidenciou que o processo de tomada de decisão em situação de risco envolve justamente a produção de representações “como se”, que agilizam a escolha, atribuindo pesos às alternativas existentes.

Uma das pesquisas do grupo de Damásio e Bechara (Bechara, 2003; Damásio, 1996) consistiu em um jogo de “apostas” envolvendo escolha de cartas de baralhos que produziam ganhos e perdas diferentes, ou modestos ou muito vultosos. Os participantes foram monitorados quanto à presença de sinais fisiológicos indicativos de ativação emocional, no caso a resposta de condutância cutânea (RCC), que indica resistência na condução de impulsos elétricos pela pele, em virtude de sudorese causada pela emoção. Verificou-se assim que os participantes com o cérebro íntegro, diferentemente dos lesionados, na medida em que iam ficando mais experientes no jogo e diferenciando os baralhos, não só escolhiam as cartas que mais os favoreciam, mas ainda apresentavam sinais fisiológicos indicativos de ansiedade antes da escolha. Mais importante, porém, verificou-se que estes sinais somáticos eram mais fortes antes da escolha de uma carta dos baralhos que apresentavam maior risco em função das perdas e ganhos mais significativos. Os indivíduos lesionados não só faziam piores escolhas, mas ainda, não apresentavam estas respostas indicativas de sinalização somática. Os pesquisadores avançaram na compreensão das diferenças descritas acima em uma replicação modificada deste experimento que consistiu na introdução de questões sobre a experiência adquirida no jogo a cada dez tentativas. Verificaram pelas respostas dos participantes que esta experiência é construída gradativamente, em

cerca de 4 etapas. A primeira, denominada pré-punitiva, consistia na exploração inicial dos baralhos, pois as perdas não haviam ainda ocorrido. A segunda, pré-intuitiva, iniciava quando já estavam começando a sofrer perdas de dinheiro, mas ainda não conseguiam atribuí-las ao tipo de baralho. A terceira, a intuitiva, iniciava quando os participantes começavam a formar as primeiras discriminações dos baralhos, e finalmente, na quarta, a conceitual, já eram capazes de informar quais eram os baralhos bons e quais os ruins em termos de ganhos e perdas. Além desses dados, verificou-se que, na fase pré-punitiva, quando ainda não haviam sofrido perdas, não havia reações somáticas indicativas de ansiedade. Na fase em que já tinham sofrido algumas perdas, mas ainda não sabiam informar porque elas ocorriam, já se observava aumento na resposta de condutância, o que indicava uma representação implícita dos maiores riscos envolvidos em alguns baralhos. Os participantes lesionados não apresentaram nem respostas somáticas antecipatórias, nem mudança nas escolhas que os prejudicavam, embora 50% deles atingissem a etapa conceitual, isto é, eram capazes de identificar que alguns baralhos pagavam mais, mas prejudicavam mais também. Entre os participantes não lesionados, 30% não atingiram a etapa conceitual, mas mesmo assim apresentavam um desempenho que lhes era mais favorável que os lesionados. Estes dados esclarecem o papel das representações implícitas na regulação da conduta, visto que, ao que tudo indica, sinalizam riscos potenciais para o indivíduo, por meio de representações hipotéticas de situações construídas pelo córtex pré-frontal, a partir das respostas somáticas ativadas pelas situações experienciadas. As diversas alternativas adquirem valores diferentes, mesmo que o indivíduo não tenha consciência desta valoração. O processo subjacente à construção dessas representações implícitas das diferentes alternativas de ação em uma dada situação é a aprendizagem por reversão. Este tipo de aprendizagem consiste em adaptar a resposta a mudanças ambientais, como, por exemplo, recompensas que são substituídas por punições, como no jogo de apostas descrito acima. A lesão na região orbital do lobo pré-frontal tem como consequência a incapacidade em extinguir o comportamento anteriormente reforçado, fazendo com que o indivíduo persevere na mesma resposta o que não pode ser atribuído nem a *déficit* de atenção nem à incapacidade de associar. No funcionamento normal, os neurônios orbitofrontais codificam as consequências de

estímulos a um contexto específico, o que possibilita a “mudança afetiva” e conseqüente adaptação da conduta à nova situação (Fellows & Farah, 2003; Fellows & Farah, 2005). Observa-se, assim, o valor adaptativo das emoções, pois como Bechara (2003) afirma: “proporcionam um valioso conhecimento implícito ou explícito para tomar decisões rápidas e vantajosas” (p. 211). Conclui-se que esta característica deve ter sido selecionada ao longo da filogênese pela vantagem conferida pelo aumento na velocidade no processo de tomada de decisão, que sem ela exporia o indivíduo a maior risco pelo tempo envolvido na consideração de todas alternativas. A explicitação destas representações antecipatórias implícitas pelo homem também tem sua história, tendo sido selecionada ao longo da nossa evolução. Porém, que fatores possibilitaram esta evolução, que tanto nos aproxima como diferencia de outras espécies?

Ao que tudo indica, esta evolução só se tornou possível – sem que a continuidade genética fosse rompida com as formas de representação da realidade que compartilhamos com várias outras espécies – a partir da coevolução entre mente e cultura. Esta história é reconstruída por Donald (1993), considerando achados de diferentes áreas do conhecimento.

A Coevolução do Cérebro e da Cultura

Este identifica três grandes transformações cognitivas, que dão origem a novas formas de representação mental e de cultura, de modo que, dialeticamente, novas formas cultura transformam a mente e assim sucessivamente.

A primeira delas é a mente episódica, mais implícita e presa ao ‘aqui e agora’, que permite que, por exemplo, os chimpanzés se orientem por uma física intuitiva ou tenham o senso de numerosidade.

A segunda forma corresponde à mente mimética, referente a um sistema de representação corporal. Esta possibilidade da mimese flexibiliza o processo comunicativo, podendo ser considerada a precursora da capacidade de simular estados mentais alheios. A exemplo, mesmo chimpanzés nas primeiras semanas de vida são capazes de reproduzir expressões faciais de outro, como abrir a boca ou colocar a língua para fora. Permite também o controle progressivo da ação, como em situações em que se torna necessário transpor o observado para o comportamento, como filhotes de primatas que imitam a mãe quebrando nozes.

A terceira forma corresponde à mente simbólica que emerge com a invenção do léxico, da linguagem. Esta última amplia significativamente a variedade de representações do mundo, o avanço do conhecimento, uma vez que se tornou possível conceber um objeto na sua ausência, permite perceber outras perspectivas como forma de dar sentido à realidade, organizar e conservar o conhecimento.

Mas foi graças à invenção da escrita – algo em torno de 3.000 a.C., entre o Tigre e o Eufrates, pelos sumérios – que se tornou possível um desdobramento da mente simbólica pragmática em mente epistêmica, a qual nos permite indagar, questionar, explicar. Capacidade esta que progrediu junto com o aperfeiçoamento dos suportes de escrita que nos permitem cada vez mais libertar a memória da retenção de informação pela repetição oral e da sobrecarga que esta representou em outros tempos, permitindo, além da difusão da informação, que outras operações mentais sejam feitas sobre as mesmas, como reflexão, discussão, transformação e explicitação.

Desde então, o conhecimento vem sofrendo os efeitos do refinamento de sua organização social. Porém, a escrita só veicula e se transforma em conhecimento quando há uma mente para lê-la e interpretá-la (Leme, 2008).

Durante algum tempo se sustentou a hipótese de que foi o bipedalismo e o uso de ferramentas que permitiram o grande salto qualitativo da espécie humana, porém estes são observados em primatas com os quais temos um ancestral em comum e que possuem limitações simbólicas rapidamente superadas por uma criança pequena.

A hipótese mais recente é de que foi a vida em comunidade que forneceu o contexto e as condições para o processo de explicitação. Um ambiente social que agregou complexidade aos intercâmbios com o ambiente, novos desafios, mas também estabilidade e controle suficientes para que novos passos fossem dados na produção da cultura e de novas formas de conhecer.

A perspectiva da aprendizagem organizada em um *continuum* implícito-explícito dá ensejo também para a reflexão sobre questões educacionais imediatas. Dentre elas destacamos a importância de como elas ocorrem no contexto da educação. Temos privilegiado enormemente as aprendizagens e o ensino explícito, além da avaliação de seus resultados em termos predominantemente explícitos.

Aprendizagem Implícita e Explícita na Escola

Já na década de 1960, Bruner alertava para os riscos envolvidos na supervalorização pela educação do pensamento analítico, uma das formas de pensamento explícito, em detrimento do intuitivo, caracterizado por ele como implícito. Comparando os dois tipos de pensamento, Bruner (1973) caracterizou o intuitivo como mais *holístico*, além de implícito, operando em “saltos”, dificilmente relatável, parecendo estar associado a uma certa familiaridade com o campo ou mesmo a características de algumas áreas de conhecimento. Por outro lado, descreveu o pensamento analítico como aquele que se processa ordenadamente, em passos conscientes, que podem ser relatados a outra pessoa e que, frequentemente, usa a lógica dedutiva para operar. Na sua perspectiva, ambos podem ser vistos como complementares, significando que algo pode ser apreendido intuitivamente, e depois verificado analiticamente. Este é o principal motivo para Bruner considerar prejudicial a desvalorização do implícito pela escola, pois os processos implícitos podem facilitar a aprendizagem frequentemente muito formalizada dos conhecimentos explícitos. Em pesquisas que realizou, Bruner demonstrou como crianças de 10 anos aprenderam intuitivamente a noção de equação de segundo grau explorando o aumento proporcional em figuras geométricas. Após terem manipulado o aumento de quadrados por meio da adição de triângulos e retângulos verificaram, com o auxílio de um professor, que estas variações podiam ser descritas e expressas de modo formalizado em uma equação. Caso esta tivesse sido ensinada antes desta experiência concreta, dificilmente as crianças apreenderiam o “espírito” e a utilidade de uma equação para descrever mudanças.

Na concepção de Gombert (2003a; 2003b), a aquisição de uma língua escrita envolve mecanismos de aprendizagem implícita e explícita que contribuem de maneira diferente para o desenvolvimento da mesma. Além disto, estes mecanismos são desencadeados pelas oportunidades de contato com a escrita no cotidiano e pelo modo como as pessoas se apropriam e fazem uso da mesma.

Segundo o mesmo, as aprendizagens relacionadas à escrita se iniciam pela via implícita, dada a ‘herança’ de conhecimentos elaborados no plano da língua oral que são transferidos, posteriormente, de modo tácito, para

o curso de aquisições relacionadas à escrita. Também as práticas de letramento, que envolvem o contato informal do aprendiz com a escrita em seu contexto de vida mais amplo oportunizam as aprendizagens implícitas a respeito da escrita, pois favorecem maior familiaridade, expansão e diversificação de seu conhecimento linguístico (Soares, 2003). Além disto, a criança inserida em um mundo permeado pela escrita, ao encontrar repetidas vezes as mesmas palavras, extrai intuitivamente regularidades em termos de padrões sonoros, ortográficos, semânticos e pragmáticos, mobilizando seu potencial para aquisição de linguagem.

Desse modo, tanto a grafia como a pronúncia de palavras inteiras, relacionadas a seu valor semântico, bem como a elementos sublexicais como os morfemas, sílabas, sequências de letra/sons com os quais se depara frequentemente podem ser aprendidos dessa maneira. O mesmo pode se dizer para os elementos supralexicais, como a capacidade de distinguir padrões de organização do discurso típicos da fala e típicos da escrita.

Porém, estas aprendizagens implícitas necessitam o complemento, substituição e atualização de aprendizagens explícitas para a aquisição de uma língua escrita. Numa língua como o português, em que a ortografia não é totalmente transparente, ou seja, em que não há uma coincidência exata entre a fala e sua grafia, uma série de regras e irregularidades da língua necessitam ser explicitadas no processo de ensino e conscientizada pelo aprendiz para que se incorpore ao seu conhecimento o uso adequado dessa escrita, para ler ou ortografar. Portanto, a via de aprendizagens explícitas é acelerada pelos benefícios extraídos pelo aprendiz do ensino deliberado, em seu processo de alfabetização, cuja principal função é chamar a atenção e tornar acessível à consciência a compreensão das especificidades de uma determinada língua como as do português, por exemplo.

Eis o porquê devemos considerar que “a leitura é uma atividade complexa que não pode ser definida por um único tipo de operação cognitiva. Desse modo, ela implica na implementação coordenada de operações de diferentes naturezas”³ (Demont & Gombert, 2004, p. 246). Nesse sentido, conforme verificado por Paula (2007), crianças de 1ª série do ensino fundamental manifestaram conhecimento implícito sobre morfologia derivacional, a qual não constituía ainda objeto

³ Tradução livre do francês pelas autoras

de instrução explícita e deliberada na escola em que a pesquisa foi realizada. Parte de seu estudo envolveu a utilização de tarefas específicas para recuperação de conhecimento implícito e outras para conhecimento explícito sobre fonologia e morfologia derivacional em estudantes de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª série de um colégio particular da cidade de São Paulo. A título de exemplo, estas tarefas construídas conforme o paradigma do intruso, na versão implícita, exigiam a escolha de um entre três itens, aquele que destoava dos outros dois, porém sem explicitar nenhum critério. Os itens foram controlados para evitar o uso de um outro critério, que não o que se pretendeu avaliar como, por exemplo, quantidade de sílabas das palavras. Os aspectos balanceados foram: comprimento, número de sílabas e fonemas, estrutura silábica, frequência e composição semântica. Um exemplo de item da tarefa fonológica implícita seria: *Qual é a palavra que combina menos com «casal», «metal» ou «tambor»?*

Por outro lado, na versão explícita, essa escolha era orientada por uma regra e cabia ao participante identificar a palavra que contrariava tal regra. Por exemplo, um item da tarefa morfológica derivacional explícita seria: *Qual é a palavra que não vem de uma outra palavra, como «reconstruir», «rever» ou «remar»?*

Verificou-se que o conhecimento morfológico já está presente desde a primeira série, de modo implícito, principalmente com relação a palavras derivadas por sufixação, pois apresentaram média de acerto na tarefa acima do nível de acaso na versão implícita da tarefa, mas não na versão explícita.

Em relação à tarefa fonológica, as crianças de 1ª e 3ª série apresentaram nível de acerto acima do acaso na versão implícita, mas se saíram ainda melhor na versão explícita. Os de 5ª e 7ª série apresentaram um nível de acerto próximo ao nível do acaso na versão implícita das tarefas fonológica e morfológica derivacional, além de muito superior ao nível do acaso na versão explícita. Em parte, atribuímos o resultado inferior na tarefa implícita, se comparada à sua versão explícita para conhecimento morfológico derivacional e fonológico, ao fato de que na educação formal o aprendiz está, sobretudo, familiarizado com tarefas que envolvem instrução explícita.

Para verificar se havia crianças que conseguiam identificar a regra implícita ao longo da realização da tarefa implícita, em um estudo realizado nessa mesma ocasião (Leme e Paula, em preparação), logo após

a aplicação da tarefa fonológica implícita e antes de serem submetidos à versão explícita, solicitamos que cada participante das séries envolvidas descrevesse o que havia feito para escolher as palavras, se havia usado alguma regra ou critério. Poucos, mesmo das séries mais avançadas identificaram efetivamente qual era a regra subjacente. O que significa que poucos tornaram explícita a regra que orientou suas escolhas, mesmo com nível de acerto elevado na tarefa. De um modo geral, houve um número maior de crianças que alcançaram uma quantidade de acertos superior ao nível de acaso na avaliação de conhecimento fonológico implícito do que aquelas que identificaram qual era a regra que orientou suas respostas.

A esse respeito, uma questão de enquadre que merece investigação é a possibilidade de um mesmo aprendiz recuperar mais facilmente seu conhecimento implícito num contexto mais informal de jogo ou brincadeira do que no contexto da sala de aula tradicional, na qual é esperado do instrutor ou professor um tipo de enunciado e forma de recuperação explícitos. A identificação desses conhecimentos implícitos adquiridos informalmente pelas crianças pode ajudar a ajustar a integração das aprendizagens implícitas e as que se produzem de modo explícito, ampliando os benefícios dessas formas de conhecer no processo da alfabetização formal.

Por outro lado, muitas noções intuitivas, principalmente associadas às ciências naturais, precisam ser conhecidas pelo professor, pois podem interferir na compreensão de teorias que serão ensinadas. Um exemplo disso é a crença de muitos alunos de que objetos de pesos diferentes caem em velocidades também diferentes, o que interfere no aprendizado de noções como a lei da gravidade etc.

Também no convívio social na escola ocorrem aprendizagens acidentais, como lembra Leme (2004). Um bom exemplo seriam as interpretações equivocadas pelos alunos, como por exemplo, confundir a cooperação e outras atitudes pró-sociais estimuladas pela escola com ausência de reação ou submissão ao colega que coage em um conflito. Este tipo de conhecimento abstraído da experiência, como algumas heurísticas adquiridas no final da infância, funciona na maioria das vezes, o que explica sua permanência até a vida adulta, tornando-se a base para emissão de julgamentos e tomada de decisão em situações sociais, ao invés de um modo analítico (Jacobs & Klaczynski, 2002). Um bom exemplo seria o uso da

representatividade ao invés da probabilidade para julgar que um indivíduo de boa aparência seja modelo em detrimento de um estudante, o que no caso seria mais provável, em vista da maior frequência da segunda ocupação. Ainda se sabe pouco como os dois processos, experiencial e analítico interagem. É muito provável que a metacognição atue na superação desse modo experiencial ou intuitivo de interagir com o meio, o que provavelmente ocorre por intervenção de processos analíticos e deliberados, como monitoramento, avaliação e controle da informação.

Considerações Finais

Considerando as evidências apresentadas, concluímos que nem a aprendizagem implícita nem a explícita deve ser privilegiada em detrimento da outra, mas merecem ser tomadas em conta de modo situado em relação aos objetivos e condições que a cultura cria e sustenta para tornar a educação efetiva. Vimos que a implícita pode favorecer a apreensão de relações como a mudança de proporção, que seria dificultada caso fosse aprendida no contexto da sua expressão formalizada. Por outro lado, quando este tipo de conhecimento já se encontra bem estabelecido é desnecessário abordar os conhecimentos implícitos relacionados, como se viu sobre o conhecimento morfológico das crianças mais velhas no estudo de Paula (2007). O que se deseja ressaltar é a importância da escola não ignorar os conhecimentos implícitos que podem interferir na aprendizagem de conceitos explícitos ali transmitidos.

Referências

- Ades, C. (2009). A expressão da modularidade. *Scientiae Studia*, 7(2), 283-308.
- Baron, A. S. & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6 to 10 and adulthood. *Psychological Science*, 17(1), 53-58.
- Bechara, A. (2003). O papel positivo da emoção na cognição. In V. A. Arantes. (Org.) *Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 191-213). São Paulo: Summus.
- Bruner, J.S. (1973). *Uma nova teoria da aprendizagem*. (Tradução Norah Levy Ribeiro). Rio de Janeiro: Bloch.
- Bruner, J. S. (2002). *A cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Demont, E. & Gombert E. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 3, Numéro thématique: Approche neuropsychologique de la dyslexie développementale, 245-257.
- Dienes, Z. & Perner, D. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Donald, M. (1993). Précis on the origin of the modern mind: 3 stages in the evolution of culture and cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 737-791.
- Fellows, L. K. & Farah, M. (2003). Different underlying impairments in decision-making following ventromedial and dorsolateral frontal lobe damage in humans. *Cerebral Cortex*, 15, 58-63.
- Fellows, L. K. & Farah, M. (2005). Ventromedial frontal cortex mediates affective shifting in humans: evidence from a reversal learning paradigm. *Cortex*, 126, 1830-1837.
- Gombert, J.-E. (2003a) Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for Subtypes of Dyslexia. *Special Issue on Language Disorders and Reading Acquisition*. Current psychology letters [Online] Acesso em 11 de Janeiro 2010, em <http://cpl.revues.org/index202.html>
- Gombert, J.-E. (2003b). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: Maluf, M. R. (org) *Metalinguagem e aquisição da escrita* (pp.19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jacobs, J.E. & Klaczynski, P.A. (2002). The development of judgement and decision making during childhood and adolescence. *Current directions in psychological science*, 11(4), 145-149.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Précis on beyond modularity. *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 693-743.
- Koffka, K. (1955). *Principles of gestalt psychology*. London: Routhledge & Kegan Paul. (Trabalho original publicado em 1935)
- Leme, M. I. S. (2004). Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In Maluf, M. R. (Org.) *Psicologia Educacional. Questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leme, M. I. S. (2006). *Cognição, cultura e afetividade em solução de problemas: estrutura e função*. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leme, M. I. S. (2008). Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. *Psicologia USP*, 19(2), 121-127.
- Mithen, L. (2003). *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. São Paulo: UNESP.
- Paula, F. V. de (2007). *Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo & Université de Rennes 2, Rennes.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pozo, J. I. (2004). *Aquisição de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Purves, D. (Org.) (2005). *Neurociências*. Porto Alegre: Artmed.
- Reber, A.S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Rocher, A. S. (2005). *Regularities graphophonologiques, orthographiques et morphologiques: apprentissage implicite et impact precoce sur la lecture*. Doctorat de Pshychologie, Université de Rennes 2, Rennes.

Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Vygotsky, L.S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artmed.

Endereço para correspondência:

Av. Prof. Mello de Moraes, 1721

CEP: 05508-030

Cx. Postal 66.261 – São Paulo – Brasil

Telefone: (11) 3091-4185 / (11)9543-9280.

frauleindepaula@gmail.com

Recebido em Setembro de 2009

Revisto em Fevereiro de 2010

Aceito em Março de 2010

A Cultura do Corpo Ideal: Prevalência de Insatisfação Corporal entre Adolescentes*

The Ideal Body Culture: Prevalence of Body Dissatisfaction among Adolescents

Mônica Rodrigues Maia de Andrade¹

Ana Carolina Soares Amaral¹

Maria Elisa Caputo Ferreira¹

Resumo

O presente estudo, realizado no município de Juiz de Fora – MG, teve por objetivo verificar a prevalência de insatisfação corporal junto aos estudantes do Ensino Médio desta cidade, buscando relações entre as variáveis estudadas (gênero, tipo de escola – se pública ou privada –, escore de satisfação) e a prática de atividades físicas. Verificou-se que as variáveis sexo e tipo de escola parecem ter maior influência sobre a insatisfação corporal do que a prática de atividades físicas, ao observar que as meninas são mais insatisfeitas que os meninos, assim como os alunos da rede particular são mais insatisfeitos com seus corpos do que os alunos da rede pública.

Palavras-chave: Imagem corporal; adolescência; atividade física.

Abstract

This research, conducted in Juiz de Fora – MG, aims at verifying the prevalence of body dissatisfaction among local High School students and the correlations between variables (gender, type of school – public or private –, satisfaction score) and physical activity. It was found that gender and type of school seem to have greater influence on body dissatisfaction than physical activity, and that girls are more dissatisfied than boys, as well as students at private schools are more dissatisfied with their bodies than public school students.

Keywords: Body image; adolescence; physical activity.

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nos últimos anos, a temática da Imagem Corporal vem se tornando foco de inúmeras investigações. As pesquisas a este respeito enfatizam diversos aspectos deste constructo, que vão desde a elaboração, adaptação e validação de instrumentos capazes de verificar questões relacionadas às dimensões da Imagem Corporal, até estudos que buscam compreender as representações de corpo e sua implicação no desenvolvimento da identidade corporal de diversas populações.

No que se refere ao estudo das questões relativas à Imagem Corporal, a adolescência tem se destacado como alvo de pesquisas, por constituir uma fase de intensas modificações corporais e conflitos psíquicos (Alves, Vasconcelos, Calvo & Neves, 2008; Amaral, Andrade, Oliveira & Ferreira, 2007; Conti, Frutuoso & Gambardella, 2006; Dunker & Philippi, 2003).

No entanto, dentre tantos estudos, percebe-se um número escasso de pesquisas que investiguem, dentre a população adolescente, especificamente a discussão a respeito da prevalência de insatisfação corporal exami-

nada a partir do contexto escolar. Outra lacuna apontada por estes estudos refere-se ao fato de que estas pesquisas muitas vezes envolvem um número restrito de jovens ou privilegiam um grupo específico – como o de atletas, mães adolescentes, etc.

A essência da presente investigação reside no fato de que olhar para esta questão do ponto de vista cultural é condição para que esta compreensão se faça de maneira “arqueológica”, como propõe Foucault (2007). Para este autor, o corpo é, antes de tudo, um elemento social disponível para ações estratégicas. Ao se traçar uma relação entre o poder exercido sobre o corpo e a sociedade atual, chega-se a uma supervalorização da aparência, sendo possível compreender as entrelinhas deste processo que hoje podemos chamar de “epidemia da beleza”.

Segundo Teves (2002)

uma imagem corporal remete, de algum modo, ao sentido das imagens corporais que circulam na comunidade e se constroem a partir dos diversos relacionamentos que ali se estabelecem, seja pela proximidade, seja pela distância emocional que

aquela imagem proporciona. Ou seja, em qualquer grupo existe sempre uma imagem social do corpo, e por isso mesmo provoca uma tendência à identificação do sujeito com outros integrantes do grupo, instituindo-se assim imagens corporais para seus membros (p. 33, grifos nossos).

É nessa dinâmica que mescla identificação com o consumo do corpo do outro que se observa uma quantidade muito grande de indivíduos que se encontram entre uma moderada e extrema insatisfação e preocupação com o corpo. Desse modo, percebe-se um grande número de pessoas com uma Imagem Corporal Negativa e distante de seu objetivo de sentirem-se pertencentes ao padrão corporal eleito pela sociedade como modelo a ser alcançado. Segundo Mataruna (2004, s/p), “a construção deste modelo surgirá de uma maneira pela qual o sujeito tenta consumir, enquanto objeto, o corpo de um outro indivíduo para suprir o seu espaço fusional interior”.

Na adolescência, esta busca por um ideal de corpo se torna cada vez mais evidente. Papalia e Olds (2000) colocam que qualquer causa que distinga o jovem do seu grupo de amigos é algo perturbador. Se esta diferença é percebida em seu corpo o sofrimento pode tornar-se ainda maior, pois os corpos que se diferenciam do padrão ideal estabelecido pela sociedade serão corpos marginalizados. Teixeira (1997) corrobora estas colocações ao destacar que a preocupação demasiada com sua aparência pessoal deve-se ao fato de o adolescente encontrar-se permanentemente com a sensação de “medo do ridículo”.

Para Carreira Filho (2005), a adolescência pode ser definida como:

o período da vida em que as interferências do grupo social se manifestam com maior intensidade na formação das idéias e dos rumos que serão, possivelmente, estabelecidos pelo jovem, sendo que a opinião dos membros de seu próprio agrupamento é mais considerada em suas decisões (p. 70).

Desta forma, a investigação acerca da repercussão do modelo ideal de corpo entre os adolescentes se faz de grande relevância, pois é nesta fase que se está mais sujeito às interferências do meio. É a presença do inconsciente na construção das relações com o corpo, destacada por Coelho Filho (2005), além da importância do imaginário na construção da identidade corporal do sujeito.

Além disso, estudos epidemiológicos demonstram

um aumento significativo no número de casos de transtornos alimentares entre os adolescentes (Nunes, Olinoto, Barros & Camey, 2001; Stice, Hayward, Cameron, Killen & Taylor, 2000). Sabe-se que uma das principais causas e fatores mantenedores dos transtornos alimentares é a insatisfação com o próprio corpo, o que torna o presente estudo ainda mais pertinente e importante.

A partir do exposto, a presente pesquisa, realizada no município de Juiz de Fora – MG, teve por objetivo verificar a prevalência de insatisfação corporal junto aos estudantes do Ensino Médio desta cidade.

Buscou-se, a partir dos dados coletados, estabelecer relações entre as variáveis estudadas (gênero, tipo de escola – se pública ou privada –, escore de satisfação) e a prática de atividades físicas.

Métodos

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFJF, sendo aprovado em 14/12/2006 conferindo-lhe nº 946.252.2006.

O presente estudo foi realizado na cidade de Juiz de Fora. Esta é uma cidade localizada na Zona da Mata Mineira, com território total de 1.436,85 km². Sua população é de 513.348 habitantes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação, 2007).

Segundo o Censo Escolar 2006, realizado pela Secretaria Regional de Ensino de Juiz de Fora (Secretaria Regional de Educação/ Juiz de Fora), o total de matriculados no ensino médio é 20.713 alunos. Destes, 11.131 (54%) são do sexo feminino e 9582 (46%) do sexo masculino.

Este mesmo Censo apontou que Juiz de Fora conta com 55 escolas que oferecem o curso do Ensino Médio, das quais 24 (44%) pertencem à rede particular, totalizando 7.209 (34,8%) alunos matriculados, e 31 (66%) à rede estadual de ensino, com 13.504 alunos (65,2%). Dos alunos da rede particular, 3.818 (53%) são do sexo feminino e 3.391 (47%) masculino. Já na rede pública, 7.313 (54%) são meninas e 6.191 (46%) são meninos.

Para a composição de uma amostra representativa da população de estudantes do ensino médio desta cidade, procedeu-se o cálculo amostral. Considerando, portanto, como dimensão do universo do estudo 20713 discentes, recorreu-se à tabela apresentada por Udinsky (1971, cita-

do por Dias, Flegner & Silva, 1971) para identificação da amostra, que sugere um número absoluto de 377 sujeitos. Este cálculo confirmou-se ao utilizar-se o recurso do software Stats V1.1 Decision Analyst, Inc onde ficou estimada uma amostra de 378 alunos, e considerou-se um nível de confiança de 95% e margem de erro de 3%.

A partir do numeral adotado de 378 alunos e da definição da participação de 16 escolas, sendo 7 (44%) da rede particular e 9 (66%) da rede pública – atendendo a proporção entre os tipos de escola –, seguiu-se a pulverização da amostra buscando respeitar a proporcionalidade de alunos existentes em cada série de cada tipo de escola.

A fim de avaliar o componente atitudinal da imagem corporal, o presente estudo utilizou como instrumento o *Body Shape Questionnaire* (BSQ) (Cooper, Taylor, Cooper & Fairbum, 1987), que tem como foco mensurar as preocupações com a forma do corpo. Desta maneira, possui o objetivo de medir a insatisfação com o próprio corpo, o medo de engordar, a autodesvalorização da aparência física, o desejo de perder peso e a evitação de situações em que a aparência física atraia a atenção dos outros.

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pela utilização deste instrumento – em sua versão traduzida por Cordas e Castilho (1994). Trata-se de um questionário auto-aplicativo com 34 perguntas. Cada questão apresenta seis possibilidades de respostas: 1) Nunca, 2) Raramente, 3) Às vezes, 4) Frequentemente, 5) Muito frequentemente e 6) Sempre.

De acordo com os autores, a partir da pontuação total (escore) obtida no BSQ, são estabelecidas quatro categorias, segundo os níveis de preocupação com a imagem corporal, a saber: somatória menor ou igual a 80 indica “ausência de preocupação/insatisfação”; somatória entre 81 e 110 indica “leve preocupação/insatisfação”, somatória entre 111 e 140 indica “preocupação/insatisfação moderada”, e pontuação acima de 140 indica “preocupação/insatisfação extrema”.

No cabeçalho da folha de questionário, foi solicitado que o aluno identificasse o tipo de escola que frequenta (se pública ou privada), o sexo, a série e marcar com um X a resposta correspondente à pergunta “Você pratica atividades físicas?”, se sim ou não.

As informações foram processadas e analisadas pela construção de banco de dados no programa SPSS v.16.0 for Windows.

Resultados

O estudo, realizado junto às escolas públicas e privadas do município de Juiz de Fora no período de agosto a novembro de 2008, contou com a participação final de 378 alunos. A média de idade entre os alunos foi de 16,67 ($\pm 1,163$). A distribuição dos alunos participantes de acordo com o sexo e com o tipo de escola está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos de acordo com o sexo e o tipo de escola.

Sexo	Escola Pública	Escola Privada
Masculino	113	62
Feminino	133	70
Total	246	132

Quando indagados a respeito da prática de atividades físicas, apenas 60,2% dos entrevistados responderam afirmativamente, sendo a maioria destes representada por meninos. Ao comparar-se a variável prática de atividade física em função do sexo, percebeu-se que um número bastante inferior de meninas (42%), em relação aos meninos (79,8%), declarou ser adepta a esta prática.

Ao observar a média de escore do *Body Shape Questionnaire* (BSQ) entre praticantes e não praticantes de atividades físicas, verificou-se a presença de escores

maiores entre os alunos sedentários, reportando que estes estão significativamente mais insatisfeitos com o próprio corpo ($p < .05$ para o *Teste T*) que os alunos que praticam algum tipo de exercício físico.

Apesar disso, os dados da Tabela 2 revelam que a maior parte dos alunos se enquadra em um nível de ausência de preocupação com a imagem corporal, de acordo com a classificação do BSQ. É importante destacar que, baseado na classificação do BSQ, 5,4% dos alunos não praticantes de atividade física são extremamente insatisfeitos com seu corpo.

Tabela 2 - Distribuição percentual dos alunos em função da prática de atividades físicas.

	AUSÊNCIA	LEVE	MODERADA	EXTREMA
Praticantes de AF	81,3	9,4	8	1,3
Não Praticantes de AF	67,1	20,1	7,4	5,4

Em relação aos escores médios dos alunos, comparados em função do sexo e da prática de atividades físicas (Tabela 3), percebe-se que tanto as meninas praticantes quanto as que não praticam atividade física apresentam escores superiores quando comparados aos meninos. Essa diferença demonstrou-se significativa para o *Teste T* ($p < .05$) e indica que, independente da prática de atividades físicas, meninas são muito

mais insatisfeitas com seus corpos que os meninos. De acordo com a classificação do BSQ, as meninas de ambos os grupos apresentam uma “leve preocupação com a imagem corporal”, enquanto entre os meninos os escores indicam “ausência de preocupação”.

Quando comparadas as médias dos escores entre praticantes e não praticantes de atividade física nos diferentes tipos de escolas, esta diferen-

Tabela 3 - Sexo X Prática de atividades físicas.

	ESCORES MÉDIOS		<i>Test T</i>
	Meninos	Meninas	
Praticantes	53,20 ($\pm 18,533$)	80,94 ($\pm 31,033$)	Há diferença significativa ($p < .05$)
Não Praticantes	57,19 ($\pm 29,055$)	80,69 ($\pm 33,424$)	Há diferença significativa ($p < .05$)

Tabela 4 - Distribuição percentual dos alunos em função do sexo e da prática de atividades físicas.

		AUSÊNCIA	LEVE	MODERADA	EXTREMA
		Praticantes de Atividade Física	Meninas	61,7	17,3
	Meninos	92,8	4,3	2,9	0
Não Praticantes de Atividade Física	Meninas	60,7	24,1	9	6,2
	Meninos	86,1	8,3	2,8	2,8

ça demonstra-se significativa ($p < .05$) para o *Teste T*, sugerindo maior insatisfação corporal dentre os alunos que estudam em escolas particulares, como demonstra a Tabela 5. Estes dados se tornam ainda mais evidentes quando analisados de acordo com a distribuição dos alunos em cada nível de classificação proposto pelo BSQ, onde verifica-se que um maior número de alunos de escolas particulares apresen-

tam-se classificados com algum nível de insatisfação quando comparados com os alunos de escolas públicas (Tabela 6).

Contudo, chama a atenção que dentre os alunos sedentários de escolas particulares, 20,7% atingem níveis elevados de insatisfação corporal, sendo que metade destes (10,3%) estão classificados no nível de extrema preocupação com o corpo. Já nas escolas públicas, os

Tabela 5 - Comparação entre praticantes e não praticantes de atividades físicas de cada tipo de escola.

	ESCORES MÉDIOS		<i>Test T</i>
	Praticantes	Não Praticantes	
Escolas Particulares	68,81 \pm 29,041	85,05 \pm 35,119	Há diferença significativa ($p < .05$)
Escolas Públicas	59,56 \pm 25,169	67,92 \pm 31,184	Há diferença significativa ($p < .05$)

Tabela 6 - Distribuição percentual dos alunos em função do tipo de escola e da prática de atividades físicas.

		AUSÊNCIA	LEVE	MODERADA	EXTREMA
ESCOLAS PARTICULARES	Praticantes de AF	79,2	7,8	10,4	2,6
	Não Praticantes de AF	55,2	24,1	10,4	10,3
ESCOLAS PÚBLICAS	Praticantes de AF	82,4	10,1	6,8	0,7
	Não Praticantes de AF	74,7	17,6	5,5	2,2

níveis mais elevados de insatisfação apresentam-se semelhantes independentemente da prática de atividades físicas.

Quando analisadas apenas as respostas das meninas ao BSQ, não encontrou-se diferença significativa em nenhuma das comparações, como demonstrado na Tabela 7. Isto indica que, independente do tipo de escola e da prática de atividade física, as meninas apresentam

níveis semelhantes de insatisfação com o próprio corpo. Apesar disso, é possível observar que dentre as alunas da rede pública, não há prevalência de insatisfação corporal. Já na rede privada, essa insatisfação existe e é classificada como “leve”, segundo o BSQ. Estes resultados demonstram haver maior insatisfação corporal entre as garotas das escolas particulares, sejam elas praticantes de atividades físicas ou não.

Tabela 7 - Tipo de escola x prática de atividades físicas em meninas.

	ESCORES MÉDIOS		Test T
	Praticantes	Não Praticantes	
Escolas Particulares	89,90±34,045	88,42±33,150	Não há diferença significativa
BSQ	<i>Leve insatisfação</i>	<i>Leve insatisfação</i>	
Escolas Públicas	77,25±29,263	74,58±32,641	Não há diferença significativa
BSQ	<i>Ausência insatisfação</i>	<i>Ausência insatisfação</i>	

Esta mesma comparação entre os meninos aponta diferença significativa entre os praticantes de atividades físicas das escolas particulares e públicas. Apesar de ambas as médias de escores sugerirem “ausência de insatis-

fação com a imagem corporal”, os meninos das escolas particulares são mais insatisfeitos que os estudantes de escolas públicas, sejam eles praticantes ou não de atividades físicas (Tabela 8).

Tabela 8 - Tipo de escola x prática de atividades físicas em meninos.

	ESCORES MÉDIOS		
	Escolas Particulares	Escolas Públicas	
Praticantes	60,19±22,208	48,59±13,998	Há diferença significativa (p< .05)
Não Praticantes	69,90±41,418	51,41±19,978	Não há diferença significativa

Discussão

O presente estudo se une a outros raros que realizam uma investigação de caráter epidemiológico acerca do fenômeno da imagem corporal. Isto porque sua amostra contempla tanto alunos da rede pública quanto da rede privada de ensino, em um número representativo de toda a população de estudantes do município.

Os resultados desta pesquisa estão de acordo com Zagury (1995), ao mostrar a ocorrência de conflitos, a necessidade de afirmação, as mudanças físicas e psicológicas associadas à impaciência e irresponsabilidade, a percepção o corpo como locus destas questões. Nesse sentido, confirma-se também o “medo do ridículo” mencionado por Teixeira (1997), ao localizar no corpo o meio de sentir-se incluído ou excluído, igual ou diferente.

Os dados analisados anteriormente apontam para o fato de que a insatisfação corporal afeta de maneira diferente os sexos feminino e masculino, como descrito por diversos autores (dentre eles Amaral et al., 2007; Branco, Hilário & Cintra, 2006; Graham, Eich, Kepphart & Peterson, 2000; Vilela, Lamounier, Filho, Neto & Horta, 2004). Graham et al. (2000) afirmam que meninos são menos insatisfeitos que as meninas devido ao fato de sofrerem menor pressão social sobre seus corpos.

Os dados referentes à prática de atividade física entre os alunos corroboram os encontrados por Silva e Malina (2000), que apontaram que 41,6% dos estudantes de 14 e 15 anos do ensino público de uma cidade carioca são sedentários. Por outro lado, Vilela et al. (2004) verificaram em seu estudo que mais da metade dos estudantes do ensino público do interior de Minas Gerais praticavam atividade física com a finalidade de perder peso.

A maior aderência à prática de atividades físicas por adolescentes do sexo masculino verificada no presente estudo foi também encontrada por Filho, D. C. (2005) em seu estudo com escolares, que demonstrou que mais da metade dos entrevistados que praticavam atividades físicas eram homens.

Em relação aos níveis e à prevalência de insatisfação corporal verificada no presente estudo, Andrade, Amaral, Oliveira e Ferreira (2007) encontraram dados semelhantes, indicando que 67,78% dos escolares pesquisados estavam insatisfeitos com pelo menos uma parte do corpo. Também Vilela et al. (2004), ao investigarem questões relacionadas a transtornos alimentares em escolares do interior de Minas Gerais, observaram que mais da metade dos alunos estavam insatisfeitos com sua imagem corporal.

Aponta-se a necessidade de um maior aprofundamento acerca da relação entre a prática de atividades físicas e a insatisfação corporal (e possíveis transtornos alimentares). Assim, seria possível uma investigação mais aprofundada quanto aos objetivos que levam os jovens à prática de atividades físicas e a intensidade desta prática, fato não contemplado pelo presente estudo.

A partir do que foi verificado no presente estudo, pode-se afirmar que as variáveis sexo e tipo de escola parecem ter maior influência sobre a insatisfação corporal do que a prática de atividades físicas. Parece-nos correto agregar às discussões a respeito da pressão social sofrida por parte das meninas em relação aos seus corpos, a ques-

tão do tipo de escola, que pode então ser entendida como reflexo da classe social, do meio cultural, etc. Assim, o sexo parece não ser o único fator que gera diferenças nesta pressão social sobre o corpo, mas a epidemia da beleza parece atingir de maneira mais arrebatadora os jovens de classes mais elevadas, em especial as meninas.

O presente estudo nos leva a pensar a adolescência como um momento especial da vida do indivíduo, onde a turbulência de transformações ocorridas neste período os leva a testarem a possibilidade de se sentirem adultos e a ter poder de decisão e controle de si, como destacado por Marques e Cruz (2000).

É urgente destacar que a insatisfação apresentada pelos jovens participantes do estudo atinge níveis de saúde pública. Portanto, medidas preventivas precisam ser tomadas neste município ao passo que percebe-se o aumento desta insatisfação com o passar dos anos. É indispensável neste momento repensar as relações estabelecidas com o corpo, de maneira a flexibilizá-las para que a convivência e aceitação do corpo como instrumento único de diferenciação e autenticidade seja uma realidade.

Referências

- Alves, E., Vasconcelos, F. A. G., Calvo, M. C. M. & Neves, J. (2008). Prevalência de sintomas de anorexia nervosa e insatisfação com a imagem corporal entre adolescentes de Florianópolis, SC, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(3), 503-12.
- Amaral, A. C. S., Andrade, M. R. M., Oliveira, T. P. & Ferreira, M. E. C. (2007). A Cultura do corpo ideal: nível de satisfação corporal entre escolares de diferentes faixas etárias - Estudo comparativo. *HU Revista*, 33(3), 41-45.
- Andrade, M. R. M., Amaral, A. C. S., Oliveira, T. P. & Ferreira, M. E. C. (2007). Prevalência de (in)satisfação corporal em escolares do ensino médio. *I Seminário Nacional de Corpo e Cultura*. Vitória, ES, Brasil.
- Branco, L. M., Hilário, M. O. & Cintra, I. P. (2006). Percepção e satisfação corporal em adolescentes e a relação com seu estado nutricional. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 33(6), 292-296.
- Carreira Filho, D. (2005). *Prevalência do uso de substâncias químicas com objetivo de modelagem corporal entre adolescentes de 14 a 18 anos, de ambos os sexos, do município de São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil, 2003*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências médicas. Campinas, SP, Brasil.
- Coelho Filho, C. A. de A. (2005). *Metamorfose de um corpo andarilho: busca e reencontro do algo melhor*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Conti, M. A., Frutuoso, M. F. P. & Gambardella, A. M. D. (2005). Excesso de peso e insatisfação corporal em adolescentes. *Revista de Nutrição*, 18(4), 491-7.

- Cooper, P. J., Taylor, M. J., Cooper, Z. & Fairbum, C. G. (1987). The development and validation of the Body Shape Questionnaire. *International Journal of Eating Disorders*, 6, 485-494.
- Cordas, T. A. & Castilho, S. (1994). Imagem corporal nos transtornos alimentares: instrumento de avaliação. *Psiquiatria Biológica*, 2, 17-21.
- Dias, J. C., Flegner, A. J. & Silva, C. A. A. (1971). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Ministério do Exército. DEP DEE – Centro de Capacitação Física do Exército e FSJ. Instituto de Pesquisa da Capacidade Física.
- Dunker, K. L. L. & Philippi, S. T. (2003). Hábitos e comportamentos alimentares de adolescentes com sintomas de anorexia nervosa. *Revista de Nutrição*, 16(01).
- Foucault, M. (2007). *A Arqueologia do Saber*. (7a Ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Graham, M. A., Eich, C., Kepphart, B. & Peterson, D. (2000). Relationship among body image, sex and popularity of high school students. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1187-1193.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (2007). *Censo escolar 2006*. Recuperado em 13 junho, 2008, de <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>.
- Marques, A. C. P. R. & Cruz, M. S. (2000). O adolescente e o uso de drogas. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(2), 32-36.
- Mataruna, L. (2004). Imagem Corporal: noções e definições. 2004. *Revista Digital*, 71. Acesso em 06 agosto 2006, de <http://www.efdeportes.com>.
- Nunes, M. A., Olinto, M. T. A., Barros, F. C. & Camey, S. (2001). Influência da percepção do peso e do índice de massa corporal nos comportamentos alimentares anormais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 23(1), 21-27.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. (7a Ed). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, R. C. R. & Malina, R. M. (2000). Nível de atividade física em adolescentes do município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 16(4), 1091-1097.
- Stice, E., Hayward, C., Cameron, R. P., Killen, J. D. & Taylor, C. B. (2000). Body-image and Eating Disturbances Predict Onset of Depression Among Female Adolescents. *Journal of abnormal psychology*, 109(3), 438-444.
- Teixeira, M. L. (1997). A adolescência, o adolescente, o pensamento forma e seus desdobramentos. *Revista Psicopedagogia*, 16(42), s/p.
- Teves, N. (2002, novembro). A Imagem Corporal como fator de ressocialização de meninos de rua. *Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto de Países de Língua Portuguesa. Anais...* São Luiz, MA, Brasil.
- Vilela, J. E. M., Lamounier, J. A., Filho, M. A.D., Neto, J. R. B. & Horta, G. M. (2004). Transtornos alimentares em escolares. *Jornal de Pediatria*, 80(1), 49-54.
- Zagury, T. (1995). *O Adolescente por Ele Mesmo*. Rio de Janeiro: Editora Record.

Endereço para correspondência:

Mônica Rodrigues Maia de Andrade,
Rua Engenheiro José Carlos Moraes Sarmento, 525/103,
CEP: 36036-100 – Juiz de Fora, MG, Brasil.
Telefones: (32)32175605 e (32)99577643.
monicarmdeandrade@hotmail.com

Recebido em Setembro de 2009

Revisto em Janeiro de 2010

Aceito em Março de 2010

* Projeto do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Física Associação Ampla Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora e Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa, financiado pela CAPES

As Estratégias de Aprendizagem de Alunos Repetentes do Ensino Fundamental^{*,**}

Learning Strategies of Primary Education Repetition Students

Elis Regina da Costa^I

Evely Boruchovitch^{II}

Resumo

Identificar e comparar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos repetentes e não repetentes do ensino fundamental foi o objetivo da presente pesquisa. A amostra contou com 155 alunos, dos quais 43,9% (68) já haviam repetido pelo menos uma vez alguma série escolar. Os dados foram coletados mediante uma entrevista individual estruturada, que continha situações hipotéticas relativas à aprendizagem e ao estudo. Os resultados revelaram que as estratégias de aprendizagem mencionadas pelos repetentes nas situações propostas foram mais pobres, menos funcionais e mais ambíguas, quando comparadas às dos alunos não repetentes. Sugere-se que os dados obtidos sejam verificados, futuramente, por estudos observacionais que possam melhor aquilatar, realmente, as ações daqueles que experimentam tanto o sucesso quanto o fracasso na escola.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem; repetência; ensino fundamental.

Abstract

The goal of this research is to identify and compare learning strategies used by repeating and non-repeating students of elementary schools. The sample comprised 155 students, of whom 43.9% (68) had repeated at least once any grade level. Data were collected through a structured individual interview, which included a set of learning and studying hypothetical situations. Results evinced that students who had already been retained in a school grade level had poorer, more ambiguous and less functional learning strategies when compared to their non-repentant counterparts. It is recommended that data be further confirmed by future observational research which can in fact map more precisely the real actions of those who either fail or succeed in school.

Keywords: Learning strategy; retention; elementary school.

^I Universidade Federal de Goiás.

^{II} Universidade Estadual de Campinas.

Estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os estudantes utilizam a fim de obter e aprender uma dada informação (Silva & Sá, 1997). A identificação das estratégias usadas espontaneamente, ou adquiridas por meio do ensino sistemático, bem como os aspectos motivacionais e afetivos que favorecem ou não o comportamento estratégico têm sido investigadas recentemente por pesquisadores (Torrance, Fidalgo & Garcia, 2007; Keaton, Palmer, Nicholas & Lake, 2007). Selecionar, resumir e estruturar as idéias principais de um texto, facilitar a sua recordação, fazer leituras em voz alta, sublinhar são exemplos de estratégias de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem podem ser classificadas, segundo alguns teóricos, em estratégias cognitivas e metacognitivas. O processo cognitivo e o progresso cognitivo seriam realizados pelas estratégias cognitivas e metacognitivas respectivamente (Boruchovitch, 1993). Apesar destas diferenciações, o termo estratégias de aprendizagem vêm englobando todos os tipos de estra-

tégias mencionadas anteriormente (primárias, suporte, cognitivas e metacognitivas).

Estudos relativos à psicologia cognitiva, baseada no processamento da informação, apontam que existe uma relação entre o uso adequado de estratégias de aprendizagem e um bom desempenho acadêmico (Silva & Sá, 1997). Uma grande parte das pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, principalmente de países desenvolvidos, têm-se concentrado em estudantes universitários (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Contudo, percebe-se nos últimos anos uma expansão de estudos, envolvendo os níveis de escolaridade primário e secundário (Newman & Muray, 2005; Torrance, Fidalgo & Garcia, 2007; Marchand & Skinner, 2007; Keaton, Palmer, Nicholas & Lake, 2007).

Em nível nacional, constata-se um aumento de pesquisas a respeito do uso de estratégias de aprendizagem nos últimos anos. Boruchovitch (1998) e Schlieper (2001) analisaram o uso de estratégias de aprendizagem

em alunos de 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental. Alunos repetentes mencionaram procurar mais frequentemente a ajuda do professor do que os não repetentes. Vale enfatizar que, no estudo de Schlieper (2001) e Boruchovitch (1998), a repetência não esteve associada à falta de estratégias de aprendizagem.

Cruvinel e Boruchovitch (2004) pesquisaram a utilização de estratégias de aprendizagem e sintomas depressivos em alunos de 3^a, 4^a e 5^a séries do ensino fundamental. Desempenho satisfatório apareceu associado com o uso mais consistente de estratégias de aprendizagem. Estudantes não repetentes mencionaram usar essas estratégias mais sistematicamente do que os repetentes.

Costa e Boruchovitch (2004) investigaram as relações entre o uso de estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental. Os dados revelaram que alunos que parecem não ter um repertório de estratégias de aprendizagem (ausência de comportamento estratégico) possuem uma tendência a experimentar maiores níveis de ansiedade estado do que alunos que mencionaram estratégias para as situações propostas.

Em estudos nacionais, o uso da estratégia de pedir ajuda foi encontrado em pesquisas conduzidas por Boruchovitch (1998, 1999, 2006), Costa (2000), Schlieper (2001) e Serafim (2009). Numa outra direção, Gomes e Boruchovitch (2005) desenvolveram um jogo, denominado Bingo Melhor Estudante, e constataram sua viabilidade como instrumento de avaliação acerca da percepção de alunos sobre as crenças, os hábitos, as atitudes e as estratégias de aprendizagem que caracterizam os bons estudantes. Um melhor desempenho no jogo foi acompanhado de maior compreensão em leitura e um relato de uso mais eficiente de estratégias de aprendizagem.

Oliveira (2008) verificou as propriedades psicométricas de uma escala de estratégias de aprendizagem desenvolvida, em 2004, por Boruchovitch e Santos. Os participantes foram 815 alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas dos estados de São Paulo e Minas Gerais. A escala apresentou bons parâmetros psicométricos, se revelando útil para avaliações psicoeducacionais.

Ao se fazer uma análise das pesquisas mencionadas anteriormente, constata-se que muitos estudantes utilizam estratégias de aprendizagem inefe-

tivas, por não terem um conhecimento mais amplo a respeito de outras que poderiam ser úteis na realização das diversas tarefas escolares (Boruchovitch, 1998, 1999, 2006; Costa, 2000; Schlieper, 2001). Tendo-se em vista a importância de se conhecer o repertório de estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino fundamental, e dada a pouca produção de estudos brasileiros nessa área, sobretudo relativos a alunos repetentes, o presente estudo teve como objetivos descrever e comparar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos repetentes e não repetentes do ensino fundamental. Cabe mencionar que esta pesquisa fez parte de uma investigação mais ampla, que possuía como objetivo conhecer as estratégias de aprendizagem de estudantes brasileiros nas diversas situações de aprendizagem escolar (Costa, 2000). Vale lembrar que a escola em que foi realizada a coleta de dados não havia ainda adotado a progressão continuada. Contudo, torna-se interessante ressaltar que, mesmo após sua implantação, a reprovação ocorre e, neste sentido, a temática da repetência merece ser investigada.

Método

Participantes

A amostra foi constituída de alunos de 2^a (38), 4^a (40), 6^a (40) e 8^a (37) séries do ensino fundamental, de 6 a 18 anos, de ambos os sexos, de uma escola da rede pública de Campinas. A amostra total contou com 155 alunos, dos quais 43,9% (68) já haviam repetido pelo menos uma vez alguma série escolar. Mais especificamente, na 2^a série, dos 38 participantes 4 eram repetentes; dos 40 alunos da 4^a e da 6^a séries, 22 e 23, respectivamente, já haviam repetido uma série; na 8^a série, 18 dos 37 estudantes eram repetentes. Os participantes foram selecionados aleatoriamente em suas classes, tendo por base a lista de chamada da escola.

Instrumento

Entrevista Individual Estruturada (Self-Regulated Learning Interview Schedule – Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Os dados sobre as estratégias de aprendizagem foram coletados mediante uma entrevista individual estruturada, constituída por 16 perguntas abertas

e fechadas, relativas às estratégias de aprendizagem traduzidas e adaptadas do *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) por Boruchovitch (1995). A entrevista era composta de 16 questões abertas, algumas contendo itens fechados do tipo 'sim' e 'não', as perguntas eram baseadas em situações concretas relativas ao ensino e a aprendizagem dos participantes, que, mais precisamente, mapeavam as seguintes situações: a) aprendizagem em sala de aula, b) estudo em casa, c) realização de tarefas escolares em casa e de preparação para provas. Como exemplo, pode-se citar a seguinte questão: *A maioria dos professores costuma dar testes no final do semestre. Esses testes determinam a nota dos alunos. Você tem alguma maneira que possa lhe ajudar a se preparar para uma prova de português?*

Como a entrevista foi originalmente escrita em inglês, a segunda autora efetuou sua tradução do inglês para o português, num primeiro momento, e, em seguida, solicitou que um outro pesquisador brasileiro que morou num país de língua inglesa, fizesse a versão dos instrumentos para o inglês (*back translation*). Maiores detalhes sobre a entrevista podem ser encontrados em Boruchovitch (1995), Costa (2000) e Zimmerman e Martinez-Pons (1986).

Procedimentos para Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública situada na periferia de Barão Geraldo, indicada pela Secretaria de Educação de Campinas como uma das escolas municipais que apresentavam índices expressivos de repetência na ocasião.

Após o conhecimento dos objetivos do estudo por parte da direção da escola e sua anuência, as entrevistas individuais com os alunos foram realizadas no pátio da escola ou na sala dos professores, quando ambos os locais se encontravam desocupados. O horário do recreio era respeitado e os alunos não eram chamados. Eram buscados individualmente nas salas de aula pela pesquisadora. Primeiramente, o aluno e a pesquisadora se apresentavam e, em seguida, explicava-se ao participante que se tratava de um trabalho com o objetivo de entender como os alunos estudam e aprendem as matérias na escola. Era-lhes dito tratar-se de uma conversa confidencial que não causaria qualquer interferência em sua vida escolar. Foi permitido aos participantes que mencionassem mais de uma estratégia para cada situação proposta, se assim o desejassem, conforme orienta-

ção do instrumento original. A duração da entrevista variou de 40 a 45 minutos.

Cabe mencionar que todo o procedimento de coleta de dados anteriormente descrito foi precedido por um estudo-piloto que revelou a não necessidade de reformulação do instrumento, bem como serviu como treinamento para a pesquisadora. Os cuidados éticos tomados neste estudo estão em consonância com a Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996, do Ministério da Saúde.

Procedimentos de Análise de Dados

As respostas dos participantes sobre as estratégias de aprendizagem foram primeiramente estudadas por análise de conteúdo, utilizando-se um sistema de categorização de respostas para cada questão, baseando-se nos sistemas já existentes na literatura internacional (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) e nacional (Boruchovitch, 1999). A fim de aumentar a consistência da análise de dados, cada categoria foi definida operacionalmente, e um conjunto de regras para a classificação de uma resposta numa dada categoria foi cuidadosamente desenvolvido por Boruchovitch e Costa (ver Costa, 2000).

A consistência do processo de categorização foi avaliada mediante utilização de um juiz independente, que analisou 32 respostas (em torno de 20% do total de respostas) selecionadas aleatoriamente. A porcentagem de correspondência atingida entre a pesquisadora e o juiz foi de 90%. Durante o processo de categorização, o juiz não foi informado sobre os dados demográficos nem sobre a repetência ou não dos participantes.

Para se explorarem as relações entre o uso de estratégias de aprendizagem e a repetência, dois estágios de análise estatística foram realizados. No primeiro, a amostra foi estudada em termos da estatística descritiva. Percentagens de respostas e distribuições de frequências foram calculadas. No segundo momento, as relações entre o uso de estratégias e a repetência escolar dos alunos foram estudadas por meio das técnicas da estatística inferencial. Como a maior parte das variáveis do estudo foi tratada como categórica, a prova do Qui-Quadrado foi predominantemente utilizada.

Resultados

Relações significativas foram encontradas entre o uso de estratégias de aprendizagem em algumas situações

de estudo e aprendizagem e a repetência. Mais precisamente, alunos repetentes relataram a utilização de estratégias significativamente diferentes, quando comparados aos não repetentes, nas seguintes situações: 1- produção de texto em sala de aula ($\chi^2 = 11,1$; $p = .02$); 2 – administração do tempo para estudar para uma prova ($\chi^2 = 18,3$; $p = .00$); 3 – modo de lidar com dúvidas no momento de responder a uma questão na prova ($\chi^2 = 16,1$; $p = .00$); 4 – correção de questões erradas após a prova ($\chi^2 = 14,7$; $p = .00$); 5- auto-avaliação das respostas durante uma prova ($\chi^2 = 16,8$; $p = .00$); 6 – motivação para estudar uma matéria desinteressante ($\chi^2 = 8,7$; $p = .01$); e 7 – controle da atenção durante a aula ($\chi^2 = 12,3$; $p = .01$).

A primeira questão dizia respeito ao uso de es-

tratégias de aprendizagem para produzir um texto em sala de aula. Cinco categorias de respostas foram encontradas: *pedir ajuda, pesquisar, organizar as idéias mentalmente, preocupar-se quanto à estética, à gramática e à técnica, e nunca ter feito redação*. Cabe mencionar que a categoria denominada “nunca ter feito redação” se refere àqueles alunos da 2ª série que nunca haviam realizado tal atividade até o momento da entrevista. Como se pode perceber na Tabela 1, alunos com história de repetência demonstraram possuir uma tendência maior a preocupações quanto à estética, à gramática e à técnica para produzir um texto, e relataram mais organizar as idéias mentalmente e pesquisar e, menos, pedir ajuda ($\chi^2 = 11,1$; $p = .02$) do que os não repetentes.

Tabela 1 - Porcentagem de respostas da questão relativa à produção de texto em sala de aula.

Repetência	Variáveis			Estratégias		
	Pede ajuda	Pesquisa	Organiza idéias mentalmente	Preocupa-se estética, gramática e técnica	Nunca fez redação	Total
Não	8,4	3,2	45,3	18,9	24,2	100
Sim	6,0	6,0	62,7	19,4	6,0	100

$p < .05$ * $P < .01$ **

Como administrar o tempo de estudo, visando preparar-se para uma prova foi a segunda pergunta abordada na entrevista. *Pedir ajuda, nunca ter feito prova, colar, fazer seleção e ajustes em função do tempo, não se preparar para a prova* foram as categorias de respostas que surgi-

ram nesta questão. Os dados da Tabela 2 indicam que alunos repetentes relataram mais pedir ajuda, selecionar e ajustar o estudo em função do tempo, bem como não se preparar para as provas do que alunos não repetentes ($\chi^2 = 18,3$; $p = .00$).

Tabela 2 - Porcentagem de respostas da questão relativa à administração do tempo.

Repetência	Variáveis		Estratégias			
	Pede ajuda	Nunca fez prova	Preparar Cola	Seleciona	Não se prepara	Total
Não	3,4	28,1	3,4	15,7	49,5	100
Sim	10,0	4,3	2,9	24,3	58,6	100

$p < .05$ * $P < .01$ **

A terceira pergunta questionava como o aluno agia diante de dificuldades em responder a uma questão de prova. Cinco categorias de respostas foram encontradas: *pedir ajuda do professor, nunca ter feito prova, colar, deixar a pergunta da prova em branco e colocar qualquer resposta* foram as que emergiram. Como pode ser visto na Tabela 3, estudantes que já haviam repetido a série escolar relataram optar por deixar mais as questões que não sabiam responder em branco e colar, e menos colocar qualquer resposta (“chutar”) e pedir ajuda do que

alunos que nunca haviam repetido alguma série escolar ($\chi^2 = 16,1$; $p = .00$).

A quarta pergunta era sobre correção de questões erradas após a realização de uma prova. Os alunos relataram as seguintes estratégias: *corrigir, corrigir somente quando alguém pede e nunca ter feito prova*. A Tabela 4 mostra que estudantes com história de repetência relataram mais tanto corrigir por própria iniciativa, quanto corrigir somente quando alguém pede do que alunos não repetentes ($\chi^2 = 14,7$; $p = .00$).

Tabela 3 - Porcentagem de respostas relativas às dificuldades em responder uma questão da prova.

Repetência	Variáveis		Estratégias			Total
	Pede ajuda	Nunca fez prova	Cola	Tem um “branco”	“Chuta”	
Não	27,5	20,6	8,8	27,5	15,7	100
Sim	21,8	3,8	16,7	44,9	12,8	100

p < .05 * P < .01 **

Tabela 4 - Porcentagem de respostas sobre como os alunos lidam com as questões erradas na prova.

Repetência	Variáveis		Estratégias		Total
	Corrige	Nunca fez prova	Corrige quando alguém pede		
Não	39,0	35,6	25,5		100
Sim	57,4	6,4	36,2		100

p < .05 * P < .01 **

A quinta situação abordava como o aluno avaliava as respostas nas provas. Nesta questão, apareceram quatro categorias de respostas: *conferir várias vezes, colar, pedir para o professor conferir, nunca ter feito prova*

e não saber. Observa-se, na Tabela 5, que alunos repetentes mencionaram mais conferir uma resposta várias vezes bem como não saber o que fazer nessa situação ($\chi^2 = 16,8$; p = .00).

Tabela 5 - Porcentagem de respostas para a questão acerca de como o aluno avaliava as respostas nas provas.

Repetência	Variáveis			Estratégias		Total
	Conferência por cola	Nunca fez prova	Confere várias vezes	Pede para professor conferir	Não sabe	
Não	2,3	25,6	61,6	3,5	7,0	100
Sim	0,0	4,4	75,0	2,9	17,6	100

p < .05 * P < .01 **

A sexta questão investigou formas de se automotivar para estudar uma matéria desinteressante. Surgiram três categorias de respostas: *apoio social, associação com o lúdico e controle da atenção e do ambiente*. A Tabela 6 mos-

tra que estudantes repetentes relataram menos controlar a atenção e o ambiente e associar mais o estudo com atividades lúdicas e solicitar o apoio social para se motivar do que alunos não repetentes ($\chi^2 = 8,7$; p = .01).

Tabela 6 - Porcentagem de respostas para a questão sobre como se automotivar para estudar uma matéria desinteressante.

Repetência	Variáveis		Estratégias		Total
	Apoio social	Lúdico	Atenção		
Não	41,2**	5,9	52,9		100
Sim	44,8	37,9	17,2		100

p < .05 * P < .01 **

A sétima questão da entrevista de estratégias de aprendizagem perguntava ao aluno o que ele costumava fazer para se ajudar a prestar mais atenção à aula. *Evitar distrações, controlar os pensamentos, concentrar-se na figura do professor, escrever e não saber* foram as categorias que emergiram. Os dados da Tabela 7 apontam que alunos repetentes mencionaram mais evitar distrações, concentrar-se na figura do professor do que alunos que nunca repetiram ($\chi^2 = 12,3$; p = .01).

Vale destacar que não foram encontradas diferenças significativas entre a repetência e as estratégias mencionadas pelos participantes como respostas às seguintes situações, propostas no instrumento: *aprendizagem em sala de aula, compreensão de um conteúdo, dever de casa de matemática, preparação para a prova de português, costume de decorar, motivação para fazer o dever de casa, organização do ambiente de estudo, revisão do dever de casa e dificuldades na leitura*.

Tabela 7 - Porcentagem de respostas para a questão sobre o que o aluno costumava fazer para se ajudar a prestar mais atenção à aula.

Repetência	Variáveis			Estratégias		
	<i>Evita distrações</i>	<i>Controla os pensamentos</i>	<i>Concentra-se no professor</i>	<i>Escreve</i>	<i>Não sabe</i>	<i>Total</i>
Não	42,5	18,4	18,4	0,0	20,7	100
Sim	56,7	13,4	22,4	3,0	4,5	100

p < .05* P < .01 **

Discussão

Identificar e comparar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos repetentes e não repetentes do ensino fundamental foi o objetivo da presente pesquisa. Nesse sentido, pode-se dizer que um dado interessante surgiu em relação à produção de textos em sala de aula. Alunos repetentes, de forma geral, solicitaram menos ajuda do que os não repetentes. Isso pode ter ocorrido em virtude dos fracassos experimentados por esses alunos. Por outro lado, os alunos repetentes reportaram mais a estratégia de pesquisar como forma de auxílio para fazer uma redação, o que pode indicar uma certa de autonomia por parte deles. Tais dados foram semelhantes aos encontrados por Schlieper (2001).

Na situação de administrar o tempo de estudo a fim de se preparar para uma prova, as estratégias de aprendizagem relatadas pelos alunos indicam falta de conhecimento e preparo para lidar com o pouco tempo disponível. Como exemplo, temos o comportamento inalterado, isto é, o aluno não modifica sua forma de estudar, quando sabe que não dispõe de tempo para estudar para o exame. Outras estratégias de aprendizagem citadas denotaram falta de compromisso com o estudo (não se preparar para a prova e colar). Entretanto, é importante destacar que a categoria selecionar e ajustar o estudo em função do tempo indica um aperfeiçoamento no uso das estratégias de aprendizagem, e ocorreu entre repetentes. É possível que o uso de estratégias como a seleção e os ajustes em função do tempo, entre os repetentes, possa ser explicado pela própria situação de repetência, que acaba forçando o aluno a refletir mais sobre como estudar de maneira mais apropriada e eficaz, favorecendo pelo menos o conhecimento de estratégias mais sofisticadas, de acordo com a literatura (Dembo, 2000), como a organização e a elaboração, em algumas

das situações investigadas. Schlieper (2001) não encontrou em seu estudo associações significativas entre os repetentes e não repetentes nesta questão.

É interessante notar que uma quantidade expressiva de alunos repetentes relatou mais deixar a questão em branco, quando possui alguma dúvida, colar e solicitar menos ajuda do professor do que os não repetentes. Aventa-se aqui a hipótese de esses comportamentos, por parte dos estudantes com história de repetência, estarem associados a uma insegurança maior em relação aos seus conhecimentos e a um receio de tentar algum tipo de resposta e fracassar.

Uma parte considerável dos participantes repetentes relatou tanto uma tendência a corrigir por iniciativa própria como corrigir a prova somente quando alguém pede. A estratégia de conferir várias vezes as respostas das provas foi mais mencionada pelos participantes repetentes do que pelos não repetentes, revelando um comportamento mais cuidadoso e reflexivo por parte dos que vivenciaram experiência de insucesso escolar. Tais resultados também foram consistentes com os de Schlieper (2001) em sua pesquisa.

Alunos com história de repetência mencionaram mais utilizar bastante apoio social, que inclui respostas em que o participante relata recorrer à ajuda de outros para manter a motivação, bem como estudar utilizando atividades lúdicas, do que alunos não repetentes, o que parece estar associado a uma dificuldade maior de concentração e à necessidade de apoio externo. Outra estratégia bastante citada pelos repetentes foi evitar distrações e se concentrar na figura do professor do que alunos não repetentes.

De modo geral, cabe ainda destacar a importância da estratégia de pedir ajuda, já que foi uma estratégia de aprendizagem bastante mencionada pelos alunos em todas as questões. Procurar ajuda do professor e do colega é uma

estratégia apontada pela literatura como adequada para se lidar com as situações investigadas, pois, ao mesmo tempo em que se esclarecem dúvidas, se mantém o envolvimento com a tarefa, se evita o fracasso, se desenvolvem outras habilidades, além de envolver o processo de interação social que acontece em sala de aula (Newman, 2008; Newman & Muray, 2005; Marchand & Skinner, 2007; Serafim, 2009). Os atuais modelos de aprendizagem auto-regulada interpretam esta estratégia como uma resposta adaptativa que contribui para a melhora de problemas acadêmicos, ainda que isso nem sempre ocorra quando é necessário e apresente um declínio durante a adolescência (Marchand & Skinner, 2007; Newman & Muray, 2005).

Crianças de quatro ou cinco anos têm consciência da eficiência de se procurar ajuda, as de oito anos têm consciência dos custos e dos benefícios de se fazerem perguntas em sala de aula. Os custos de tal comportamento se referem ao fato de as pessoas interpretarem a busca de ajuda como reflexo de uma competência pobre. As crianças freqüentemente temem a reação dos professores e dos colegas, principalmente quando o esperado é que elas saibam como resolver as dúvidas sem ajuda adicional (Newman, 2008; Newman & Muray, 2005; Marchand & Skinner, 2007).

Consistente com a literatura internacional da área de estratégias de aprendizagem (Keaton, Palmer, Nicholas & Lake, 2007; Torrance, Fidalgo & Garcia, 2007), e com estudos nacionais (Boruchovitch, 1998; Cruvinel & Boruchovitch, 2004), a presente investigação demonstrou que uma quantidade expressiva de alunos do ensino fundamental desconhece um conjunto amplo de estratégias de aprendizagem que poderiam lhe ser úteis nas várias atividades de estudo e aprendizagem.

Considerações Finais

A partir dos dados do presente estudo, pode-se perceber que alunos repetentes possuem um conhecimento sobre como agir para se aprender melhor um conteúdo. Entretanto, parecem possuir um repertório superficial e inadequado para enfrentamento das demandas escolares. Estudantes repetentes mencionaram não só usar estratégias de aprendizagem consideradas adequadas às situações propostas tais como pesquisar, corrigir por própria iniciativa, selecionar e ajustar o estudo em função do tempo, entre outras, mas também relataram comportamentos não estratégicos como: não se preparar para a prova, colar, deixar em branco questões que não sabe, entre outros.

Mais precisamente, constata-se que as estratégias de aprendizagem mencionadas pelos repetentes, nas situações propostas e analisadas nesta pesquisa, foram caracterizadas por uma certa ambigüidade. Por um lado, parece que os repetentes sabem exatamente o que deve ser feito, por outro, apresentam um relato de estratégias de aprendizagem mais empobrecidas e disfuncionais do que alunos não repetentes. Na pesquisa desenvolvida por Cruvinel (2004), os participantes não repetentes apresentaram escores mais altos do que os repetentes numa escala de estratégias de aprendizagem.

Ao se analisar os dados específicos da estratégia pedir ajuda, neste estudo, percebe-se que ela foi citada em três das sete perguntas analisadas, em oito das dezesseis situações do estudo de Costa (2000), Schlieper, (2001) e em muitas situações nas pesquisas desenvolvidas por Boruchovitch (1995, 1998, 1999, 2006). É possível que os alunos repetentes desta pesquisa tenham solicitado menos ajuda nas diversas situações de estudo, pelos custos de tal comportamento ou pelo temor de as pessoas interpretarem a procura de ajuda como o reflexo de uma baixa competência. Parece que, entre repetentes, essa crença seja ainda mais forte.

Embora não tenha pesquisado alunos repetentes, Newman (2008) e Newman e Muray (2005) encontraram resultados semelhantes em seus estudos, uma vez que crianças com desempenho escolar insatisfatório e, portanto, que mais necessitam de ajuda foram as mais relutantes em buscá-la. Contrariando esses achados, Boruchovitch (1998) encontrou que alunos repetentes, quando têm dificuldade em entender um conteúdo, relatam procurar a ajuda do professor.

A literatura mostra que existem duas formas principais de se pedir ajuda: a executiva e a adaptativa. No pedido executivo, o propósito do aluno é concluir a tarefa. Já no instrumental, também denominado de adaptativo, o desejo genuíno do aluno de aprender está presente (Newman, 1990, 2007, 2008; Newman & Muray, 2005). Ao proporcionar feedback ao aluno, o professor o auxilia a perceber quando necessita ser ajudado. Reconhecer o limite entre uma ajuda adaptativa e uma excessiva é um aspecto decisivo para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Educadores que respondem a solicitação de ajuda por parte dos alunos com orientações, e não com respostas diretas e controladoras, proporcionam ao aluno reconhecer sua dificuldade, elaborar questões e soluções para suas dúvidas (Newman, 2008; Serafim, 2009).

Considerando a importância da estratégia pedir ajuda para a aprendizagem auto-regulada (Newman, 2008; Newman & Muray, 2005; Serafim, 2009), pode-se dizer que uma limitação do presente estudo foi não ter aprofundado o conhecimento dessa estratégia nos participantes. Ficou difícil precisar a que tipo de solicitação de ajuda eles se referiam. Limitação essa que deve ser ultrapassada por futuras investigações. É essencial mencionar a inexistência de estudos nacionais e internacionais abordando especificamente o uso de estratégias de aprendizagem por parte de alunos repetentes, o que torna o diálogo com a literatura mais específica difícil de ser estabelecido. De fato, seria interessante a realização de estudos mais detalhados sobre as relações entre estratégias de aprendizagem e repetência e, mais especificamente, sobre a estratégia de pedir ajuda, já que se revela tão freqüente e importante para o processo de aprendizagem.

Por fim, cabe destacar que, na presente investigação, verificou-se apenas o relato de uso de estratégias por parte dos participantes e não sua utilização efetiva. Como é sabido que existe um hiato entre conhecer, relatar e usar, sugere-se que os dados obtidos nesta investigação sejam complementados, futuramente, por estudos observacionais que incluam outras variáveis, que possam melhor aquilatar realmente as ações daqueles que experimentam tanto o sucesso quanto o fracasso na escola.

Referências

- Boruchovitch, E. (1993). A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22, 110-111.
- Boruchovitch, E. (1995). *A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro*. Projeto de pesquisa (CNPq- processo No 300162/95-2). Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- Boruchovitch, E. (1998). Developmental Differences in the Use of Learning Strategies among Brazilian Students. [Resumo]. In Sociedade de Psicologia Européia, (org). *Resumos de comunicações científicas, VI European Congress of Psychology* (p.89). Roma, Itália.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Teoria e Crítica*, 12(2), 361-376.
- Boruchovitch, E. (2006). *Estratégias de aprendizagem: uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais*. Tese (Livro-Docência) não publicada. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Costa, E. R. (2000). *As Estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 15-24.
- Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Revista Psicologia em Estudo*, 9(3), 369-378.
- Silva, A. L. & Sá L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber* (2a ed.). Cidade do Porto: Porto.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success*. New Jersey: USA, Lawrence Erlbaum.
- Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326.
- Keaton, J. M., Palmer, B. C., Nicholas, K. R. & Lake, V. E. (2007). Direct Instruction with Playful Skill Extensions: Action Research in Emergent Literacy Development. *Reading Horizons*, 47(3), 229-250.
- Marchand, G. & Skinner, E. A. (2007). Motivational Dynamics of Children's Academic Help-Seeking and Concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 65-82.
- Newman, R. S. & Murray, B. J. (2005). How Students and Teachers View the Seriousness of Peer Harassment: When Is It Appropriate to Seek Help? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 347-365.
- Newman, R. S. (2008). The motivational role of adaptive help seeking in self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (eds.). *Motivation and self-regulated learning: (re) theory, research and applications* (pp. 315-337). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliveira, K. L. (2008). *Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Schlieper, M. D. M. J. (2001). *As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Serafim, T. M. (2009). *A estratégia de pedir ajuda de estudantes do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Torrance, M., Fidalgo, R., G. & Garcia, J. N. (2007). The Teachability and Effectiveness of Cognitive Self-Regulation in Sixth-Grade Writers. *Learning and Instruction*, 17(3), 265-285.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Endereço para correspondência:

Universidade Federal de Goiás. Jataí – GO
Elis Regina da Costa, Rua Dona Olímpia, 680, Setor
Divino Espírito Santo, Jataí – GO.
CEP: 75804-030 – Jataí – GO
e-mail:elisreginacosta@yahoo.com.br

Recebido em Agosto de 2009

Revisto em Dezembro de 2009

Aceito em Março de 2010

* Trabalho adaptado da Dissertação de Mestrado da primeira autora, realizada sob orientação da segunda. Ano de defesa 2000, 131pp. Projeto financiado pela FAPESP (Processo n. 98/10615-0).

** As autoras agradecem o apoio financeiro da Fapesp e do CNPq.

Evidências de validade para o Teste de Atenção Alternada - TEALT

Validity Evidence for the Alternating Attention Test – TEALT

Nelimar Ribeiro de Castro¹

Fabián Javier Marín Rueda¹

Fermino Fernandes Sisto¹

Resumo

O objetivo deste estudo foi buscar evidências de validade para o Teste de Atenção Alternada (TEALT) pela relação com os Testes de Atenção Dividida (AD) e Sustentada (AS). Participaram da pesquisa 133 estudantes universitários de uma instituição particular do estado de Sergipe, de ambos os sexos, com média de 24,83 anos. Os instrumentos foram aplicados coletivamente e em sala de aula. Os resultados indicaram correlações positivas, em sua maioria, baixas e moderadas, entre o TEALT e o AD e AS. Isso demonstrou que ao aumento no desempenho no TEALT lhe correspondeu um aumento no desempenho nos demais testes. Assim, a evidência de validade para o TEALT pela correlação com o AD e AS foi verificada.

Palavra-chave: Atenção alternada; validade; testes psicológicos; psicometria.

Abstract

The objective of this study was to search for evidences of validity for the Test of Alternating Attention (TEALT) by the relation with the Test of Divided Attention (AD) and Sustained Attention (AS). 133 college students of a private institution of the state of Sergipe, both sexes, and with mean of 24,83 years, took part of the research. The instruments were administered collectively and in the classroom. The results indicated positive correlations, mostly low and moderate TEALT and between AD and AS. This demonstrated that an increase in performance in TEALT corresponded to an increase in performance on other tests. Thus, the validity evidence for the TEALT by correlation with the AD and AS was observed.

Keywords: Alternating attention; validity; psychological testing; psychometrics.

¹ Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

A todo o momento recebemos uma enorme quantidade de informações que chegam até nós por meio dos sentidos e processos mentais como a memória. Porém, nossa capacidade de processar esse volume de informações é limitada. Diante disso, existe a necessidade de uma seleção das informações relevantes, as quais atenderemos, e que influenciarão o nosso comportamento, em detrimento daquelas que são irrelevantes e serão ignoradas. Denomina-se atenção, justamente, o processo cognitivo que nos possibilita realizar essa seleção e atender aos estímulos julgados importantes (Sternberg, 2000).

No entanto, não existe uma única definição de atenção na literatura. Cecílio-Fernandes e Rueda (2007) sugeriram que isso pode ser devido ao fato de tal construto demandar, possivelmente, uma gama muito grande de operações mentais. De fato, Servera e Llabrés (2004) afirmaram que existe uma estreita relação entre a atenção e a percepção e a memória de trabalho.

Sternberg (2000), por exemplo, definiu a atenção como o fenômeno por meio do qual se processa ativamente uma quantidade limitada de informações dentre

a grande quantidade de informações provenientes dos sentidos, memórias e processos cognitivos, possibilitando, desse modo, o uso criterioso dos recursos mentais limitados. Por sua vez, para Posner (1992), a atenção seria um mecanismo de controle dos sistemas de processamento que, distribuído em diferentes lugares do sistema nervoso, exerceria suas funções por meio de processos facilitadores e inibitórios atuando de acordo com os objetivos do organismo. Esse mecanismo orienta-se por meio dos sentidos, estruturas do conhecimento em memória e pelos sistemas de resposta. A atenção se organizaria como um sistema modular composto por três sistemas atencionais associados a regiões específicas do cérebro. Eles seriam o sistema posterior ou de orientação, o sistema anterior ou de controle executivo e o sistema de vigilância ou alerta (Fan, McCandliss, Sommer, Raz & Posner, 2002; Posner, 1992; Posner & Petersen, 1990).

Por sua vez, Garcia Sevela (1997, citado por Servera & Llabrés, 2004) definiu a atenção como o mecanismo implicado diretamente na ativação e no

funcionamento dos processos e operações de seleção, distribuição e manutenção da atividade psicológica. Assim, atribui-se à atenção um funcionamento vertical, de articulação e controle de toda a atividade cognitiva superior. Desse modo, ao mecanismo atencional atribui-se quatro características: sua amplitude, determinada pela quantidade de estímulos que se pode atender concomitantemente; sua oscilação, que se refere à capacidade de selecionar e modificar o foco atencional; sua intensidade, determinada pela capacidade de manutenção atencional e resposta; e seu tipo de controle, que seria o equilíbrio entre o controle voluntário e automático do mecanismo atencional.

Embora as definições para a atenção tenham como elemento central seu caráter de seletividade (Garcia Sevela, 1997, citado por Servera & Llabrés, 2004; Posner, 1992; Sternberg, 2000), sua classificação tem se mostrado complexa, justamente por suas diversas características, e, conseqüentemente, as possibilidades de operacionalização delas decorrentes. Sternberg (2000), por exemplo, classificou a atenção em quatro tipos, quais sejam, atenção seletiva, na qual estímulos relevantes são selecionados em detrimento de outros; atenção dividida, que possibilita distribuir os recursos atencionais a mais de um estímulo simultaneamente; sondagem, que envolve a procura ativa de um estímulo; e, por fim, vigilância, que se refere ao fenômeno no qual o indivíduo espera detectar o aparecimento de um estímulo específico.

Gaddes e Edgell (1994) estabeleceram a atenção seletiva, dividida e sustentada. A atenção seletiva relacionar-se-ia com a capacidade de manter a atenção sobre um ou vários estímulos-alvo rodeados de estímulos distratores, enquanto a atenção dividida seria a capacidade de selecionar dois estímulos simultaneamente. Por sua vez, a atenção sustentada seria a capacidade de manter o foco atencional durante um longo período de tempo.

Por sua vez, Dalgarrondo (2000) refere-se à atenção dividida, sustentada e alternada, sendo esta última definida como a capacidade de alternar o foco atencional entre dois estímulos. A atenção alternada também tem sido denominada de flexibilidade mental, sendo igualmente definida como a possibilidade de atender ora um estímulo, ora outro (Hawkins, Kramer & Capaldi, 1992). Encontra-se ainda na literatura a atenção concentrada, que foi definida por Cambraia (2003) como a capacidade de selecionar o estímulo relevante do meio e dirigir sua atenção para esse estímulo.

Diante do exposto, tem-se que a atenção alternada e dividida apresentam características que as aproximam. Ambas relacionam-se, intrinsecamente, à demanda de mais de um estímulo, diferenciando-se no modo como o atendem, sendo alternada ou simultaneamente (Dalgarrondo, 2000; Gaddes & Edgell, 1994; Sternberg, 2000). Assim, na avaliação da atenção dividida, deve-se promover a possibilidade de execução simultânea de duas tarefas, enquanto que na atenção alternada a operacionalização deve indicar a necessidade de execução ora de uma, ora de outra tarefa.

Nos demais tipos de atenção o foco encontra-se prioritariamente num único estímulo, diferenciando-se ora pela capacidade de concentração nesse estímulo, na atenção concentrada (Cambraia, 2003), ora pela possibilidade de manutenção atencional, no caso da atenção sustentada (Gaddes & Edgell, 1994), ora pela procura ativa ou expectativa do surgimento do estímulo, especificamente na sondagem e vigilância (Sternberg, 2000).

Apesar da dificuldade de conceituação e definições dos diferentes tipos de atenção, grande esforço tem sido empreendido nesse sentido, principalmente por suas implicações práticas. Diferentes tipos de atenção têm sido relacionados ao desempenho em tarefas específicas, como, por exemplo, na condução de veículos automotores. Nesse caso, a atenção dividida tem recebido maior destaque por apresentar melhores predições sobre o desempenho dos motoristas (Lengenfelder, Schultheis, Al-Shihabi, Mourant & DeLuca, 2002; Young & Stantion, 2007), mas também outros tipos de atenção, como a atenção concentrada (Silva, 2008) e a atenção alternada (Rosselló, Munar, Justo, & Arias, 1998) têm recebido a atenção dos pesquisadores.

Outros temas de interesse da psicologia também se relacionam com a atenção em suas diversas classificações. Cita-se o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, com o qual se associam dois grupos de déficits atencionais: o primeiro estaria relacionado à desatenção seletiva e a processos como concentração e alternância atencional; e o segundo, à problemas em tarefas de atenção sustentada ou de vigilância (Coutinho, Mattos, Araújo & Duschene, 2007; Feniman, Ortelan, Campos, Cruz & Laurins, 2007; Pascualvaca et al, 1997; Servera & Llabrés, 2004).

Além disso, a esquizofrenia também estaria associada à diminuição da capacidade de alternância atencional, com maiores prejuízos para pacientes mais gra-

ves (Braff, Heaton, Kuck, Cullum, Moranville, Grant & Zisok, 1991). Por sua vez, Jääskeläinen, Schoröger e Näätänen (1999) relataram decréscimo no tempo de reação numa tarefa de atenção alternada auditiva após consumo moderado de álcool.

Em suma, a avaliação da atenção em suas várias modalidades, entre elas a atenção alternada, mostra-se importante em vários setores de atividade do psicólogo, o que torna necessário a existência de instrumentos de medida com qualidades psicométricas apropriadas a cada demanda, indicando a importância de testes de atenção que avaliem suas diversas funções em contextos diferentes e com evidências de validade e padronização específicas à população brasileira. Atualmente, o Conselho Federal de Psicologia, por meio do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), relaciona 11 testes de atenção aprovados para o uso do psicólogo em território nacional, nenhum deles, contudo, avalia a atenção alternada (Conselho Federal de Psicologia, 2009), indicando a necessidade de estudos para a construção e validação de testes que avaliem essa modalidade de atenção.

Dentre os parâmetros psicométricos destaca-se a validade. A validade de um teste refere-se àquilo que um teste mede e o quanto bem ele o faz (Anastasi & Urbina, 2000). Embora esse seja um conceito unitário, historicamente ele tem sido classificado de acordo com o método utilizado para a busca de evidência de validade. Dentre eles encontra-se a busca de evidência de validade pela relação com outras variáveis (*American Educational Research Association [AERA]*, *American Psychological Association [APA]*, e *National Council on Measurement in Education [NCME]*, 1999), que se refere à associação do teste com outras medidas que avaliem o mesmo construto, construtos diferentes ou semelhantes. Quando a evidência de validade focaliza a relação de construtos diferentes, espera-se que a correlação seja nula ($< 0,20$), alta ou muito alta ($> 0,60$) entre testes que avaliam o mesmo construto; e baixa ou moderada ($> 0,20$ e $< 0,60$) para a associação de construtos semelhantes, como no caso de tipos diferentes de atenção; e positiva em todos os casos. Ressalta-se que foi adotado o critério de Sisto (2007) para a magnitude da correlação.

Nesse sentido, encontra-se o estudo de Sisto, Noronha, Lamounier, Bartholomeu e Rueda (2006), no qual o Teste de Atenção Concentrada (AC) foi relacionado com as medidas de Concentração e Velocidade com Qualidade do Teste de Atenção Dividida (AD). Participaram dessa pesquisa 210 pessoas, de ambos os

sexos, com idade entre 18 e 62 anos. As correlações por sexo e no total variaram de 0,39 à 0,56 para a medida de Concentração, e entre 0,47 e 0,49 para a medida de Velocidade com Qualidade, sendo todas significativas. Além disso, quando retirado o efeito da idade, as correlações mantiveram-se nos mesmos níveis.

O Teste de Atenção Sustentada (AS) também foi associado ao AC em uma amostra de 212 participantes entre 18 e 62 anos de ambos os sexos. Semelhantemente às correlações com o AD, os índices de correlação por sexo e no total entre a medida de concentração do AS e o AC variaram de 0,27 a 0,30, e para a medida de Velocidade com Qualidade, entre 0,39 à 0,42, sendo todas significativas. Esses índices mantiveram-se estáveis quando controlado o efeito da idade. A medida de sustentação, por sua vez, não foi capaz de diferenciar os participantes em relação ao seu desempenho no AC. A conclusão dos autores foi que, conforme operacionalizados, os testes avaliam construtos distintos, apesar da medida de concentração proposta pelo AS (Noronha, Sisto, Bartholomeu & Rueda, 2006).

Segundo Cambraia (2003), as correlações entre o AC foram maiores com outros testes de atenção concentrada, sendo 0,93 com o Teste de Atenção Concentrada de Toulouse-Piéron, 0,63 com o TACOM-A, 0,66 com o TACOM B, com exceção para o D2 que foi igual a 0,46. Ressalta-se que todas as correlações foram significativas. Nota-se que as correlações apresentaram magnitudes indicativas de que os testes operacionalizam o mesmo construto, principalmente no caso da primeira que foi muito alta, com exceção do caso do D2. Deve-se considerar, conforme Lezak (1995), que o Teste D2, apesar de ser conhecido como um teste de atenção concentrada, também se atribui como seu objeto de mensuração a atenção seletiva, ou mesmo a amplitude atencional e a atenção sustentada, indicando, portanto, divergências na definição e operacionalização da atenção concentrada entre esses testes.

Rabelo, Pacanaro, Castro, Leme, Rossetti & Günter (2009), por sua vez, correlacionaram o Teste de Atenção Concentrada (TEACO-FF) e o Teste das Trilhas Coloridas – TTC (*Color Trails Test – CTT*). O TTC avalia a atenção sustentada, em sua forma 1, e a atenção dividida e alternada em sua forma 2. Essa pesquisa contou com 21 participantes, de ambos os sexos, com idade variando entre 41 e 79 anos. Os resultados indicaram correlações positivas e moderadas entre os testes. Ressalta-se que não foram encontrados estudos

de evidências de validade entre testes de atenção na literatura internacional.

Diante disso, dois aspectos precisam ser salientados. Inicialmente, deve-se considerar a importância da atenção para a psicologia em diversas áreas de atuação e a necessidade de conhecimento sobre a relação entre os diversos testes de atenção disponíveis para a *práxis* e a pesquisa em psicologia. E, em decorrência disso, reforça-se a necessidade de busca por evidências de validade para testes psicológicos que se proponham a medir a atenção, em suas variadas funções e em contextos diferentes. Assim sendo, esta pesquisa teve por objetivo verificar a relação entre o Teste de Atenção Alternada – TEALT (Rueda, no prelo) e os Testes de Atenção Dividida e Sustentada – AD e AS (Sisto et al., 2006), permitindo, dessa forma, fornecer evidência de validade para o TEALT por meio da relação com outros testes, como postulado pela *American Educational Research Association* [AERA], *American Psychological Association* [APA], e *National Council on Measurement in Education* [NCME] (1999).

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 133 estudantes universitários de uma instituição particular do estado de Sergipe, dos cursos de Administração (24,8%), Ciências Contábeis (15,8%), Direito (27,8%), Psicologia (24,1%) e Serviço Social (7,5%). Em relação ao sexo, 50 pessoas (37,6%) eram homens e 83 (62,4%) mulheres. Quanto à idade, ela variou de 18 a 50 anos, com uma média de 24,83 anos ($DP = 6,40$).

Instrumentos

Teste de Atenção Alternada – TEALT (Rueda, no prelo)

O TEALT avalia a capacidade do indivíduo alternar a atenção, ou seja, ora focar a atenção num estímulo ora em outro, dentre vários estímulos distratores que se encontram ao redor do estímulo alvo. Ao todo, o instrumento possui 352 estímulos distribuídos em 16 linhas com 22 estímulos cada. Em relação aos estímulos, todos são figuras abstratas, na cor preta, que se caracterizam por possuir propriedades em comum. Na execução, o testando deve procurar e marcar um símbolo abstrato

em cada linha do teste, ou seja, a cada linha do teste que a pessoa finaliza ela deve procurar um estímulo diferente na linha seguinte. O estímulo que a pessoa deverá procurar e assinalar em cada linha encontra-se como modelo do lado esquerdo da folha de resposta do teste.

A medida de atenção alternada fornecida pelo teste pode ser calculada com base nos estímulos alvo (estímulos que devem ser marcados e que a pessoa marcou) menos a somatória dos erros (estímulos marcados pelo indivíduo de forma incorreta, pois não era o estímulo alvo correspondente para a linha do teste) e as omissões (estímulos alvo que não foram marcados). O tempo de aplicação do instrumento é de 2 minutos e 30 segundos.

Em relação às propriedades psicométricas, Rueda e Castro (no prelo) realizaram um estudo inicial para procurar evidência de validade baseada na variável idade. O resultado evidenciou correlação negativa e significativa entre a pontuação do TEALT e a idade, sendo formadas três faixas etárias que se diferenciaram no desempenho no teste por meio da análise de variância (até os 22 anos, dos 23 aos 32 anos e de 33 anos ou mais). Dessa forma, os autores concluíram que o estudo forneceu evidência de validade para o TEALT em função da idade, sendo que ao aumento da mesma correspondeu uma diminuição da capacidade de alternar a atenção. Quanto aos índices de precisão, foram calculados pelo alfa de *Cronbach*, pelo método das duas metades de *Guttman* e de *Spearman-Brown*, e pelo teste-reteste. No alfa os coeficientes variaram de 0,83 a 0,87; no método das duas metades de *Guttman*, variaram de 0,81 a 0,86; e no *Spearman-Brown*, de 0,84 a 0,86. Assim, concluiu-se que os índices de precisão podem ser considerados excelentes (Conselho Federal de Psicologia, 2003; Muñiz, 1996). Em relação ao método teste-reteste, houve um intervalo de tempo entre as aplicações de 16 dias, sendo que o coeficiente de correlação obtido foi de 0,66 ($p < .001$). Dessa forma, verificou-se que a estabilidade temporal do instrumento foi satisfatória.

Testes de Atenção Dividida e Sustentada – AD e AS (Sisto et al., 2006)

O AD avalia a capacidade do indivíduo para manter a atenção com qualidade e concentração em dois estímulos ou mais. Foi construído tendo como amostra 369 sujeitos que passaram pelo processo de avaliação psicológica pericial para obtenção da CNH e fornece dois tipos de informação, quais sejam, a Concentração e a Velocida-

de com Qualidade. A Concentração é calculada somando os itens alvo marcados menos os erros mais as omissões, enquanto a medida da Velocidade com Qualidade calcula-se somando a quantidade de itens alvo assinalados mais os itens que não eram para ser marcados e não o foram, menos os erros e as omissões. O tempo total para a realização da tarefa é de 5 minutos.

Nas propriedades psicométricas do teste, foi verificada evidência de validade com base na diferenciação de diferentes faixas etárias, sendo que ao passar da idade correspondeu uma diminuição da atenção dividida, assim como também evidência de validade pela comparação com o Teste Psicodiagnóstico Miocinético. A precisão do instrumento foi calculada pelo Alfa de *Cronbach*, obtendo índices que variaram de 0,87 a 0,97, considerados excelentes pelos autores.

O AS também foi desenvolvido e normatizado para candidatos à obtenção da CNH. Ele avalia a capacidade da pessoa manter o foco em um aspecto por um longo período, ao mesmo tempo em que estão presentes elementos distratores, tais como estímulos que não são pertinentes ou baixa frequência do estímulo que não se pode perder de vista, sendo imposto um tempo de execução igual para o começo e o final do teste.

Do instrumento são extraídas três informações, a saber, a Concentração, a Velocidade com Qualidade e a Sustentação. A Concentração corresponde à soma de itens que eram para ser assinalados menos erros e omissões. A Velocidade com Qualidade diz respeito à quantidade de itens que o indivíduo realizou ao todo (itens que eram para ser marcados e foram mais os itens que não eram para ser assinalados e não o foram) menos os erros e omissões. Para classificar o nível de Sustentação da pessoa, são somados os itens que eram para marcar e foram marcados (solicitação da tarefa) com os itens que não eram para ser marcados e não o foram das três primeiras linhas. Desse total, a soma dos erros com as omissões é subtraída. Esse mesmo procedimento é repetido com as três últimas linhas. Obtidos esses dois índices, o segundo é subtraído do primeiro e o resultado é interpretado conforme as tabelas de normatização do Manual, sendo verificado posteriormente se a pessoa manteve, perdeu ou ganhou Sustentação.

No momento do teste, a pessoa possui 15 segundos para responder cada fileira de estímulos. Dessa forma, o tempo total é de 6'15".

Quanto às propriedades psicométricas do teste, num primeiro momento foi estudada a estrutu-

ra interna, sendo que a análise fatorial forneceu dois fatores explicando 70,09% da variância. Evidência de validade de construto desenvolvimental foi ainda verificada por meio do estudo das diferentes faixas etárias. Evidência de validade divergente foi também verificada quando comparado com o Psicodiagnóstico Miocinético.

Em relação à precisão, ela foi estudada pelo alfa de *Cronbach*, o coeficiente de consistência interna e o método das metades, sendo que por este último foram fornecidos os resultados pelos procedimentos de *Guttman* e *Spearman-Brown*. Os coeficientes variaram de 0,73 até 0,97. Por esses dados, os autores concluíram que o teste apresentou bons índices de precisão.

Procedimentos

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco, procedeu-se à coleta de dados. A aplicação foi realizada de forma coletiva em sala de aula, com um número máximo de estudantes de 30 por aplicação. Ao todo, os dados foram coletados em seis salas de aula.

Durante a aplicação, as instruções foram apresentadas de forma padronizada, seguindo as orientações dos respectivos manuais. A ordem de aplicação foi respeitada em todas as salas de aula, sendo aplicado primeiramente o TEALT, seguido do AD e, por fim, a aplicação do AS.

No caso do TEALT, após o preenchimento dos dados pessoais por parte dos indivíduos, procedeu-se às instruções:

Este é um teste de atenção. No verso desta folha vocês deverão assinalar com um traço todos os desenhos que forem iguais ao modelo que se encontra do lado esquerdo da folha (o desenho foi mostrado na folha de resposta do teste). Vocês vão perceber que em cada linha, o desenho que se encontra do lado esquerdo da folha é diferente. Dessa forma, vocês devem prestar atenção ao estímulo do lado esquerdo, pois o estímulo que deverá ser assinalado em cada linha é diferente. Comece da esquerda para a direita e quando acabar volte para o lado esquerdo da folha e comece assinalando o novo desenho que está ao lado da seta. Caso errem, circulem e assinalem o item correto. Vocês terão 2 minutos e 30 segundos para realizar o teste. Lembre-se que este é um teste de atenção. Portanto, concentrem-se e procurem manter seu ritmo de trabalho. Evitem se distrair com outras coisas e fiquem calmos.

No caso do AD e do AS, a aplicação seguiu a instrução e orientação apresentada no manual.

Resultados

As estatísticas descritivas mostraram que no TEALT as pontuações variaram de 18 a 128 pontos (pontuação máxima possível), sendo que quantidade de pessoas que alcançou essa pontuação representou 18,8% da amostra ($N=25$). A média de pontos foi 113,31, com um desvio padrão de 20,03. Essas informações e as referentes ao AD e AS encontram-se na Tabela 1.

No que se refere ao AD, as pontuações variaram de -117 a 86 na medida de Concentração (C), sendo que a porcentagem de pessoas com pontuações negativas foi de 15%. Na Velocidade com Qualidade (VQ), as pontuações variaram de 38 a 284. A média de pontos foi de 28,61 ($DP=32,67$) e 123,68 ($DP=45,42$) em C, e VQ, respectivamente. Ressalta-se que no AD nenhum indivíduo atingiu a pontuação máxima possível. Por sua vez, no AS as pontuações variaram de -17 a 72 em C e de 15 a 150 em VQ, sendo que a quantidade de sujeitos que alcançou a pontuação máxima em C e em VQ representou 2% da amostra. Quanto às pontuações

Tabela 1 – Estatísticas descritivas do TEALT, e das medidas de concentração e velocidade com qualidade do AD e do AS.

	TEALT	AD		AS	
		Concentração	Velocidade com Qualidade	Concentração	Velocidade com Qualidade
Média	113,31	28,61	123,68	50,92	119,65
Desvio padrão	20,03	32,67	45,42	17,53	24,73
Moda	128	31	73	58	124
Mediana	122	33	120	55	124
Mínimo	18	-117	38	-17	15
Máximo	128	86	284	72	150

negativas, ou seja, pessoas que erraram e omitiram mais do que acertaram, foi verificado apenas uma pessoa com essas características na medida de C. Por fim, a média em C foi 50,92 ($DP=17,53$). Já na medida de VQ, a pontuação média foi 119,65 ($DP=24,73$).

Além das estatísticas descritivas das medidas de C e VQ de ambos os testes, apresentadas na Tabela 1, verificou-se que na medida de Sustentação do AS 15,2% da amostra apresentou uma diminuição nessa capacidade, 77,8% mantiveram a sustentação, enquanto que 7,1% aumentaram essa capacidade.

Com o objetivo de verificar possíveis relações entre o TEALT e o AD e AS, realizou-se uma correlação de *Pearson* para a amostra total e para cada uma das faixas etárias apresentadas no TEALT. Os resultados encontram-se na Tabela 2.

Observou-se que quando correlacionado o TEALT com a medida de C do AD, apenas na faixa etária de 33 anos ou mais não houve correlação estatisticamente significativa. Nas restantes faixas etárias e na amostra total, a correlação foi positiva e estatisticamente significativa, de magnitude baixa (Sisto, 2007). A comunalidade evidenciada na

amostra total foi de 11,56%. No que se refere à medida de VQ, apenas na faixa etária até 22 anos e na amostra total as correlações foram positivas e significativas. No caso da amostra total a magnitude foi nula (comunalidade de 4%), e na faixa etária de até 22 anos foi moderada (comunalidade de 18,49%). Vale destacar que as pessoas com 33 anos ou mais apresentaram uma correlação negativa e não significativa.

Já no caso do estudo entre o TEALT e o AS, observou-se que as correlações foram positivas e estatisticamente significativas apenas na faixa etária de 23 a 32 anos e para a amostra total. No caso da amostra total, a magnitude foi baixa com a medida de C e moderada com a medida de VQ. Dos 23 a 32 anos, a magnitude foi moderada com a C e alta com a VQ (Sisto, 2007).

Vale destacar que até os 22 anos a correlação foi nula entre as medidas do AS com o TEALT, uma vez que se encontra entre -0,20 e 0,20. Por sua vez, a partir dos 33 anos, em que pese a correlação não ter apresentado níveis de significância, a magnitude da correlação foi moderada.

Tabela 2 – Coeficientes de correlação de **Pearson** entre o **TEALT** e as medidas de concentração e de velocidade com qualidade do **AD** e **AS**, no total e por faixa etária.

		AD				
		Concentração			Velocidade com Qualidade	
		<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
TEALT	Até 22 anos	62	0,33	0,008	0,43	0,001
	23 a 32 anos	51	0,41	0,003	0,25	0,075
	33 anos ou mais	18	0,09	0,729	-0,29	0,243
	Amostra total	133	0,34	<0,001	0,20	0,023
		AS				
		Concentração			Velocidade com Qualidade	
		<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
TEALT	Até 22 anos	62	0,07	0,686	0,12	0,491
	23 a 32 anos	51	0,57	<0,001	0,61	<0,001
	33 anos ou mais	18	0,40	0,288	0,42	0,266
	Amostra total	133	0,37	<0,001	0,41	<0,001

Posteriormente, foi realizada uma correlação parcial, com o objetivo de verificar se a variável idade exerceria influencia na relação observada por meio da correlação de *Pearson*. Os resultados dessa análise estão na Tabela 3.

Quando controlado o efeito da idade, foi observado que a tendência e a magnitude das correlações se mantiveram no caso da relação entre o **TEALT** e as medidas do **AD**. Por sua vez, entre o **TEALT** e as medidas

Tabela 3 – Coeficientes de correlação parcial entre o **tealt** e as medidas de concentração e de velocidade com qualidade do **AD** e **AS**, no total e por faixa etária.

		AD				
		Concentração			Velocidade com Qualidade	
		N	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
TEALT	Até 22 anos	62	0,32	0,011	0,42	0,001
	23 a 32 anos	51	0,41	0,003	0,24	0,087
	33 anos ou mais	18	0,09	0,739	-0,29	0,250
	Amostra total	133	0,32	<0,001	0,20	0,022
		AS				
		Concentração			Velocidade com Qualidade	
		N	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
TEALT	Até 22 anos	62	0,09	0,591	0,12	0,420
	23 a 32 anos	51	0,57	<0,001	0,61	<0,001
	33 anos ou mais	18	-0,11	0,801	-0,13	0,766
	Amostra total	133	0,34	<0,001	0,39	<0,001

do **AS**, foi verificado que na faixa etária de 33 anos ou mais a correlação apresentou uma magnitude nula, e o coeficiente foi negativo e não significativo. Essa alteração dos dados ao controlar o efeito da idade pode ser atribuída ao pequeno número de participantes nessa faixa etária. No que tange ao resto das faixas etárias e à amostra total, a magnitude e a tendência das correlações mantiveram-se estáveis.

Por fim, a pontuação no **TEALT** foi correlacionada com as medidas do **AD** e do **AS** em função do sexo

dos participantes, sendo esses resultados apresentados na Tabela 4.

Ao estudar a relação entre os testes **TEALT** e **AD** em função do sexo, foi verificado que apenas a correlação entre a **VQ** do **AD** e o **TEALT** para o sexo feminino não foi estatisticamente significativa. Nos outros casos, todas foram estatisticamente significativas, sendo as magnitudes das correlações baixas para o sexo masculino na **VQ** e para o feminino na **C**. Quanto à medida de **C** no sexo masculino, a magnitude da correlação foi moderada (Sisto, 2007).

Tabela 4 – Coeficientes de correlação de *Pearson* para cada sexo entre o *tealt* e as medidas de concentração e de velocidade com qualidade do AD e AS.

		AD				
		N	Concentração		Velocidade com Qualidade	
			r	p	r	p
TEALT	Masculino	50	0,47	0,001	0,38	0,007
	Feminino	83	0,28	0,011	0,10	0,369
		AS				
		N	Concentração		Velocidade com Qualidade	
			r	p	r	p
TEALT	Masculino	50	0,26	0,275	0,20	0,404
	Feminino	83	0,46	<0,001	0,53	<0,001

Em relação ao estudo entre o TEALT e as medidas de C e VQ do AS, pode ser observado que apenas as correlações para o sexo feminino foram positivas e estatisticamente significativas. Nesse sentido, a magnitude dessas correlações foi moderada.

No que tange à medida de Sustentação do AS, por ser avaliada com base na diminuição, manutenção ou aumento de tal capacidade, foi realizada uma análise de variância (ANOVA) para verificar possíveis diferenças na atenção alternada avaliada pelo TEALT em função dos indivíduos terem perdido, mantido ou aumentado a sustentação. Os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas [$F(2,132)=1,38, p=0,256$]. Ainda, a prova de *Tukey* não diferenciou nenhum dos três grupos.

Discussão

Este estudo objetivou a busca de evidência de validade para o TEALT (Rueda, no prelo) pela relação com o AD e AS (Sisto et al., 2006). Para tanto, procedeu-se à correlação entre o TEALT e as medidas de Concentração e Velocidade com Qualidade oferecidas pelo AS e AD por faixa etária, sexo e no total. Em sua maioria, os índices de correlação foram positivos com magnitudes baixas e moderadas. Resultados semelhantes foram encontrados por Noronha et al. (2006), Sisto et al. (2006), Cambraia (2003) e Rabelo et al. (2009), quando correlacionaram testes que avaliavam tipos de atenção diferentes, contrapondo-se a dados apresentados por Cambraia (2003), que obteve magnitudes de moderadas a muito altas entre testes que avaliavam a atenção concentrada.

As correlações encontradas se mantiveram quando controlado o efeito da idade, com exceção para a faixa

etária mais velha, a partir de 33 anos, para a qual ocorreu uma diminuição. Ainda nessa faixa etária ocorreu o único índice de correlação negativo. Tal fato pode estar relacionado ao baixo número de participantes nesse grupo, apenas 18. Resultados similares foram encontrados por Noronha et al. (2006) e Sisto et al. (2006), quando controlaram o efeito geral da idade na correlação entre o AS e o AD com o AC. Tais resultados indicaram que os três tipos de atenção apresentam elementos comuns, mas não são idênticos. Além disso, observa-se que a relação entre a atenção alternada e a atenção sustentada e dividida é semelhante à encontrada entre outros tipos de atenção e que essa relação mantém-se independentemente do avançar da idade e do sexo.

Quando se comparou o desempenho no TEALT em função dos grupos formados pela medida de sustentação oferecida do AS classificada em manutenção, diminuição ou aumento da sustentação, não foram observadas diferenças significativas. O mesmo resultado foi encontrado por Noronha et al. (2006) em relação ao AC. Entretanto, esse resultado pode estar relacionado à amostra utilizada nessa pesquisa, composta por universitários, com 77,8% deles mantendo a sustentação. Em estudos posteriores, a comparação com sujeitos que apresentam déficits atencionais e maior variabilidade em termos de sustentação poderá oferecer novas informações a respeito da relação entre o TEALT e essa medida do AS, diferenciando-os segundo tenham mantido, diminuído ou aumentado a sustentação da atenção.

Diante do exposto, podem-se estabelecer algumas conclusões. Inicialmente, em sua maioria, as correlações entre o TEALT e as medidas de Concentração e Velocidade com Qualidade oferecidas pelo AD e AS estiveram dentro do padrão esperado, ou seja, corre-

lações positivas com magnitudes baixas e moderadas. Esses resultados indicam que as pontuações aumentam paralelamente entre os testes e que, apesar de apresentarem elementos comuns, eles são, em grande parte, diferentes. O que era esperado, haja vista que, embora o TEALT, o AD e o AS avaliem atenção, trata-se de tipos de atenção diferentes.

De modo geral, a atenção é definida como o processo mental que processa e seleciona os estímulos intrínsecos, oriundos da memória e outros processos cognitivos, e extrínsecos, funcionando como um sistema facilitador e inibidor que distribui e mantém a atividade psicológica (Garcia Sevilla, 1997, citado por Servera & Llabrés, 2004; Posner, 1992; Sternberg, 2000). Embora a seletividade esteja presente em todo processo atencional, a forma de distribuição desses recursos tende a se diversificar de acordo com as demandas da tarefa consoante às características da atenção, quais sejam, amplitude, oscilação, intensidade e controle (Garcia Sevilla, 1997, citado por Servera & Llabrés, 2004).

Desse modo, a forma de operacionalização da atenção implica em diferenças relevantes. Na atenção alternada, espera-se que o indivíduo execute, alternadamente, mais de uma tarefa, enquanto que na atenção dividida avalia-se a capacidade de executar duas tarefas simultaneamente. E, por sua vez, na atenção sustentada, o foco recai sobre a manutenção da atenção durante a execução de uma dada tarefa (Dalgalarrondo, 2000; Gaddes & Edgell, 1994; Sternberg, 2000). Essas variações na distribuição dos recursos atencionais implicam em diferenças práticas importantes, haja vista que tarefas distintas implicam em demandas específicas dos recursos mentais para o seu bom desempenho, embora, amiúde, vários tipos de atenção sejam requeridos.

A atenção dividida, por exemplo, tem sido indicada como o processo atencional mais importante para o bom desempenho do motorista, contudo, outros tipos de atenção, como a concentrada e a alternada, também interferem na tarefa de condução de veículos automotores (Lengenfelder et al., 2002; Young & Stantion, 2007; Rosselló et al., 1998; Silva, 2008). Ao lado disso, um ou mais tipos de atenção pode sofrer prejuízos temporários ou permanentes em decorrência, por exemplo, do TDAH, que interfere na atenção seletiva, sustentada e alternada (Coutinho et al., 2007; Feniman et al., 2007; Pascualvaca et al., 1997; Servera & Llabrés, 2004), da

esquizofrenia que afeta a atenção alternada (Braff et al., 1991), dentre outros.

Assim, apresenta-se a necessidade de conhecer quais e em que medida cada tipo de atenção associa-se à execução de tarefas específicas, ou fatores que indiquem prejuízos atencionais específicos. A existência de testes de atenção alternada adequados à realidade nacional pode contribuir para a ampliação do conhecimento nesse sentido.

Isto posto, conclui-se que foram verificadas evidências de validade para o TEALT em relação às medidas de atenção dividida e sustentada, conforme avaliadas pelo AD e AS. Todavia, trabalhos posteriores poderão explorar aspectos relacionados à discriminação de grupos com déficits atencionais, como portadores de TDAH, ou que estabeleçam critérios de classificação para profissões ou atividades específicas, como a condução de veículos automotores.

Referências

- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. (M.A.V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], National Council on Measurement in Education [NCME] (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Braff, D., Heaton, R., Kuck, J., Cullum, M., Moranville, J., Grant, I. & Zisok, S. (1991). The generalized pattern of neuropsychological deficits in outpatients with chronic schizophrenia with heterogeneous Wisconsin Card Sorting Test Results. *Archives General of Psychological*, 48, 891-898.
- Cambraia, S. V. (2003). *Teste de Atenção Concentrada (AC). Manual*. São Paulo: Vetor Editora PsicoPedagógica Ltda.
- Cecílio-Fernandes, D. & Rueda, F. J. M. (2007). Evidência de validade concorrente para o Teste de Atenção Concentrada – TEACO-FF. PSIC – *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(2), 167-174.
- Conselho Federal de Psicologia (2003). *Resolução Nº 002/2003*. Acesso em 20 de julho 2008, de <http://www.pol.org.br>.
- Conselho Federal de Psicologia (2009). *Sistema de avaliação de testes psicológicos - SATEPSI*. Acesso em 20 de dezembro de 2009, de <http://www.pol.org.br>.
- Coutinho, G., Mattos, P., Araújo, C. & Duchesne, M. (2007). Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade: contribuição diagnóstica de avaliação computadorizada de atenção visual. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(5), 215-222.
- Dalgalarrondo, P. (2000). *Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed.

- Fan, J., McCandliss, B. D., Sommer, T., Raz, A. & Posner, M. I. (2002). Testing the Efficiency and Independence of Attention Networks. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(3), 340-347.
- Feniman, M. R., Ortelan, R. R., Campos, C. F., Cruz, M. S. & Laurins, J. R. P. (2007). A habilidade de atenção auditiva sustentada em crianças. *ACTA ORL/Técnicas em Otorrinolaringologia*, 25(4), 280-284.
- Gaddes, W. H. & Edgell, D. (1994). *Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach*. New York: Springer-Verlag.
- Hawkins, H.L., Kramer, A.F. & Capaldi, D. (1992). Aging, exercise, and attention. *Psychology and Aging*, 7(4), 643-653.
- Jääskeläinen, I. P., Schoröger, E. & Näätänen, R. (1999). Electrophysiological indices of acute effects of ethanol on involuntary attention shifting. *Psychopharmacology*, 141, 16-21.
- Lengenfelder, J., Schultheis, M. T., Al-Shihabi, T., Mourant, R. & DeLuca, J. (2002). Divided Attention and Driving: A Pilot Study Using Virtual Reality Technology. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 17(1), 26-37.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Muñiz, J. (1996). *Psicometria*. Madrid: Universitat.
- Noronha, A. P. P., Sisto, F. F., Bartholomeu, D. & Rueda, F. J. M. (2006). Atenção sustentada e concentrada: construtos semelhantes? *Psicologia: Pesquisa & Trânsito*, 2(1), 29-36.
- Pascualvaca, D. M., Anthony, B. J., Arnold, L. E., Rebok, G. W., Ahearn, M. B., Kellam, S. G. & Mirsky, A. F. (1997). Attention performance in an epidemiological sample of urban children: the role of gender and verbal intelligence. *Child Neuropsychology*, 3(1), 13-27.
- Posner, M. I. & Petersen, S. E. (1990). The Attention Systems of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Posner, M. I. (1992). Attention as a Cognitive and Neural System. *Current Directions in Psychological Science*, 1(1), 11-14.
- Rabelo, I. S., Pacanaro, S. V., Castro, N. R., Leme, L. F. A. de S., Rossetti, M. de O. & Günter, C. M. (2009). Evidências de validade do Teste das Trilhas Coloridas por meio do Teste de Atenção Concentrada – TEACO-FF. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica/XIV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: formas e contextos*, 1, 1-1.
- Roselló, J., Munar, E., Justo, S. & Arias, R. (1998). Efectos del alcohol sobre la atención dividida y la precisión del cambio atencional. *Psicothema*, 10(1), 65-73.
- Rueda, F. J. M. (no prelo). *Teste de Atenção Alternada – TEALT*. Itatiba: Universidade São Francisco.
- Rueda, F. J. M., & Castro, N. R. (no prelo). Capacidade atencional: há decréscimo com o passar da idade? *Psicologia: Ciência e Profissão*.
- Servera, M. & Llabrés, J. (2004). *Tarea de Atención Sostenida en la Infancia (manual)*. Espanha: TEA ediciones.
- Silva, F. H. V. C. (2008). *Medida da preditividade de instrumentos psicológicos nas avaliações psicológicas de condutores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.
- Sisto, F. F., Noronha, A. P. P., Lamounier, R., Bartholomeu, D. & Rueda, F. J. M. (2006). *Testes de Atenção Dividida e Sustentada (AD e AS). Manual*. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica Ltda.
- Sisto, F. F. (2007). Delineamento correlacional. In M. N. Baptista & D. C. Campos. *Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análises quantitativas e qualitativas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Young, M. S. & Stanton, N. A. (2007). Miles away: determining the extent of secondary task interference on simulated driving. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 8(3), 233-253.

Endereço para correspondência:

Prof. Dr. Fabián Javier Marín Rueda, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco. Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45. Centro – Itatiba – CEP: 13251-900.

E-mail: fabian.rueda@saofrancisco.edu.br

E-mail: nelimarribeiro@yahoo.com.br

Recebido em Outubro 2009

Revisto em Janeiro de 2010

Aceito em Março de 2010

Um Modo Alternativo de Construir um Operante: A Aprendizagem Recombinativa^{*,**}

An Alternative Model of Operant Teaching: The Recombinative Learning

Paulo Elias Gotardelo Audebert Delage¹

Marcus Bentes de Carvalho Neto¹

Resumo

Analistas do comportamento consideram a modelagem o procedimento de construção de repertórios comportamentais por excelência. Contudo, existem outras formas de se instalar uma nova resposta complexa sem a necessidade da construção gradual e direta do repertório final. O presente trabalho apresenta um modelo de recombinação espontânea (aprendizagem recombinaiva ou generativa) de repertórios previamente estabelecidos de modo independente (não diretamente treinados). Tal modelo foi aqui utilizado para tentar instalar a cadeia de respostas: (a) subir em uma caixa e (b) puxar uma corrente, executada por um rato albino (*Rattus norvegicus*). Discutem-se as características de cada tipo de aprendizagem (modelagem e recombinaiva), bem como as implicações do modelo ora apresentado para a compreensão ontogenética de padrões comportamentais chamados de criativos ou originais.

Palavras-chave: Aprendizagem recombinaiva; aprendizagem generativa; modelagem; insight; *rattus norvegicus*.

Abstract

Behavior Analysts have considered shaping as the very most important behavioral teaching technique. Nevertheless, there are other different ways of installing a new complex response without necessarily teaching the final response in a direct and step-by-step way. The present paper presents a model of spontaneous recombination (recombinaiva or generative learning) of responses previously and independently taught (not directly trained). This model was used here to install a response chain: (a) step up in a box and (b) pull a chain, by a albinic rat (*Rattus norvegicus*). It also discusses the characteristics of each kind of learning (shaping and recombinaiva), as well as the implications of the model presented for understanding ontogenetic behavioral patterns called creative or original.

Keywords: Recombinaiva learning; generative learning; shaping; insight; *rattus norvegicus*.

¹ Universidade Federal do Pará.

Um comportamento operante pode ser estabelecido de muitos modos. Sua construção pode se dar através do intercâmbio direto com o mundo físico, através da exposição a certos arranjos de contingências (planejados ou não) ou através da mediação por outro organismo (imitação, controle por regras) (Catania, 1998/1999).

Talvez o procedimento mais utilizado, tanto nas demonstrações didáticas quanto nas intervenções educacionais, seja a modelagem. Manuais clássicos como Keller e Schoenfeld (1950/1974), Ferster, Culbertson e Boren (1968/1979), Millenson (1967/1975), por exemplo, trazem uma descrição detalhada de como uma nova resposta operante poderia ser construída por meio do reforçamento diferencial (em geral, a combinação de reforçamento positivo e extinção) de respostas cada vez mais próximas da estabelecida como objetivo. No ensino de graduação em Psicologia, o difundido exercício de laboratório, real ou virtual, que se baseia em estabelecer

uma resposta operante em um rato pressionando uma barra, quase que exclusivamente se apóia no recurso da modelagem (Guidi & Bauermeister, 1968; Gomide & Dobrianskyj, 1998; Matos & Tomanari, 2002).

Além das aprendizagens direta e mediada já mencionadas, existem outras formas de se adquirir uma nova resposta de modo não gradual. Nesses casos, não é necessário que o organismo aprenda passo a passo a resposta final. Observa-se, ao contrário, uma curva abrupta de aprendizagem.

Uma característica marcante nesses mecanismos de aprendizagem não graduais seria seu caráter generativo (*generative learning*) (Epstein, 1996). Um novo padrão surge não da construção direta, mas da recombinação espontânea, não diretamente treinada, de certos padrões pré-existentes (estabelecidos de modo independente).

Epstein, Kirshnit, Lanza e Rubin (1984) realizaram um experimento no qual pombos aprenderam dois repertórios de modo independente: (1) empurrar uma

caixa em direção a um ponto de luz projetado na parede de uma câmara; e (2) subir em uma caixa fixa e bicar uma peça de plástico suspensa sobre essa última. Depois de treinados em cada um desses repertórios, direta e separadamente, os sujeitos foram expostos a uma situação-problema em que a peça de plástico estava fora de seu alcance direto e a caixa estava disponível em um canto da câmara, podendo assim ser livremente empurrada até debaixo da peça, quando então os animais poderiam subir na caixa e bicar a peça, produzindo o alimento.

Os resultados mostraram que apenas os sujeitos que passaram pelas duas etapas de treino puderam resolver o problema, ao passo que os demais sujeitos que deixaram de passar por alguma das etapas, ou passaram por variações incompletas delas, não foram capazes de resolvê-lo. Esse trabalho foi inspirado por alguns dos estudos desenvolvidos por Köhler (1917/1957) com chimpanzés, a partir dos quais foi cunhado o termo “insight” para descrever certas aprendizagens súbitas que não poderiam ser atribuídas a uma história de “tentativa e erro”. As pesquisas de Epstein indicam que histórias comportamentais e arranjos imediatos de contingências seriam necessários para a ocorrência desse fenômeno.

Os objetivos do presente trabalho foram (a) testar o estabelecimento indireto de um novo repertório operante (subir em uma caixa e puxar uma corrente) por meio da recombinação espontânea de repertórios previamente estabelecidos separadamente e (b) verificar a generalização dessa nova resposta aprendida.

Método

Sujeito:

Foi utilizado um rato albino (*Rattus norvegicus*, linhagem *Wistar*), experimentalmente ingênuo, com idade aproximada de 2 meses o início do experimento, proveniente do Biotério do Instituto de Ciências Biológicas da UFPA. O sujeito era submetido a um período de privação de água de aproximadamente 48 horas antes do experimento. A alimentação era fornecida *ad libitum*.

Equipamentos & Materiais:

Utilizou-se uma câmara experimental de acrílico (“Câmara de Insight”) nas seguintes dimensões: 75 cm de altura X 90 cm de largura X 45 cm de profundi-

dade. Em cada lateral encontrava-se um bebedouro, estando dispostos à meia distância das paredes frontal e traseira (cerca de 22,5 cm de cada uma delas), localizados na altura do piso. Quando acionados, tais bebedouros liberavam uma gota de água. Para este experimento foi utilizado apenas o bebedouro do lado esquerdo da câmara.

O bebedouro era acionado por uma barra conectada através de um fio de 1 m de comprimento. Presa a essa barra encontrava-se uma corrente de comprimento regulável, possibilitando uma variação de 9 cm a 1 m. Preso à ponta desta corrente ficava uma argola de metal de aproximadamente 2,5 cm de diâmetro.

O conjunto Barra/Corrente era móvel e podia ser alocado em 10 diferentes pontos da Câmara de Insight, conforme apresentado na Figura 1:

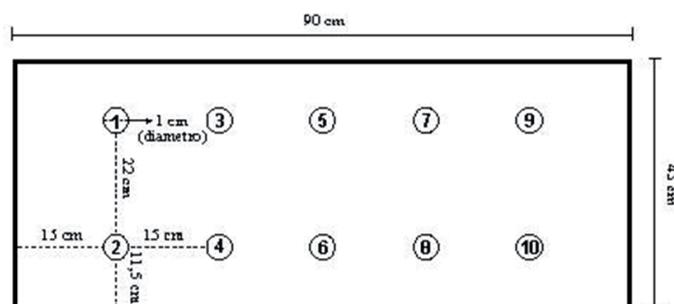


Figura 1: Figura esquemática do teto da câmara experimental. Esta figura indica as posições em que a corrente pode ser alocada na Câmara de Insight.

Foram usadas caixas de papelão revestidas de plástico adesivo do tipo “Papel Contact”. As medidas das caixas eram: 7 cm de largura, 7 cm de comprimento e 3 cm de altura (Cx3); 7 cm de largura, 7 cm de comprimento e 5 cm de altura (Cx5) e uma caixa de 7 cm³ (Cubo). As sessões foram registradas através de uma filmadora Sony (CCD – TRV128).

Procedimento:

O sujeito passou por (1) uma primeira fase de treino onde foram estabelecidas as respostas de Puxar a Corrente (PuC) quando estava à altura do sujeito; (2) uma sessão de pré-teste, onde a corrente foi suspensa além do alcance direto do sujeito e uma caixa (Cx3) foi posta abaixo da corrente, de modo a permitir que o sujeito subisse na caixa e assim chegasse à corrente; (3) uma fase de treino em Subir na Caixa e Erguer-se (SuCx/Er), em que foram treinadas as respostas de erguer-se sobre a caixa sem que a corrente estivesse presente; (4) uma nova sessão de teste idêntica à

da fase 2; e (5) uma fase em que o conjunto de *operanda* (caixa+corrente) variava de posição a cada sessão.

Para a Fase 1 (PuC) a corrente, que quando puxada acionava o bebedouro, ficava em uma posição fixa (Posição 2) e sua altura variou de 15 cm a 18 cm¹. Nesta fase foram modeladas as respostas de PuC, reforçando-se sistematicamente aquelas respostas que gradualmente se aproximassem da resposta final desejada, até que o sujeito puxasse a corrente por três vezes consecutivas, quando era imediatamente iniciada a fase de fortalecimento desta resposta. O critério de encerramento da fase de fortalecimento era que as respostas de PuC se estabilizassem segundo uma variação máxima de 10% no número de respostas de uma sessão em relação à anterior, desde que em ambas sessões tivessem sido registradas pelo menos 50 respostas de PuC.

Terminada a Fase 1 teve início a Fase 2 (Pré-teste), em que a Caixa Cx3 foi posta debaixo da corrente, com o objetivo de avaliar se o treino em apenas um dos elos da cadeia (PuC) já não seria capaz de levar à execução da cadeia completa (SuCx/PuC).

Na Fase 3 foram treinadas as respostas de “Subir na Caixa e Erguer-se sobre ela” (SuCx/Er). Para estas sessões, a corrente ficava ausente e a Caixa Cx3 era posta exatamente no mesmo lugar em que a corrente havia sido alocada nas sessões de treino de PuC. Nesta ocasião, a resposta treinada foi a de Subir na Caixa e Erguer-se (SuCx/Er). A instalação desta classe de respostas foi realizada reforçando-se respostas que gradualmente se aproximassem da resposta final desejada. Até que a resposta fosse instalada, a caixa usada foi a Cx3. Depois de modelada a resposta de SuCx/Er, foram feitas mais duas sessões de fortalecimento dessa habilidade, sendo usada a Cx5, na primeira sessão, e o Cubo, na segunda.

A Fase 4 consistiu em uma nova sessão de teste, com a re-inclusão do Cubo sob a corrente, exatamente como feito na Fase 2.

Terminado o segundo teste, teve início a Fase 5, em que foram feitas sete sessões adicionais, onde o conjunto de *operanda* (caixa+corrente) era trocado de posição a cada sessão, obedecendo a seguinte seqüência randômica pré-estabelecida: Posições 9, 6, 3, 8, 7, 5, 10². Os obje-

tivos dessa fase foram verificar se o repertório aprendido indiretamente seria transferido para situações ligeiramente diferentes da original e verificar a “força” (frequência) da resposta modelada em situações subseqüentes.

O tempo de duração de todas as sessões foi de 40 min e em todas o esquema de reforçamento foi CRF.

Resultados

Fase 1: Treino das Respostas de Puxar a Corrente (PuC)

Na etapa de modelagem da resposta de PuC foram necessárias três sessões para que o critério fosse atingido e as sessões de fortalecimento tivessem início, tendo sido realizadas duas sessões deste tipo. Foi registrada uma frequência de 61 respostas de PuC na primeira sessão e 59 respostas de PuC na segunda sessão.

Fase 2: Pré-teste

Na ocasião do pré-teste as únicas respostas orientadas para a corrente foram de Saltar em direção à Corrente (SaC)³, tendo o sujeito sido bem sucedido em puxá-la deste modo por duas vezes, sem que nenhuma resposta de Subir na Caixa (SuCx) fosse registrada. Como as respostas de SaC persistiam e o sujeito havia puxado a corrente por duas vezes ainda nos dois primeiros minutos de sessão, a corrente foi suspensa a 20 cm acima da caixa, de forma que o único modo de alcançá-la seria subindo na caixa, o que evitava que o animal pudesse alcançá-la por meio de saltos diretamente do piso da Câmara. No entanto, as respostas de SaC persistiram, o que levou ao encerramento prematuro da sessão aos 7 min.

Fase 3: Treino em Subir na Caixa e Erguer-se (SuCx/Er)

O sujeito passou por seis sessões de modelagem da resposta de Subir na Caixa e Erguer-se sobre ela (SuCx/Er). Depois de instalado este repertório, foram realizadas duas sessões de fortalecimento desta resposta, sendo que na primeira destas sessões a caixa utilizada foi a Cx5 e na seguinte, o Cubo. Na primeira sessão, foram registradas 62 respostas de SuCx/Er e, na segunda, 95 respostas pertencentes a esta classe.

A Figura 2 mostra uma seqüência de fotografias quadro a quadro da cadeia de respostas de SuCx/Er sendo emitida pelo sujeito na última sessão desta fase de treino.

Terminada esta etapa de treino no repertório de SuCx/Er, foi feita uma sessão de restabelecimento da res-

¹ A altura da corrente precisou ser adaptada para acompanhar o tamanho dos ratos.

² Inicialmente estavam previstas sessões também nas posições 1 e 4, o que completaria as 10 posições possíveis, mas por problemas com o equipamento isso não foi possível

³ O registro em vídeo dessa sessão foi perdido, de modo que não foi possível precisar quantas respostas de saltar foram emitidas durante esta sessão.

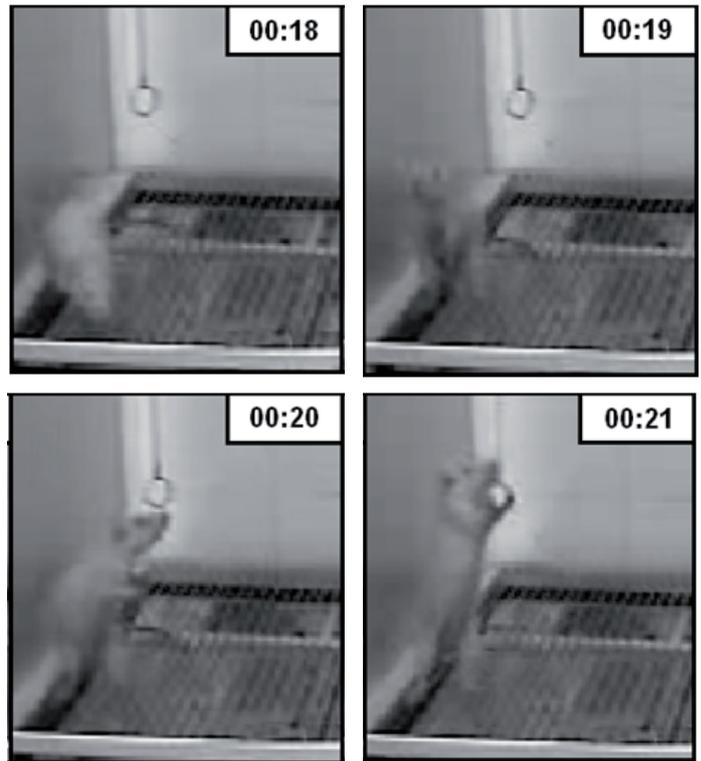
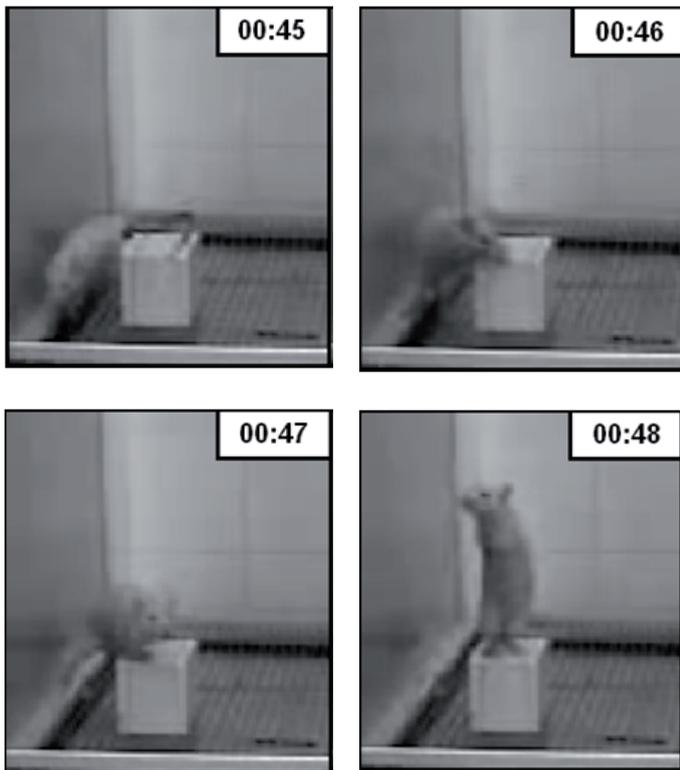


Figura 2: Seqüência de respostas constitutivas da cadeia de respostas de Subir na Caixa e Erguer-se. As fotografias mostram quadro a quadro a topografia final desta resposta, com o animal aproximando-se da caixa em um primeiro momento (00:45 s); para em seguida tocá-la com as patas dianteiras (00:46 s); subir na mesma (00:47 s); e por fim, erguer-se sobre ela (00:48 s). No canto superior-direito de cada fotografia consta um marcador com o tempo de sessão momento a momento.

Figura 3: Seqüência de respostas constitutivas da cadeia de respostas de Puxar a Corrente. As fotografias mostram quadro a quadro a topografia final desta resposta, com o animal aproximando-se da corrente em um primeiro momento (00:18 s); para em seguida começar a erguer-se de um modo não direcionado à corrente (00:19 s); até finalmente fazer contato visual com a mesma (00:20 s); e puxá-la em seguida (00:21 s). No canto superior-direito de cada fotografia consta um marcador com o tempo de sessão momento a momento.

posta de PuC, sem que a caixa estivesse presente. Foram registradas 93 respostas de PuC. A Figura 3 mostra uma seqüência de fotografias quadro a quadro da cadeia de respostas de PuC sendo emitida pelo sujeito nesta sessão.

Fase 4: Teste

Depois de ter sido treinado separadamente nas habilidades de Subir na Caixa e Erguer-se (SuCx/Er) e de Puxar a Corrente (PuC), o sujeito foi exposto a uma condição na qual o Cubo estava sob a corrente. Ao ser posto na câmara, depois farejar o bebedouro, o sujeito subiu na caixa e ergueu-se aos 8-s; farejou novamente o bebedouro e em seguida (aos 12-s de sessão) ergueu-se novamente sobre a caixa; voltou ao bebedouro e imediatamente (15-s) tornou a subir na caixa. Desta vez, o animal ergueu-se por três vezes, quando então tocou a corrente e após um período de aproximadamente 0,5-s a puxou, tendo feito isto aos 20 s do início da sessão. A Figura 4 apresenta uma série de fotografias dos instantes que antecederam a

emissão da resposta final, desde o momento em que o sujeito subiu na caixa até o instante em que ele puxou a corrente.

A partir do momento em que a primeira resposta de PuC foi emitida, o sujeito emitiu mais 45 respostas de SuCx/PuC e 11 de SuCx/Er ao longo da sessão. Durante a sessão não foram registradas respostas de “saltar em direção à corrente”.

Fase 5: Fortalecimento das Respostas de Subir na Caixa e Puxar a Corrente (SuCx/PuC)

Terminada a etapa de instalação da cadeia de respostas SuCx/PuC, foram realizadas as sessões de fortalecimento desse repertório, agora com o conjunto de *operanda* Caixa+Corrente sendo alternado de posição a cada nova sessão.

Na primeira sessão desta fase, o sujeito iniciou a sessão erguendo-se sob a Posição 2, tendo feito isso 40 vezes nos primeiros 4 min de sessão. Contudo, ele

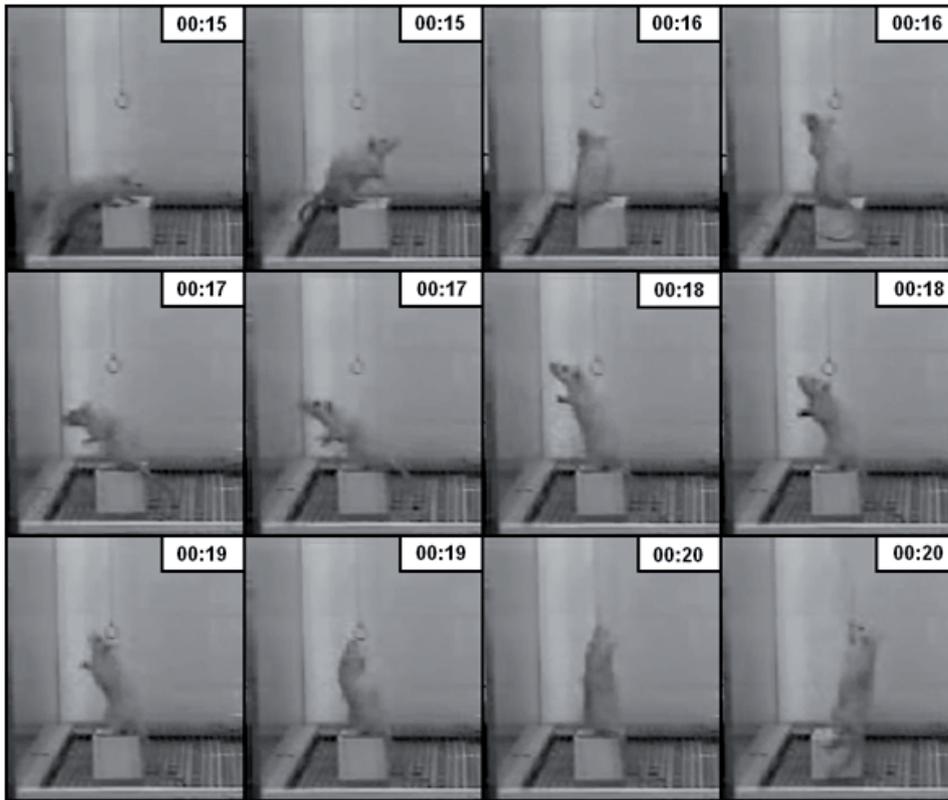


Figura 4: Seqüência de respostas demonstrativas da primeira ocasião em que foi emitida a cadeia final de respostas esperada. As fotografias mostram quadro a quadro o momento da resolução do problema, com o animal subindo na caixa (00:15 s e 00:16 s); erguendo-se sobre ela (00:17 s e 00:18 s); até finalmente fazer contato visual com a corrente (00:19 s); e puxá-la (00:20 s). No canto superior-direito de cada fotografia consta um marcador com o tempo de sessão momento a momento.

chegou a apresentar cinco respostas de SuCx nestes primeiros 4 min de sessão, sendo três no primeiro minuto, uma no segundo e uma no terceiro. Como em nenhuma das ocasiões em que o animal subiu na caixa ele fez contato com a corrente, foi feita uma breve remodelagem de SuCx/PuC, com a liberação de reforços para a sexta resposta de subir na caixa, emitida no quinto minuto de sessão. Após essa única resposta reforçada, foi feita uma mudança no critério, que agora exigia que o animal subisse na caixa e se erguesse. Foram emitidas e reforçadas três respostas que atendiam a este critério no sexto minuto e mais três no sétimo minuto. Ainda no sétimo minuto, foi adotado um novo critério, em que o animal deveria subir na caixa e puxar a corrente, quando foram liberados três reforços. A partir deste ponto, entrou em vigor um esquema de reforçamento em CRF para as respostas de SuCx/PuC até o final da sessão, quando foram emitidas 78 respostas de SuCx/PuC. A taxa de respostas de erguer-se sob a Posição 2, que nos quatro primeiros minutos havia sido de 10 Rs/Min, caiu para 1,25 nos 36 min restantes.

Na segunda sessão com alternância de posição, foram registradas 93 respostas de SuCx/PuC, com uma taxa de 2,3 Rs/Min; na terceira sessão foram registradas 87 respostas de SuCx/PuC, com taxa de 2,2 Rs/Min e uma queda de 6,5% no desempenho; na quarta sessão foram registradas 75 respostas de SuCx/PuC, com

uma taxa de 1,9 Rs/Min e uma queda de 3,8% no desempenho. A quinta sessão precisou ser interrompida aos 25 minutos, tendo sido registradas 79 respostas de SuCx/PuC, com uma taxa de 3,2 Rs/Min e aumento de 5,3% no desempenho. Na sexta sessão foram emitidas 76 respostas de SuCx/PuC, com uma taxa de 1,9 Rs/Min e uma queda de 3,8% no desempenho; por fim, na sétima sessão foram registradas 61 respostas de SuCx/PuC, com uma taxa de 1,5 Rs/Min e uma queda 19,7% no desempenho.

Discussão

Os resultados demonstram que é possível instalar, em ratos, novos repertórios operantes também por meio de recombinação ou interconexão espontânea (não diretamente treinada) de repertórios prévia e separadamente ensinados, tal qual Epstein et al. (1984) já haviam demonstrado com pombos.

O sujeito em questão, que nunca havia passado pelo treino direto da cadeia: “(a) Subir na Caixa e (b) Puxar a Corrente” foi capaz de fazê-lo após um treino separado de cada um dos elos da cadeia. É importante frisar que o sujeito não foi capaz de chegar à solução do problema com treino em apenas um dos elos da cadeia, tendo sido necessário que se treinassem as duas habilidades para que pudesse haver o encadeamento que levava à resolução.

Outro fato relevante é a observação de uma curva abrupta de aprendizagem após a primeira emissão da resposta correta, o que pode caracterizar tal processo de aprendizagem como sendo do tipo “insight”, já que

uma resposta que não havia sido emitida nenhuma vez em uma sessão de 7 min, foi emitida 45 vezes após a primeira emissão desta na sessão de teste, caracterizando assim a curva abrupta de aprendizagem característica deste fenômeno da aprendizagem.

Com relação à generalidade da aprendizagem para outros contextos, o sujeito mostrou estereotípiamente em suas respostas em um primeiro momento, ou seja, quando o Cubo foi trocado de posição o sujeito emitia respostas de erguer-se no local onde o Cubo havia estado anteriormente ao invés de dirigir ao Cubo reposicionado. Uma explicação possível para este resultado é que o sujeito havia passado por sessões em que a corrente estava suspensa na Posição 2, o que implicou no treino indireto das respostas de erguer-se naquela posição, uma vez que este era o elo inicial da cadeia necessária para puxar a corrente. Como tal resposta não produziu o reforço, teve início um processo de ressurgência (Epstein et al., 1984), o que tornava as respostas de SuCx mais prováveis, e que eventualmente levou a um contato com a corrente e às novas contingências em vigor.

O modelo proposto por Epstein permite ao analista do comportamento lidar experimentalmente com um fenômeno que frequentemente é descrito como estando além das suas possibilidades teóricas e metodológicas: a criatividade ou originalidade (Delage & Neto, 2006). Por mais persuasivas que sejam as argumentações skinnerianas (como em Skinner, 1953/1989 ou 1969), uma demonstração empírica em situação controlada poderia ser um instrumento didático diferenciado no uso com alunos de graduação. Nas disciplinas iniciais de análise do comportamento, há aparentemente um descompasso entre as ambições explicativas apresentadas em textos teóricos e as efetivas demonstrações em laboratório (usualmente utilizando ratos e a modelagem como procedimento de construção de repertórios operantes simples). Sugere-se que a adoção também do procedimento de aprendizagem recombinaiva nessas práticas de laboratório possa funcionar como uma estratégia de ensino importante para: (a) desconstruir mitos sobre a natureza mentalista dos fenômenos psicológicos complexos, apresentados frequentemente como avessos a qualquer investigação e explicação comportamental; (b) fornecer um instrumental metodológico alternativo para a construção de novos operantes em situações naturais; (c) avaliar criticamente o alcance e as limitações do

próprio modelo de Epstein, identificando lacunas a serem exploradas cientificamente.

Os repertórios comportamentais são construídos frequentemente no cotidiano de modo não planejado e não gradual (Epstein, 1996). A aparente espontaneidade desses padrões (entendidos tradicionalmente como autogerados) contrasta com a apresentação, na graduação, de uma estratégia de ensino que parte do gradualismo planejado passo a passo: a modelagem. Tal estratégia de ensino já se mostrou eficaz em diversos contextos e sua utilidade não está em discussão. Porém, seria importante na preparação desses mesmos alunos que outras ferramentas fossem oferecidas, especialmente aquelas capazes de lidar com processos comportamentais complexos. A adoção de práticas de laboratório inspiradas no modelo de aprendizagem recombinaiva ou generativa de Epstein (1996) poderia ser um bom começo.

Referências

- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: ARTMED. (Originalmente publicado em 1998).
- Delage, P. E. G. A. & Neto, M. B. C. (2006). Comportamento criativo e análise do comportamento II: Insight. In H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 18, pp. 345-351). Santo André, SP: ESETEC.
- Epstein, R. (1996). *Cognition, creativity and behavior: selected essays*. New York: Praeger.
- Epstein, R., Kirshnit, C.E., Lanza, R.P & Rubin, L.C. (1984). "Insight" in the pigeon: Antecedents and determinants of an intelligent performance. *Nature*, 308, 61-62.
- Ferster, C. B., Culbertson, S. & Boren, M. C. P. (1979). *Princípios do comportamento* (2ª ed.). São Paulo: Hucitec. (Originalmente publicado em 1968).
- Gomide, P. I. C. & Dobrianskyj, L. N. (1998). *Análise experimental do comportamento: manual de laboratório* (3ª ed.). Curitiba: Editora da UFPR.
- Guidi, M. A. A. & Bauermeister, H. B. (1968). *Exercícios de laboratório em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Keller, F. S. & Schoenfeld, W. N. (1974). *Princípios de psicologia* (5ª ed.). São Paulo: EPU. (Originalmente publicado em 1950).
- Köhler, W. (1957). *The Mentality of apes*. Mitchan: Penguin Books. (Originalmente publicado em 1917).
- Matos, M. A. & Tomanari, G. Y. (2002). *A análise do comportamento no laboratório didático*. São Paulo: Manole.
- Millenson, J. R. (1975). *Princípios de análise do comportamento*. Brasília: Coordenada. (Originalmente publicado em 1967)
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1989). *Ciência e comportamento humano* (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1953).

Endereço para correspondência:

Marcus Bentes de Carvalho Neto. Rua João Canuto, 510. Centro. Ananindeua - PA. Cep: 67.020-670.

Fone: (91) 8123-8772.

E-mail: marcus_bentes@yahoo.com.br.

Recebido em Agosto de 2009

Revisto em Janeiro de 2010

Aceito em Março de 2010

* O trabalho é parte da Dissertação de Mestrado do 1º autor, orientada pelo 2º, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento em 2006. A pesquisa foi parcialmente financiada pelo CNPq através do Edital 06/2003/Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (Processo No. 403889/2003-0) e pela CAPES em forma de bolsa de Mestrado concedida ao 1º autor.

** Os autores agradecem aos professores Olavo Galvão, Carlos Sousa, Romariz Barros, Maria Helena Hunziker e Gerson Yukio Tomanari pelas sugestões e críticas. Somos gratos também às alunas Claudia Tatiana Ferreira Cavalcante e Alane Gláucia Brito Cruz pelo auxílio na coleta de dados. Agradecimentos especiais ao CNPq e a CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Ensino Público e Privado: Comparando Representações Sociais de Professores sobre suas Habilidades

Public and Private Education: Comparing Social Representations of Teachers Regarding their Skills

Luciene Alves Miguez Naiff¹

Adriana Benevides Soares¹

Denis Giovanni Monteiro Naiff^{II}

Cristiany Rocha Azamor¹

Sabrina Araújo de Almeida¹

Carolina Souto Silva¹

Resumo

As representações sociais são filtros que auxiliam o entendimento do mundo e orientam comportamentos e relações interpessoais. Nesse sentido, o presente estudo identificou e comparou as representações sociais sobre “habilidades do bom professor” de 243 professores, 104 do ensino público e 139 do ensino privado. Em seus prováveis núcleos centrais alguns elementos são comuns entre os segmentos público e privado, destacando-se: conhecimento, dinamismo e paciência. Os elementos específicos das representações sociais do professor do ensino público foram: compromisso, comunicação e dedicação; e no ensino privado: didática, criatividade e domínio. Concluímos que cada grupo de professores demonstrou ser influenciado pelo público-alvo que atende na composição de suas representações sociais sobre o “bom professor”.

Palavras-chave: Representações sociais; ensino público e privado; habilidades do bom professor.

Abstract

Social representations can be defined as filters that help to understand the world, guide behavior and interpersonal relationship. Accordingly, the present study identified and compared the social representations of “good teacher skills” of 243 teachers, 104 public school and 139 private schools. In their prospective central nuclei some elements are common among public and private sectors, including: knowledge, energy and patience. The specific elements of social representations of public school teachers were: commitment, communication and dedication, and in private education: teaching, creativity and mastery. We conclude that each group of teachers demonstrated to be influenced by the students they work with and consequently it has a direct impact on their social representation of what characterizes a “good teacher”.

Keywords: Social representations; public and private education; skills of a good teacher.

¹ Universidade Salgado de Oliveira.

^{II} Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Levantar representações sociais acerca de fenômenos relacionados à prática profissional do docente oferece um privilegiado olhar sobre as questões que norteiam o funcionamento da escola e as relações existentes nesse espaço social.

A instituição escola vem sofrendo modificações em consonância com as diretrizes da Lei Básica do setor¹. Algumas dessas mudanças afetam diretamente a prática docente, gerando como consequência um re-

dimensionamento de seu papel social. Nesse sentido, saber quais as atribuições do professor na atualidade do ensino brasileiro; e mais, quais as habilidades que o professor atribui a um “bom professor”, são as principais questões norteadoras da presente pesquisa.

Em recente pesquisa conduzida por Abramoway (2003) em 14 estados brasileiros, destaca-se nas falas dos professores à importância atribuída a relação interpessoal na prática docente. Ao mesmo tempo, a pesquisa revela que os professores relatam construir expectativas e se basear muitas vezes em estereótipos dos alunos nas relações que se manifestam no espaço escolar. Esse dado é corroborado por estudos realizados por Alves-Ma-

¹ Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes Básicas promulgada 20 de dezembro de 1996 que delibera, como o nome sugere, sobre as normas da educação brasileira, incorporando novos conceitos e práticas pedagógicas e que já vem sendo implementadas no Estado do Rio de Janeiro.

zzotti e Wilson (2004) e Filho (2005), mostrando que os professores são influenciados, nas interações sociais, por suas percepções positivas ou negativas dos alunos. Isso significa dizer que, apesar da consciência atual do professorado em relação à importância de desenvolver habilidades relacionais, estas nem sempre envolvem aspectos facilitadores do aprendizado e da manutenção do aluno na escola, visto que estão baseadas em conteúdos cognitivos facilmente falseados.

Fomos em busca das cognições partilhadas socialmente que incluem elementos do universo reificado sobre o bom professor e as necessidades da prática em sala de aula que produzem elementos consensuais. Almeida e Costa (1998) apresentam pesquisa semelhante em que os professores absorvem em suas representações sociais elementos do universo reificado que definem o bom professor como alguém competente e responsável, mas demonstram também que incorporam elementos atualizados referentes às demandas e situações do tempo histórico-social em que se passa a prática educacional do grupo pesquisado. Ou seja, ao mesmo tempo em que o professor está submetido ao discurso normativo dos atributos que definem um bom professor, ele incorpora, na produção do saber que orientará suas práticas, aspectos relevantes de seu dia a dia

O presente estudo identificou e comparou as representações sociais sobre “habilidades do bom professor” de 243 professores, 104 do ensino público e 139 do ensino privado, levando em conta que essas duas categorias possuem características peculiares e identitárias.

A Educação no Brasil: Participação das Esferas Públicas e Privadas

A escola é espaço da convivência de uma multiplicidade de significações sociais produzidas pelos atores que direta ou indiretamente se envolvem no sistema educacional, quais sejam: pais, professores, alunos, profissionais diversos, gestores públicos, intelectuais, etc. Isso, como salienta Gilly (2001), faz da área educacional:

um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (p.322).

A reinvenção moderna da escola produz um discurso atualizado desse espaço como deflagrador de saberes, lugar da construção continuada da aprendizagem, direito social garantido na legislação. Na medida em que a escola carrega em si as contradições de tempos passados e presente convivendo na prática pedagógica, parece-nos interessante entender como as representações sociais que os professores produzem de elementos constitutivos de seu papel podem estar sendo influenciados, modificados e adequados no exercício diário da prática educacional.

Silva (2004) mostrou que as representações sociais dos professores sobre o alunado do ensino público o vê como desfavorecido na aprendizagem, principalmente pelo seu contexto social. Já em relação ao aluno das escolas privadas, o professor se sente intimidado com o poder que os alunos têm e se ressentido de ter que se desdobrar para satisfazê-los. Os ensinos público e privado no Brasil apresentam características muito díspares e provocam, conseqüentemente, representações diferenciadas, tanto na relação dos professores e alunos, quanto do professor com sua prática.

O caráter ideológico sempre permeou as discussões sobre as esferas públicas e privadas no que tange ao oferecimento de serviços de educação. O cerne dessa discussão é, segundo Tedesco (1991), as diferenças do propósito socializador dessas instituições. No passado, isso se limitava entre a Igreja e o Estado. Atualmente, com a efetiva participação das instituições privadas laicas, além de questões ideológicas, questões financeiras atingem essa discussão.

Tedesco (1991) relaciona 4 principais motivos que geraram o crescente interesse na expansão do ensino privado no Brasil, a saber: 1) o papel das instituições religiosas que se mantiveram em ação na esfera educativa mesmo após o estado ter assumido seu papel; 2) necessidade de melhoria da qualidade do serviço oferecido pelo Estado; 3) a necessidade dos pais em ter uma maior participação nas decisões da escola; 4) a maior revalorização da educação na produção de mão-de-obra qualificada.

Arelaro (2007) argumenta que um dos motivos da precarização do ensino fundamental oferecido na esfera pública foi a mudança da responsabilidade dos estados para os municípios sem a devida preparação desses últimos para receber tal incumbência. Tudo isso fomentou a privatização dessa etapa de ensino em busca da eficiência perdida.

O Estado, no entanto, ainda é o setor que mais é demandado pelas parcelas mais pobres da população no que se refere às classes iniciais da educação. Como afirma Tedesco (1991):

O sistema privado recruta seu alunado em setores médios e altos, propiciando desta forma um fenômeno circular: alunos dotados de melhores backgrounds familiares recebem uma oferta escolar caracterizada por equipamentos e pessoal adequado, obtendo resultados mais altos que os produzidos pela escola pública (p.36).

Outras experiências, como as escolas privadas subsidiadas chilenas, mostraram que as vulnerabilidades sociais e econômicas a que estão sujeitos o alunado mais empobrecido, conforme argumenta Tedesco (1991), aparecem no rendimento escolar, gerando um círculo vicioso e um processo já anunciado por Patto (1990) de “fracassalização” do aluno pobre. Tedesco (1991) aponta essa realidade baseado no SIMCE – Sistema de medición de la calidad de la educación que o Chile promove em suas escolas.

Tedesco (1991) ainda aponta para a necessidade de se identificar dois aspectos que, a seu ver, prejudicam o avanço na eficiência da escola em especial da escola pública: o igualitarismo que todos os docentes têm direito, independente de sua atuação e a falta de autonomia e criatividade dos diretores que viram meros executores de instruções vindas de cima.

Segundo Negreiros (2005), existe uma desconfiança do ensino privado em relação a pensar novas possibilidades no processo ensino-aprendizagem já estabelecido. A organização em ciclos, por exemplo, ainda não foi considerada pelas escolas privadas. Isto se deve, segundo o autor, ao fato de que o que avalia a educação privada são os resultados que esta apresenta e que retroalimenta seu funcionamento. Se os procedimentos e a estrutura utilizados têm satisfeito a clientela, não há porque mudar. Para Negreiros (2005):

São muitos os elementos que interferem na construção de um ensino, dentre os quais se destacam: as questões relacionadas a formação dos professores, o currículo escolar, a estrutura da escola, as relações, a gestão, a proposta pedagógica, etc. Mudanças isoladas e sucessivas geram desgastes e trazem insegurança (p.193).

O que vemos nas escolas privadas é o aluno como centro do processo e satisfazê-lo é a origem e o resultado de toda ação. As escolas particulares também estão sintonizadas com as demandas do mercado. Nesse tipo de escola, o campo de forças tende sempre a favor da clientela.

Na escola pública, nem sempre os objetivos por trás das ações são direcionados para o melhor desempenho do aluno. Ainda que a legislação seja propositiva e direcionada para a garantia do direito à educação, as práticas escolares muitas vezes se afastam desse ideal. Uma discussão bastante atual sobre os motivos desse quadro é o adoecimento do professor de escola pública e a violência dentro e fora das salas de aula (Naiff, 2008).

A legislação brasileira, começando pela Constituição de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e chegando às Leis de Diretrizes e Bases prega o princípio educacional da gestão democrática. Essa possibilidade poderia garantir uma maior participação proporcionando, entre outras coisas, uma vivência interpessoal mais satisfatória

Segundo Arelaro (2007), as escolas privadas não são obrigadas a exercer esse tipo de gestão. Na prática, mesmo nas escolas públicas, existe uma dificuldade em manter essa tendência, no sentido de que o processo democrático demanda tempo para organização, discussão e elaboração conjunta de propostas e metas.

Apesar da proposta de gestão democrática ainda não ser uma realidade nas escolas, o Plano Decenal de Educação envolveu cerca de 5 mil educadores e é um dos grandes exemplos de ampla participação decisória nos caminhos educação. No entanto, ainda são poucos os exemplos satisfatórios desse tipo de ação (Arelaro, 2007).

Atualmente existem seis exames nacionais para medir desempenho escolar produzindo um ranqueamento que pode levar a um olhar mais aprofundado para o que acontece dentro da escola e ao papel do professor e da gestão. Arelaro (2007) argumenta que as propostas atualmente tendem a fomentar uma relação entre o salário do professor e sua eficiência como facilitador do ensino-aprendizagem medido por esses exames. Segundo o autor:

Como reforço ‘emulativo’ aos professores são adotadas remunerações salariais que acompanham *pare passu* o desempenho de cada profes-

sor dentro da lógica produtivista de resultados. Sua remuneração será proporcional ao número de alunos que se saírem bem nas provas e exames, elaborado por especialistas internos a escola ou externos a escola. Ou seja, sistematicamente seu salário poderá estar variando de valor, em função do melhor ou pior desempenho do grupo-classe ou do grupo-escola (p.912).

Esse ponto ainda é controverso, pois ao mesmo tempo que pode gerar uma busca constante por melhoria e qualidade na educação, pode acabar provocando uma competição entre alunos, professores e escolas e comprometendo as relações e vivências acadêmicas.

Representações Sociais e Habilidades Educativas

O conceito de representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. Uma definição muito bem aceita dentro do campo de estudos das representações sociais e que resume suas principais características é dada por Denise Jodelet (2001), grande colaboradora de Moscovici e difusora da teoria: “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p.22).

As representações sociais nascem no cotidiano, nas interações que estabelecemos seja na família, no trabalho, na escola, nas relações com a saúde, etc, seja onde quer que exista uma realidade a ser apropriada e partilhada. Segundo Moscovici (1984), no dia a dia as pessoas analisam, comentam filosofias de vida não oficiais, que têm um decisivo impacto em suas relações sociais, em suas escolhas, na forma como educam seus filhos.

As representações sociais possuem, como salienta Abric (1994), uma organização significativa, isto é, não são apenas reproduções da realidade, estão imersas em um contexto mais imediato e outro mais global. Esse contexto mais global se refere aos elementos do sistema central das representações sociais e o contexto mais imediato é representado pelo sistema periférico.

Segundo Abric (1994), o núcleo central possui a função geradora e organizadora da representação social e confere estabilidade a essa mesma representação. O sistema periférico agrega características mais instáveis e permeáveis. Com isso age como um dispositivo de defesa da representação frente a novos elementos desestabilizadores. Nessa concepção, Abric resume as características do sistema central e periférico das representações como o primeiro sendo coerente, estável, consensual e historicamente definido, e o segundo, funcional, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo.

Comparar dois grupos em relação a suas representações diz respeito a identificar se seus núcleos centrais são diferenciados, isto é, se os elementos cognitivos mais rígidos e consensuais do grupo em relação ao objeto são partilhados ou não.

Portanto, conhecer uma representação é conhecer como se organizam seus sistemas central e periférico. E nessa organização, levar em conta não apenas a saliência que os elementos apresentam, mas a relação de sentido que estabelecem com os elementos centrais.

No universo escolar, não só novos conhecimentos se fazem, como também novas relações sociais. O convívio com colegas mais velhos ou mais novos, professores e outros atores sociais, traz à tona oportunidades de desenvolvimento da linguagem, do raciocínio pró-social e moral, da capacidade de empatia, bem como a assimilação das estruturas de comunicação verbal, pressupostos estes que compõem o desenvolvimento da competência social (Del Prette & Del Prette, 2001).

Argyle (1967/1994) destaca como funções de habilidades sociais do educador: despertar motivação, efetivar a disciplina e transmitir informações. Contudo, para Del Prette e Del Prette (2001), o planejamento do processo ensino-aprendizagem necessita de interação educador/educando/conhecimento, que vai além da transmissão de conhecimentos, perpassando pelas relações interpessoais que devem facilitar todo esse processo.

A LDB faz considerações em seu art. 13 sobre as principais expectativas que se deve esperar da prática docente, são elas: ser participativo da proposta pedagógica da escola, cumprir plano pedagógico coerente com a proposta aludida, ser o facilitador do aprendizado do aluno, utilizar estratégias de recuperação para os alunos com dificuldade, participar de todas as atividades relacionadas à docência, como planejamento e

avaliação além da sala de aula, e se colocar disponível para apoiar ações de integração da escola com a família (Lei nº9.394, 20 de dezembro de 1996).

No ambiente educacional, rico em interações sociais, as habilidades que um bom professor deve possuir concorrem entre a necessidade de conhecimento e didática com a capacidade de interação e empatia. Desse modo, percebemos a importância de aprofundar essa discussão, conhecendo as representações sociais que grupos de professores de esferas de ensino diferentes produzem sobre as habilidades necessárias a sua boa prática profissional.

Método

Na busca do núcleo central das representações sociais dos professores do ensino público e privado, foi utilizada uma técnica de coleta de dados já amplamente testada por teóricos das Representações Sociais, em especial aqueles que atuam com a abordagem estrutural proposta por Abric (1994), chamada **tarefa de evocação livre**. Nessa proposta, é pedido aos sujeitos que digam em 5 palavras ou expressões o que lhes vêm à mente diante do termo indutor (no caso da presente pesquisa o termo indutor foi: “habilidades do bom professor”). De forma a complementar essa técnica, utilizamos uma entrevista semi estruturada

com perguntas abertas, no intuito de confrontar com o material obtido com a evocação livre.

A tarefa de evocação livre foi dividida em dois momentos, de acordo com a indicação de Abric (2003), que advoga a substituição do “rang” de aparição pelo “rang de importância” como produto final da coleta de dados. Nesse sentido, primeiro foi solicitado aos sujeitos que deixassem vir o material espontâneo relacionado ao termo indutor. No segundo momento, foi pedido que hierarquizassem por grau de importância as palavras ou expressões evocadas anteriormente. Essa “técnica combinada” aproveita o material bruto nascido da associação livre e o organiza cognitivamente, permitindo uma reavaliação da ordem de evocação.

O material final foi analisado de duas maneiras distintas:

a) A tarefa de evocação livre foi analisada pela técnica de construção do quadro de quatro casas, através do programa de computador denominado de EVOC 2003^{*} (Analyse des évocations). Esse programa combina a frequência da evocação de cada palavra com sua ordem de evocação, com a intenção de estabelecer o grau de saliência dos elementos da representação em cada grupo, seguindo os princípios propostos por Vergès (2005). A análise nos oferece, como mostrado na Tabela 1, quatro quadrantes que irão determinar o grau de centralidade das palavras na estrutura da representação social.

Tabela 1: Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre.

	1º quadrante Elementos do Núcleo Central prontamente evocados + alta frequência	2º quadrante Elementos da 1ª periferia tardiamente evocados + alta frequência
Frequência média	3º quadrante Elementos de contraste prontamente evocados + baixa frequência	4º quadrante Elementos da 2ª periferia tardiamente evocados + baixa frequência

Dois valores norteiam a formação dos eixos horizontal e vertical: no eixo horizontal, temos a média das frequências que as palavras foram evocadas; no eixo vertical, temos a ordem média de evocação, que é uma média ponderada das ordens de evocação de cada palavra.

No quadrante superior esquerdo, podemos observar os elementos que tiveram maior saliência na produção discursiva dos sujeitos, e que – segundo a

técnica da evocação livre – fariam parte de um provável núcleo central da representação estudada.

b) As perguntas abertas sofreram um processo de categorização na busca do sentido simbólico incorporado ao conteúdo discursivo, com a intenção de corroborar ou mostrar as contradições existentes. A análise do conteúdo segue orientações propostas por Bardin (1977) no que tange à organização do discurso em estruturas lógicas e captadoras do sentido embutido nos relatos.

Resultados

Os resultados serão apresentados respeitando as duas técnicas de coleta de dados utilizados.

Evocação Livre

Na análise das evocações, três elementos se repetiram em ambas as esferas estudadas no quadrante superior esquerdo. Nesse quadrante ficam os elementos que tiveram maior saliência na produção discursiva dos sujeitos, e que - segundo a técnica da evocação livre - fariam parte de um provável núcleo central da representação estudada. São eles: conhecimento, dinamismo e paciência. Na esfera pública, os professores apresentaram ainda os elementos compromisso, comunicação, dedicação e responsabilidade em seu núcleo central. Na esfera privada os elementos diferenciais foram: criatividade, didática, domínio e conteúdo.

Podemos observar, nas Tabelas 2 e 3, que no provável núcleo central de ambos os grupos apresentam-se elementos que fazem parte de um discurso reificado sobre as habilidades do bom professor como : conhecimento, compromisso, didática, responsabilidade e conteúdo. No entanto, apresentam também elementos que fazem parte das estratégias adotadas no dia a dia dos docentes como: dinamismo, paciência, comunicação, dedicação, criatividade e domínio.

Tabela 2 - Habilidades do bom professor - professores ensino público.

<3,0 ordem média de evocação ≥3,0					
Compromisso	18	2,833			
Comunicação	19	2,000			
Conhecimento	31	2,387	Amigo	18	4,100
Dedicação	15	2,667	Criatividade	15	3,200
Dinamismo	15	2,800	Organização	15	3,600
Paciência	22	2,591	Pontualidade	15	3,467
Responsabilidade	13	2,769			
Frequência ≥ 7					
Frequência <7					
Capacidade	9	2,333	Atualizado	9	4,000
Domínio	10	2,600	Competência	10	3,900
Ensinar	10	1,900	Interação	8	3,625
Flexibilidade	9	2,889	Postura	10	3,100
humor	9	2,889	respeito	9	3,889

Tabela 3 - Habilidades do bom professor - professores ensino privado.

<3,0 ordem média de evocação ≥3,0					
Conhecimento	37	2,243			
Conteúdo	24	2,417			
Criatividade	23	2,870			
Didática	22	2,909	Flexibilidade	20	3,050
Dinamismo	21	2,857	responsabilidade.	26	3,308
Domínio	28	2,357			
paciência	20	2,850			
Frequência ≥ 8					
Frequência <8					
Atencioso	12	2,667	Assiduidade	16	3,000
Comunicação	14	2,571	Ativo	14	4,071
Dedicação	15	2,800	Competência	16	3,063
Empatia	14	2,714	Compromisso	14	3,563
Habilidade	10	2,900	Paixão	12	3,417
Organização	16	2,625	pontualidade	18	3,111

Entrevista

As respostas às perguntas abertas ofereceram três grandes categorias: relação com os alunos; relação com os pais; relação com a escola.

Os professores das escolas públicas relatam a necessidade de firmeza e paciência no trato com os alunos e não costumam fazer atendimentos aos pais. Com relação à escola, os professores das escolas públicas relatam que pela precarização do trabalho docente ficam limitados em sua atuação. Os baixos salários, a falta de estrutura e de material seriam os responsáveis pelo desestímulo e pouco investimento desses profissionais.

Os professores das escolas privadas relatam que não encontram dificuldade no trato com o aluno. No entanto, relatam muitos problemas com os pais, que cobram e exigem maior participação nas decisões tomadas pela escola. A relação com a escola costuma ser mais próxima a uma lógica empresarial e profissional em que o acompanhamento dos resultados é o mais importante.

Discussão e Conclusões

Os elementos em comum no provável núcleo central de ambos os grupos foram conhecimento, paciência e dinamismo. Esses elementos representam uma atua-

lização do papel do professor nos dias de hoje, em que somente conhecimento não basta para ser um professor habilidoso. A paciência, talvez substituindo antigo argumento da vocação e o dinamismo, representando as demandas da contemporaneidade.

A especificidade do ensino público acrescenta compromisso, comunicação, dedicação ao provável núcleo central, elementos que só aparecem na segunda periferia do grupo de professores do ensino privado. Apenas o elemento responsabilidade, que aparece no provável núcleo central dos professores do ensino público, está também na primeira periferia do ensino privado.

Quanto ao ensino privado, o elemento criatividade, que aparece no núcleo central, está na primeira periferia do ensino público. O elemento domínio está na segunda periferia e os elementos didática e conteúdo não aparecem no quadro de quatro casas no ensino público.

Os trabalhos de Alves-Mazzoti e Wilson (2004) e Filho (2005) apontam para um discurso do professor sobre sua prática inconsistente com o relato da prática em si. Isso mostra, no caso dos trabalhos citados, uma necessidade de adequação que ainda está no discurso, mas que nem sempre consegue ser apropriada efetivamente no dia a dia.

Nossa pesquisa levanta esse aspecto, principalmente nos elementos advindos do universo reificado, que definem a habilidade que um professor deve ter. Esses argumentos fazem parte do universo formativo dos docentes tanto em sua formação acadêmica quanto nas capacitações, palestras e na própria legislação do setor. Interessa-nos observar os elementos que fogem a essa regra e que se identificam com a prática. Paciência, dinamismo, criatividade, comunicação, dedicação e domínio nos remetem para as relações interpessoais. O professor percebe claramente que sua boa atuação depende de uma interação satisfatória com o aluno. Algumas qualidades são reativas ao comportamento do aluno, como domínio de turma, paciência e dedicação. Outras são características importantes para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma adequada, como dinamismo, criatividade e comunicação.

As perguntas abertas mostraram um pouco mais das questões relativas ao dia a dia de cada setor. O professor da escola pública se ocupa muito de questões relativas ao seu cargo (salários, condições de trabalho, garantias, direitos). O professor da escola privada está mais direcionado aos resultados de sua prática (pais

e alunos satisfeitos, altos índices de aprovação com qualidade comprovada em exames externos, reconhecimento da escola por seus serviços). Esses dados corroboram as pesquisas realizadas por Negreiros (2005), Tedesco (1991) e Arelaro (2007), em que a própria função da escola em relação aos seus públicos alvos direciona o comportamento do professor. A escola pública é um direito assegurado e a escola privada é um serviço contratado. Ambas deveriam caminhar para o mesmo fim, qual seja: oferecer educação de qualidade capaz de potencializar o aluno em sua formação. O discurso do professor mostra que ele está atento as qualidades necessárias para o bom desempenho de suas funções. No entanto, percebemos que sua atuação muitas vezes é influenciada por questões externas.

Vemos com isso a atuação do professor sendo repassada em suas construções simbólicas compartilhadas com significados renovados. Se antes a grande palavra que definia a atuação do professor era o amor à profissão também chamado “dom”, hoje vemos um professor se posicionando em um campo mais profissional. O professor das escolas públicas possui estabilidade de emprego, mas trabalha em condições difíceis. O professor do ensino privado, apesar das excelentes condições de trabalho, é mais pressionado pelos alunos e pais. Os desafios são grandes para ambas as esferas, e as habilidades apresentadas pelos grupos, ainda que não criem uma ruptura marcante entre as representações, sugerem diferenças importantes que merecem ser mais bem exploradas levando em conta outras variáveis, como, por exemplo, as representações sociais sobre o bem-estar no trabalho para ambos os grupos e as representações sociais dos alunos acerca do desempenho de seus professores. O campo da psicologia social é profícuo no entendimento dos fenômenos que emergem das relações interpessoais estabelecidas na escola e, a teoria das representações sociais muito tem a dizer sobre essas questões e, com isso, auxiliar no entendimento do universo escolar.

Referências

- Abramoway, M. (2003). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, UCB.
- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Ed). *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (2003) *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Paris: Érès.

- Almeida, A. M. & Costa, W.A. (1998). A construção social do bom professor. In D. C. Oliveira & A. P. Moreira (Orgs). *Estudos Interdisciplinares de representações sociais*. (pp. 251-269). Goiânia: A.B.
- Alves-Mazzotti, A. J. & Wilson, T. C. P. (2004). Relações entre representações sociais de 'fracasso escolar' de professores de ensino fundamental e sua prática docente. *Educação e Cultura Contemporânea*, 1(1), 75-87.
- Arelaro, L. (2007). Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: Impasses democrático ou mistificação política? *Educação e sociedade*, 28(100), 899-919.
- Argyle, M. & Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
- Bardin, L.(1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Del Prette, Z. A. P & Del Prette, A. (2001). *Psicologia escolar, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras*. Campinas: Alínea.
- Filho, E. S. (2005). Auto-avaliação psicossocial de professores. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, 13(49), 497-514.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In Jodelet, D. (Org). *As representações sociais* (pp.321-342). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Jodelet, D.(2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, D. (Org). *As representações sociais* (pp.17-44). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representation. In R. Farr & S. Moscovici. *Social representations* (pp.3-70). Cambridge University Press.
- Naiff, L.A.M. (2009). Indisciplina e violência na escola: Reflexões no (do) cotidiano. *Revista Educação Unisinos*, 13, 110-116.
- Negreiros, P. R. (2005). Séries no ensino privado, ciclos no público: Um estudo em Belo Horizonte. *Cadernos de pesquisa*, 35(125), 181-203.
- Patto, M.H.Q (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A.
- Silva, M. L. (2004). *Representações sociais do professor de matemática sobre o aluno de escola pública*. Dissertação de mestrado do Programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Acesso em 12 de Julho 2008, de <http://www.btdt.ufpe.br>
- Tedesco, J.C. (1991). Alguns aspectos da privatização educativa na América latina. *Estudos avançados*, 12(5), 23-43.
- Vergès, P. (2005). A evocação do dinheiro: Um método para a definição do núcleo central de uma representação. In A. S. P. Moreira, B.V. Camargo & J.C. Jesuíno (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (p. 471-488). João Pessoa: Editora UFPB.

Endereço para correspondência:

Rua Conselheiro Olegário, nº 34, apt/103. Maracanã.
Rio de Janeiro/RJ CEP- 20271-090
e-mail- lunaiff@hotmail.com
telefone - 22347282.

Recebido em Outubro de 2009

Revisto em Fevereiro de 2010

Aceito em Março de 2010

Estudo Psicométrico de Escalas de Depressão (EDEP e BDI) e o Inventário de Percepção de Suporte Familiar –IPSF*

Psychometric Study of Depression Scales (EDEP and BDI) and the Inventory of Perceived Family Support (IPFS)

Makilim Nunes Baptista^I

Adriana Munhoz Carneiro^{II}

Fermino Fernandes Sisto^{III}

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo encontrar evidências de validade para o conjunto de descritores intitulado inicialmente de Escala de Depressão –EDEP em relação a outras variáveis, que foram o Inventário de Depressão de Beck (BDI) e o Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF) e evidenciar o quanto as variáveis sexo, estado civil, idade e escolaridade do chefe da família contribuem para essas relações. A coleta de dados resultou em um total de 165 estudantes universitários dos cursos de Direito e Enfermagem do interior do Estado de São Paulo, com idades entre 18 e 52 anos ($M = 24,6$; $DP = 6,74$). As análises foram realizadas pela estatística paramétrica, a qual denotou correlações boas e positivas entre a EDEP e o BDI, assim como correlações fracas e negativas entre a EDEP e IPSF. Isso permitiu concluir que a EDEP mostra-se como um instrumento promissor no cenário da testagem psicológica. Por ser este um estudo que visa apenas um tipo de evidencia de validade, sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas com a EDEP, a fim de se avaliar outras evidências de validade.

Palavras-chave: Validade; depressão; testes psicológicos; família.

Abstract

This research aimed to find evidence of validity for a set of descriptors initially titled Depression Scale-EDEP in relation to other variables, which were the Beck Depression Inventory (BDI) and the Inventory of Perceived Family Support (IPSF) and show how the gender, marital status, age and education of household head contribute to these relations. Data collection resulted in a total of 165 university students from the law school and nursing in the state of Sao Paulo, aged between 18 and 52 years ($M = 24.6$, $SD = 6.74$). Analyses were performed by the parametric analysis, which denoted good and positive correlations between EDEP and BDI as well as weak and negative correlations between EDEP and IPFS. This showed that the EDEP shows up as a promising tool in the setting of psychological testing. Since this was a study to only one type of evidence of validity, it is suggested that further research be conducted with EDEP in order to evaluate other evidence of validity.

Keywords: Validity; depression; psychological tests; family.

^I Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco (USF).

^{II} Universidade São Francisco (USF).

^{III} Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco (USF).

Os testes psicológicos consistem em uma das ferramentas mais importantes de uma avaliação psicológica (Prieto & Muñiz, 2000; CFP, 2001).

Como sua utilização ocorre em vários contextos de atuação do profissional de psicologia, é essencial que os instrumentos de medida apresentem estudos psicométricos que justifiquem seu uso (Pasquali, 1999), principalmente no que se refere ao âmbito nacional, onde a área de avaliação psicológica apresenta-se em franca expansão.

Ao consultar o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI, CFP, 2009), foram encontrados 102 testes aprovados para utilização pelo psicólogo, o que é um número ainda pequeno e preocupante, tendo em vista a multiplicidade de contextos em que esse profissional pode atuar. Dentre esses testes, apenas um avalia os sintomas depressivos, que é o Inventário de Depressão de Beck, o qual possui estudos psicométricos que possibilitaram sua validação em 2001 (Cunha, 2001).

A importância do estudo e criação de instrumentos que avaliem os Transtornos de Humor é essencial, justificado por estudos tanto internacionais quanto nacionais. A *World Health Organization* (WHO, 1999) e as estatísticas mostradas no Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR, APA, 2002) apontam altas prevalências do transtorno depressivo, acometendo cerca de 120 milhões de pessoas no mundo. No âmbito nacional, o Ministério da Saúde (2003) relata que cerca de 10 milhões de brasileiros já em 2003 sofriam deste Transtorno.

Em razão disso, a construção de um instrumento que seja capaz de captar grande parte de indicadores/sintomas depressivos pode funcionar como facilitador ao psicólogo para detecção e prevenção desse problema, assim como pode auxiliar o acompanhamento da evolução do paciente e o resultado dos tratamentos (Calil & Pires, 1998). Igualmente, há a necessidade de um instrumento que seja construído de acordo com a realidade do país, pela variedade de etnias, dimensões e particularidades do povo quanto a questões culturais (Pasquali, 1999).

Atualmente, a depressão é compreendida como um Transtorno de humor multifatorial. Seus sintomas incluem, além das alterações do humor ou tendência à tristeza (ou irritável, quando se trata de crianças ou adolescentes), também alterações neuropsicológicas (déficit de memória, problemas de evocação e atenção), psicomotoras (agitação ou lentidão), biológicas/vegetativas/orgânicas (hormonais, áreas relacionadas ao córtex pré frontal medial e giro do cíngulo) e ligadas ao clima (sazonais) (APA, 2002; Bussatto-Filho, 2006; Porto, Hermolin & Ventura, 2002).

Dentre o número crescente de estudos realizados, encontram-se aqueles que relacionam a sintomatologia depressiva a fatores como classe sócio econômica, situação marital, idade, sexo e eventos de vida abrangendo vínculos sociais, tais como trabalho, moradia e família (Bahls, 2002; Oliveira, Fonseca & Del Porto, 2002; Seiffge-Krenke & Stemmler, 2002). A relação entre gênero e depressão é de três mulheres para cada homem, justificada por fatores hormonais, estilo de percepção e estratégias de enfrentamento, número de papéis sociais desempenhados, dentre outras (Kornstein, 1997; Nazroo, Edwards & Brown, 1998; Rabasquinho & Pereira, 2007; WHO, 2000). O DSM-IV-TR (APA, 2002) indica que a depressão aparece como a segunda causa que mais afeta pessoas no mundo entre 15 e 44 anos (WHO, 1999).

Em um artigo de revisão baseado em pesquisas epidemiológicas nacionais e internacionais sobre os transtornos depressivos, Lima (1999) relata que ser mu-

lher, ter entre 20 e 40 anos, baixa escolaridade e renda, estado conjugal de viuvez, separação ou divórcio, morar em comunidades urbanas, possuir estresse crônico (ex: dificuldades financeiras e relações interpessoais) e falta de suporte social, são fatores potenciais para o desenvolvimento de transtornos depressivos. Ainda, o autor elucidou que a depressão não afeta somente o indivíduo, mas também toda a sua rede de contatos.

Meadows, Brown e Elder-Jr. (2006) verificaram o impacto das relações entre estresse, gênero e suporte familiar na sintomatologia depressiva, utilizando dados do *National Longitudinal Study of Adolescent Health (Add Health)*, estudo realizado com 90000 estudantes americanos com idades entre 7 e 12 anos, a fim de verificar a ocorrência dos sintomas na fase de transição da adolescência para a vida adulta. Sintomas depressivos foram medidos pela *Center for Epidemiologic Studies Depression Scale* (CES-D) e os eventos estressores pelo *Junior High Life Experiences Survey* (JHLES), cujos itens referem-se à vida escolar (baixas notas, ser expulso da escola), social (ex. amigos, trabalho), familiar (ex. mudança de casa, morte de algum parente) e individual (ex. mudanças sexuais, término de relação de namoro). Duas medidas foram utilizadas para captar a expressão do suporte dos pais: a frequência com que o adolescente pensava no interesse dos pais por ele e o quanto o adolescente avaliava o carinho e amor recebido de seus pais. Os resultados sugeriram a maior prevalência de depressão nas mulheres e uma diminuição no nível de estresse conforme o aumento de idade. Eventos estressores foram preditores de sintomas depressivos em mulheres, mas não nos homens. Outros resultados demonstraram correlação negativa entre depressão e relações familiares em ambos os sexos, indicando que a família pode atuar como fator protetivo nessa fase de transição.

O estudo do impacto das relações familiares na vida vem cada vez mais se mostrando como de grande importância, principalmente pelo fato da família ser vista como protetiva para diversos transtornos que afetam o estado de saúde física e mental (Ivanova & Israel, 2005; Uchino, 2006). Para Abreu, Stoll, Ramos, Baumgardt e Kristensen (2002), o suporte afetivo constitui-se como uma relação que fornece sensação de conforto, segurança e confiança, caracterizada como fundamental para o desenvolvimento geral do indivíduo. Um dos primeiros ambientes que irá propiciar tal suporte é o familiar. Segundo Pearlin (1982), na maioria das

sociedades contemporâneas, a família tem um papel acolhedor, agradável e de refúgio, sendo para muitas pessoas o único lugar no qual se tem aceitação e apoio.

Pesquisas relacionadas à depressão e à família sugerem a importância do suporte familiar, ou seja, de relações de liberdade, autonomia, carinho, diálogo, atenção, proximidade afetiva e autonomia para o estado de saúde mental (Baptista & Baptista, 2000; Chou 2000, dentre outros). Chou (2000) pesquisou sobre a relação entre autonomia e depressão em 512 adolescentes entre 16 e 18 anos ($M= 16,9$; $DP= 1,1$), dos quais 274 (53,5%) eram mulheres. Aplicou-se para mensuração da depressão o CES-D e o *The Emotional Autonomy Scale*, para verificar o quanto as relações familiares prezavam a individualidade. Os resultados do estudo permitiram aos autores identificar a autonomia como um fator protetor essencial para o desenvolvimento saudável dos adolescentes por diminuir o risco para a depressão.

Baptista e Baptista (2000), ao avaliarem a percepção de suporte familiar em adolescentes com e sem sintomas de depressão, encontraram que as adolescentes com sintomatologia depressiva percebiam suas relações familiares mais negativas, possuindo menor frequência de comportamentos de carinho e maiores de rejeição. No entanto, uma vez que os depressivos tendem a avaliar seu mundo de forma mais negativa, suas percepções sobre o suporte recebido podem ser distorcidas. Os autores aventaram, em decorrência, a hipótese da importância da autonomia, afetividade e sentimento de adaptação na família como essencial para o enfrentamento da sintomatologia.

A Escala de Depressão (EDEP), uma nova proposta de instrumento que avalia sintomatologia, têm obtido evidências de validade baseada nas relações com outras variáveis, tais como desesperança, personalidade e percepção de suporte familiar. Rodrigues (2008) avaliou a percepção do suporte familiar relacionado à depressão e estilos parentais em estudantes, utilizando o Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF), o Inventário de Estilos Parentais (IEP) e a EDEP. Participaram do estudo 455 adolescentes (11 e 18 anos), que responderam aos instrumentos. Os resultados denotaram correlações negativas entre a EDEP e o IPSF, sendo no fator Afetivo-consistente, ($r=-0,47$), Adaptação ($r= -0,46$), Autonomia ($r= -0,32$) e Total ($r= -0,54$), altamente significativos ($p < 0,000$), indicando que quanto maior a percepção de suporte familiar, melhores os estilos parentais e menor a sintomatologia depressiva.

Em um estudo com universitários realizado no Sul de Minas Gerais, Baptista, Souza e Alves

(2008) buscaram evidências de validade para a EDEP relacionada a outras variáveis. A amostra foi composta por 157 universitários, sendo 75,5% do sexo feminino. Os instrumentos aplicados foram o Beck Depression Inventory (BDI) e o IPSF. O coeficiente de correlação de Spearman (r_s), utilizado para análises não paramétricas, apontou correlação positiva da EDEP com o BDI ($r_s = 0,75$; $p < 0,000$) e negativas e significativas com o IPSF e seus fatores – Afetivo consistente ($r_s = -0,36$), Adaptação ($r_s = -0,37$), Autonomia ($r_s = -0,32$) e Total ($r_s = -0,42$) – indicando que quanto maior a sintomatologia depressiva, menor a percepção de autonomia, afetividade, carinho e segurança nas relações familiares.

Finalmente, o estudo realizado por Dias (2008) buscou evidências de validade para a EDEP em um contexto hospitalar. A amostra foi composta por 200 participantes, com idades entre 18 e 62 anos, sendo 100 deles pacientes de um ambulatório de doenças inflamatórias intestinais e 100 acompanhantes. Os instrumentos aplicados foram o Inflammatory Bowel Disease (IBDQ), o IPSF, a Bateria Fatorial de Personalidade (BFP) e a EDEP. Os resultados indicaram correlações entre traços de personalidade e percepção do suporte familiar, assim como resultados promissores para a EDEP, pois a correlação da EDEP com o IBDQ ($r= 0,71$), com o IPSF Total ($r= -0,51$) e com o fator neuroticismo do BFP ($r= 0,48$) foi significativa, indicando evidências de validade convergente, discriminante e de critério, uma vez que os pacientes apresentaram maior sintomatologia depressiva ao serem comparados com os acompanhantes.

Conforme Cronbach (1996) coloca, a qualidade e quantidade de informações de um teste é altamente relevante, visto que o teste pode ser excelente em vários aspectos, porém, se não é corretamente interpretado, não é válido. A validade trata da relevância de uma interpretação proposta e permitirá inferir interpretações dos escores obtidos no teste (Anastasi & Urbina, 2000; Cronbach, 1996; Urbina, 2007). Nota-se que existem diferentes formas ou evidências de validade, porém, deve-se considerar que essas formas não são dissociadas, mas sim como distintas maneiras de evidenciar aspectos de um único construto (American Educational Research Association [AERA], American Psychology Association [APA], National Council on Measurement in Education [NCME], 1999). Dentre as evidências de validade existentes, encontra-se a baseada na relação com outras variáveis, que será um dos objetivos deste estudo.

Anastasi (1977) defende que a validade convergente-discriminante serve para mostrar não apenas as correlações do teste com as variáveis estudadas, mas também que ele não se correlaciona significativamente com as variáveis das quais deveria diferir. Além disso, tendo em vista a necessidade e importância de estudos para diagnóstico de depressão, verifica-se a pertinência da realização de estudos que buscam ampliar o leque de evidências de validade.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa será buscar evidências de validade para a EDEP baseada na relação com outras variáveis, avaliando para isto as relações entre dois instrumentos, sendo um que avalia a depressão e outro, a percepção do suporte familiar em Universitários. Estudo semelhante já foi relatado na literatura usando os mesmos instrumentos por Baptista, Souza e Alves (2008). Entretanto, diferentemente dessa pesquisa, este estudo pretende evidenciar o quanto as variáveis sexo, estado civil, idade e escolaridade do chefe da família contribuem para essas relações.

Método

Participantes

Participaram do estudo 165 estudantes, sendo 118 do curso de direito e 47 de enfermagem, que cursavam o 2º, 4º, 8º e 10º semestres, com idades entre 18 e 52 anos ($M= 24,6$; $DP= 6,74$). Outros dados sócio-demográficos dos sujeitos estão disponíveis na Tabela 1.

Mediante a descrição dos dados, é possível verificar uma prevalência do sexo feminino em relação ao masculino, solteiros, maior concentração na faixa etária que corresponde à idade de 18 a 25 anos e maior prevalência de escolaridade do chefe da família até o superior incompleto.

Instrumentos

Questionário de Identificação. Foi desenvolvido pelos autores, visando à coleta de dados sócio-demográficos dos participantes. Com ele, aplicou-se o questionário ABIPEME (Almeida & Wickerhauser, 1991) para a classificação das classes sociais dos sujeitos em A1, A2, B1, B2, C, D e E. O Questionário foi composto de perguntas fechadas, tais como sexo, estado civil, classe social, nível de escolaridade do chefe da família, histórico de depressão na família, ter passado por avaliação psiquiátrica ou psicológica; e as abertas

Tabela 1 - Descrição dos dados sócio-demográficos sexo, faixa etária, estado civil e escolaridade do chefe familiar.

	N	%
Sexo		
Masculino	47	28
Feminino	118	72
Faixa etária (em anos)		
de 18 a 25 anos	110	66,7
de 26 a 34 anos	38	23,0
de 35 a 52 anos	15	9,1
Não responderam	2	1,2
Estado Civil		
Solteiro	118	71,5
Casado	33	20,0
Viúvo	1	0,6
Outros	13	7,9
Escolaridade do chefe familiar		
Analfabeto/fundamental incompleto	5	3,0
Fundamental I completo/ Fundamental II incompleto	44	26,8
Fundamental II completo/ médio incompleto	15	9,1
Médio completo/ superior incompleto	59	35,7
Superior completo	41	25,0
Não responderam	1	0,3

foram idade, número de pessoas que reside, curso e semestre. Foi anexada ainda uma lista de 51 eventos baseada na entrevista de Paykel (1967) de Eventos de Vida, que foi traduzida e validada para o país por Oliveira, Dunn, Fonseca e Del Porto (2002). Estes itens foram adaptados para auto-resposta e divididos em categorias denominadas Trabalho (6 itens), Educação (3 itens), Questões Financeiras (3 itens), Saúde (6 itens), Luto/ Perda (5 itens), Migração/mudança (2 itens), Namoro/coabitação (4 itens), Questões Legais (4 itens), Família (10 itens) e Matrimônio (8 itens).

Escala de Depressão (EDEP) (Baptista & Sisto, 2008). Trata-se de um conjunto de descritores idealizado com base no DSM-IV (APA, 2002), CID-10 (Organização Mundial da Saúde, 1993), teoria cognitivo-comportamental de Beck (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1982), e terapia comportamental (Ferster, 1977). A primeira versão da escala possui 75 itens, sendo um instrumento de "screening" baseado em 26 indicadores, como desesperança, humor deprimido, irritabili-

dade, sentimentos de inadequação, perda/ diminuição de prazer, queda de produtividade, hipocondria, auto-crítica exacerbada, culpa, dentre outros. Para cada um dos indicadores foram elaboradas frases que apontam extremos (frases negativas e frases positivas), para que o sujeito indique em uma escala de cinco pontos como se sente em relação àquele item. Exemplos “Faço normalmente o que é necessário – Não consigo mais fazer o necessário”; “Sinto-me culpado por tudo – Não tenho culpa na maioria das vezes”; “Gosto de tomar remédio por precaução – Tomo remédio apenas quando preciso”. A pontuação varia de 0 a 300, sendo que, quando maior a pontuação, maior a intensidade percebida da sintomatologia depressiva.

Inventário de Depressão de Beck (BDI) (Cunha, 2001): O BDI é uma escala de auto-relato de 21 itens, com quatro alternativas, cujos escores variam de 0 a 3 e seu objetivo é medir a intensidade da depressão. Apresenta em seus itens conteúdos cognitivo-afetivos e somáticos, tais como pessimismo, sentimento de fracasso, retraimento social, tristeza, dentre outros, podendo ser aplicada tanto em ambiente clínico quanto não-clínico. O escore total classifica em níveis a intensidade da depressão, que varia entre mínima (0-9), leve (10-16), moderada (17-29) e severa (30-63).

Inventário de Percepção do Suporte Familiar - IPSF (Baptista, 2010): O IPSF avalia a percepção que o indivíduo tem do suporte que recebe de sua própria família. Tal instrumento possui estudos de validação, sendo que a análise fatorial de 1064 participantes passou a fornecer três dimensões. Os índices de fidedignidade referentes ao método de consistência interna (alfa de *Cronbach*) e das duas metades (*Spearman-Brown* e *Guttman*), indicaram coeficientes com valores acima de 0,80. Alguns estudos sobre as evidências de validade de construto e critério para o IPSF são os de Santos (2005), Rigotto (2006), Aquino (2007), Souza (2007) e Rodrigues (2008). É uma escala tipo *Likert* de três pontos e possui 42 itens, sendo dividido em três fatores: afetivo consistente, que possui 21 itens referentes a relações afetivas positivas (verbais e não verbais), proximidade, carinho, proximidade, clareza em regras, habilidades na resolução de problemas, respeito; adaptação familiar, que possui 13 itens referente a sentimentos negativos sobre a família, como isolamento, raiva, vergonha, não pertencimento, irritação, relações

agressivas e percepção de que existe competição entre os familiares. Este fator é pontuado inversamente, de forma a ser mensurado como os outros fatores; e autonomia familiar que é composto por 8 itens sobre relações de confiança, liberdade e privacidade entre os membros.

Procedimentos

Após aprovação do trabalho no comitê de ética, as solicitações para aplicação de teste foram encaminhadas aos coordenadores dos respectivos cursos. A aplicação foi realizada em salas de aula com aproximadamente 25 participantes, durando em média 40 minutos, sendo que os instrumentos foram aplicados em uma seqüência aleatória, para se tentar controlar o efeito fadiga, conservando a ordem apenas do TCLE e do questionário de identificação, que iniciavam a aplicação dos instrumentos.

Resultados

Dados descritivos

A análise descritiva dos eventos de vida denotou que os eventos mais pontuados foram Questões financeiras (62,4%), Trabalho (56,8%) e Família (52,6%), e os que tiveram menor pontuação foram Matrimônio (16,7%), Legalização (18,2%) e Saúde (22,5%). O maior número de eventos assinalados por uma pessoa foi 15 e o menor, zero, havendo uma concentração entre 1 a 4 eventos assinalados.

Quanto aos instrumentos, os resultados no BDI apontaram que a média de resposta dos estudantes concentrou-se na pontuação de depressão zero e a maior, 33. Na EDEP, a média de respostas foi 73,85 (DP= 51,93), sendo o escore mínimo encontrado 0 e o máximo, 264. Em relação aos escores do IPSF, eles mostraram que os estudantes possuem percepção de um bom suporte familiar. O Fator 1 (Afetivo Consistente) teve média de respostas de 26,06 (DP= 9,78), sendo o escore mínimo 0 e o máximo, 42. O Fator 2 (Adaptação familiar) teve média de 20,22 (DP= 5,37), com escores mínimo e máximo de zero e 26. O Fator 3 (Autonomia) teve uma média de pontuação de 12,38 (DP= 3,65), sendo o mínimo zero e o máximo, 16. Por fim, a soma dos escores totais, denominada IPSF Total, teve média de 58,67 (DP= 16,22), sendo a pontuação máxima obtida pelo instrumento de 82 e a mínima, zero.

Relações da EDEP com o BDI e IPSF

Considerando que o objetivo principal deste estudo era buscar evidências de validade para a EDEP, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* (*r*) do EDEP com o BDI e IPSF, controlando os efeitos das variáveis sexo, idade e escolaridade do chefe familiar, e sem o controle dessas variáveis. Para interpretação do coeficiente de correlação avaliou-se sua magnitude. Os resultados estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Coeficiente de correlação de *Pearson* da EDEP com o IPSF e o BDI, com e sem controle das variáveis.

	IPSF	BDI
Sem controle de variáveis	-0,36	0,68
Controlando Escolaridade do chefe familiar	-0,34	0,67
Controlando sexo	-0,36	0,67
Controlando idade	-0,37	0,68
Controlando idade e sexo	-0,37	0,68
Controlando Idade & Escolaridade do chefe familiar	-0,35	0,67
Controlando Sexo, Idade & Escolaridade do chefe familiar	-0,35	0,67

Conforme se pode observar, as correlações da EDEP com o BDI foram positivas, e as com o IPSF, negativas. Ao lado disso, a magnitude dos coeficientes com o BDI podem ser consideradas como boas, enquanto que as do IPSF, fracas.

Assim, as relações entre o EDEP e o BDI indicam que conforme aumentam as pontuações em um dos instrumentos, aumenta também no outro. Inversamente, e por sua vez, as relações entre o EDEP e o IPSF possibilitam interpretar que ao aumento das pontuações na medida do suporte familiar corresponde uma diminuição da intensidade do índice de depressão.

Além disso, a magnitude encontrada na relação entre a EDEP e o BDI permite inferir que se trata de constructos semelhantes enquanto que a magnitude da correlação entre a EDEP e o IPSF sugere que, mesmo possuindo uma parte comum, a maior parte de variância das duas medidas se refere a constructos diferentes. Assim, os resultados são congruentes com o desenho de busca de evidências de validade da pesquisa proposta.

Finalmente, no que se refere às participações das variáveis sexo, estado civil, idade e escolaridade do chefe

da família nas relações da EDEP com o BDI e o IPSF, vale a pena comentar que foi muito pequena, a ponto de não interferir nos resultados e, em decorrência, na interpretação. Em outros termos, sexo, idade do participante e escolaridade do chefe familiar não parecem ser variáveis que interajam na relação da depressão com suporte familiar ou do outro instrumento de depressão.

Discussão

Considerando que o presente estudo buscou encontrar evidências de validade para um conjunto de indicadores, inicialmente denominado EDEP e, ao mesmo tempo, evidenciar o quanto as variáveis sexo, estado civil, idade e escolaridade do chefe da família contribuem para essas relações, pode-se afirmar que estes objetivos foram alcançados. É importante ressaltar que o estudo, mesmo realizado com uma amostra classificada como pequena (Prieto & Muñiz, 2000), foi capaz de detectar correlações com magnitudes interpretáveis e coerentes com os conteúdos dos instrumentos. As correlações encontradas entre a EDEP com o BDI foram boas, ao passo que com o IPSF foram fracas. Deve-se ainda ressaltar que, como a Escala de Depressão avalia um construto diferente do que o IPSF avalia, era esperada uma correlação baixa o suficiente para indicar uma pequena comunalidade entre os instrumentos, preservando a maior parte da variância para as diferenças entre os construtos.

No que se refere aos resultados obtidos da correlação entre a EDEP e o IPSF, eles indicam que quanto menor a sintomatologia depressiva, maior a percepção de carinho, habilidade nas estratégias de enfrentamento, percepção de relações de colaboração e compreensão, autonomia, confiança e liberdade, corroborando as pesquisas que colocam a família, principalmente o suporte que esta propicia, como um fator associado à saúde mental do indivíduo, assim como os estudos realizados tanto no âmbito nacional quanto internacional já evidenciavam (Baptista & Baptista, 2000; Chou, 2000; Ivanova & Israel, 2005; Meadows, Brown & Elder Jr., 2006). Além disso, os índices de correlação encontrados vão ao encontro de outras pesquisas que tiveram como base o IPSF e a EDEP, como o de Baptista et al. (2008), Rodrigues (2008) e Dias (2008), nos quais os resultados também evidenciaram que quanto maior a percepção de suporte familiar, menor a sintomatologia depressiva.

Em relação à EDEP e ao BDI, os resultados indicaram que quanto menor a pontuação na EDEP, menor o nível de depressão dos participantes detectada pela BDI e assim sucessivamente. Tal resultado é considerado como promissor, principalmente pela alta respeitabilidade do BDI ao redor do mundo (Santor, Gregus & Welch, 2006). Entretanto, deve-se considerar que o coeficiente foi bom, mas não ótimo ou alto o suficiente para considerar ambos os instrumentos como similares.

Isto talvez se deva a dois fatos. Um deles é que a EDEP contém todos os indicadores do DSM e CID, condição essa que o BDI não atende. Nesse contexto, conforme Calil e Pires (1998), a avaliação da sintomatologia depressiva depende das categorias nas quais os sintomas são incluídos nos itens de cada escala, aspecto que diferencia uma escala de outra. E o segundo está relacionado à montagem do instrumento, no qual se colocam duas frases e se pede para que a pessoa se situe em um contínuo entre eles.

Esse segundo aspecto é importante, pois por meio dele procurou-se tornar mais clara a informação buscada, devido ao fato de que no Brasil existe uma grande diversidade cultural, étnica e sócio-cultural, devendo tais características ser respeitadas ao se elaborar um teste e ao aplicá-lo. Além disso, tal necessidade de respeitar esses aspectos ao se avaliar uma pessoa torna-se essencial para sua interpretabilidade, visto que seu objetivo é o fornecimento de informações suficientes para que se possa utilizá-lo como facilitador para detecção e prevenção do estado de saúde mental das pessoas, conforme Calil e Pires (1998) argumentam.

Uma vez que a EDEP foi construída com o objetivo de avaliar um número mais amplo de indicadores da sintomatologia depressiva que capte características da população do país, o índice de correlação obtido com o BDI denota que o conjunto de indicadores constitui-se como um promissor instrumento para avaliação da depressão. Da mesma forma, os resultados obtidos vão ao encontro do estudo realizado por Baptista e colaboradores (2008), que também denotaram o crescimento do nível de depressão mensurado pelo BDI à medida que a pontuação dos sintomas depressivos na EDEP aumentava.

Na literatura, verificou-se também que a escolaridade reflete na sintomatologia depressiva e na percepção do suporte familiar, indicando que quanto maior o nível de instrução, maior a percepção de suporte que

a pessoa possui e menor tendência a sintomatologia depressiva (Lima, 1999). Nesse contexto, crianças, adolescentes e adultos que possuem pais com maior instrução conseguem comunicar-se mais acerca de sua vida acadêmica e pessoal, propiciando assim um maior tempo nas relações, maior discriminação de estados afetivos, maior comunicação, sentimento de pertença e relações de autonomia, e um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo e social. Entretanto, a variável escolaridade do (a) chefe da família não interferiu na relação encontrada entre a EDEP e o IPSF, o que se contrapõe aos resultados de Lima (1999), pois a neutralização dessa variável não muda a magnitude da correlação, sugerindo que independentemente da escolaridade a relação se mantém.

Levando em conta que a idade diz respeito, dentre outras características, à habilidade para dirigir sua própria vida, liberdade e privacidade para definir metas, é esperado um maior sentimento de autonomia familiar, uma vez que uma das características da vida adulta engloba responsabilidades e independência (Papalia, Olds & Feldman, 2000). Novamente, o efeito dessa variável sobre a relação EDEP-IPSF foi muito pequeno, sugerindo que o efeito observado por Papalia, Olds e Feldman (2000) não pode ser extrapolado para a situação de depressão e suporte familiar, pelo menos levando-se em consideração a atual amostra.

Outro fator que é indicado pela WHO (2000), DSM-IV-TR (APA, 2002) e outras pesquisas apresentadas neste trabalho como potencial para a sintomatologia depressiva é o sexo, e as mulheres seriam mais suscetíveis do que os homens. No entanto, tal diferença não mudou a relação entre a EDEP e o IPSF, talvez até porque o número de homens da amostra foi insuficiente para detectar tal diferença. Contrariando tais resultados, Dias (2008), utilizando a EDEP em um conjunto de 100 pacientes e 100 acompanhantes com doença de Crohn, com distribuição equitativa de sexo, relatou ter encontrado diferença significativa entre depressão e gênero, demonstrando que as mulheres apresentaram maior frequência de sintomatologia depressiva em relação aos homens.

Por fim, consideram-se como limitações o tamanho da amostra e a distribuição das respostas dadas pelos participantes, que possuíram pouca variância. Assim, para que mais análises possam ser realizadas em uma replicação deste estudo, sugere-se uma amostra maior e mais heterogênea. Outra sugestão se pauta na

necessidade de outros estudos de validade com este conjunto de indicadores que o relacione a outras variáveis como raça, estratégias de enfrentamento, estresse, ansiedade, suicídio e desesperança, além de outras escalas que também avaliem depressão e possuam evidências de validade para a população brasileira.

Referências

- Abreu, K. L., Stoll, I., Ramos, L. S., Baumgardt, R. A. & Kristensen, C. H. (2002). Estresse Ocupacional e Síndrome de burnout no exercício profissional da psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(2), 22-29.
- Almeida, P. M., & Wickerhauser, H. (1991). *O critério ABA/ABIPEME - em busca de uma solução. Um estudo e uma proposta submetidos à ABA 3/4 Associação Brasileira de Anunciantes e ABIPEME 3/4*. São Paulo: Editora da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado.
- Anastasi, A. (1977). *Testes Psicológicos*. (2ª ed.). São Paulo: EPU.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). Validade: conceitos básicos. In A. Anastasi & S. Urbina. *Testagem Psicológica* (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], Nacional Council on Measurement in Education [NCME] (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Psychological Association – APA (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais: DSM IV TR*. Tradução de Cláudia Dorneles. (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Aquino, R. R. (2007). *Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF) e Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT): evidência de validade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Bahls, S. C. (2002). Uma visão geral sobre a doença depressiva. *Interação* 4, 61-73.
- Baptista, M. N. (2010). *Inventário de Percepção de Suporte Familiar- IPSF. Manual Técnico*. São Paulo: Vetor.
- Baptista, M. N. & Baptista, A. S. D. (2000). Suporte familiar em adolescentes depressivas. *Psico-USF* 5(1), 87-102.
- Baptista, M. N. & Sisto, F. F. (2008). Escala de Depressão -EDEP. Manual Técnico não publicado. Programa de Pós Graduação Stricto-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba -SP.
- Baptista, M. N., Souza, M. S. & Alves, G. A. S. (2008). Evidências de validade entre a Escala de Depressão –EDEP, o BDI e o Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF. *Psico-USF* 13(1), 211-220.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery, G. (1982) *Terapia cognitiva da depressão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bussatto-Filho, G. (2006). *Fisiopatologia dos Transtornos Psiquiátricos*. São Paulo: Atheneu.
- Calil, H. M. & Pires, M. L. N. (1998). Aspectos gerais das escalas de avaliação de depressão. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5), 240-244.
- Chou, K. L. (2000). Emotional Autonomy and Depression Among Chinese Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 161-168.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2001). *Resolução CFP nº 012/2000*. Acesso em 22/03/2009, de <http://www.crp07.org.br/upload/legislacao> .
- Crombach, L. (1996). *Fundamentos de Testagem Psicológica*. (5ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, J. (2001). *Manual em português das Escalas Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dias, C. C. (2008). *Evidências de Validade convergente e discriminante para a Escala de Depressão – EDEP em uma amostra no contexto hospitalar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba.
- Ferster, C. B. (1977). Depressão clínica. In C. B. Ferster, S. Culbertson & M. C. Boren, *Princípios do comportamento*. In: M. I. Silva, M. A. Rodrigues & M. B. Pardo, (pp. 699-725). São Paulo: Editora Hucitec.
- Ivanova, M. Y. & Israel, A. C. (2005). Family stability as a protective factor against the influences of pessimistic attributional style on depression. *Cognitive therapy and research*, 29, 243-251.
- Kornstein, S. G. (1997). Gender differences in depression: Implications for Treatment. *Journal of Clinical Psychiatry*, 58(supl.15), 12-18.
- Lima, M. S. (1999). Epidemiologia e impacto social. *Revista Brasileira de Psiquiatria clínica*, 21(1). Acesso em 05 de Fevereiro 2009, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44461999000500002&lng=en&nrm=iso.
- Meadows, S. O., Brown, J. S. & Elder-Jr, G. H. (2006). Depressive Symptoms, Stress, and Support: Gendered Trajectories from Adolescence to Young Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 93-103.
- Ministério da Saúde (2003). Matéria publicada. Disponível em:<http://www.sistemas.aids.gov.br/imprensa/Noticias.asp?NOTCod=51215>. Acesso em: 22/03/2009.
- Nazroo, J. Y., Edwards, A. C. & Brown, G. W. (1998). Gender differences in the prevalence of depression: artifact, alternative disorders, biology or roles? *Sociology of Health & Illness*, 20(3), 312-330.
- Oliveira, M. G., Fonseca, P. P., & Del Porto, J. A. (2002). Versão brasileira da entrevista Paykel para eventos de vida recentes. *Revista brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 4(1), 47-61.
- Organização Mundial da Saúde (1993). *Classificação Internacional de Doenças –CID10*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2000). *Desenvolvimento humano*. 7ª Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos Psicológicos: Manual Prático de Elaboração*. Brasília: LabPAM/IBAP.
- Pearlin, L. I. (1982). The Social Contexts of Stress. In L. Goldberger & S. Breznit, (Orgs.). *Handbook of Stress – Theoretical and Clinical Aspects*. London: Collier Macmillan Publishers.

- Porto, P., Hermolin, M. & Ventura, P. (2002). Alterações neuropsicológicas associadas a depressão. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 4(1), 63-70.
- Prieto, G. & Muñoz, J. (2000). *Um modelo para avaliar la calidad de tests usados na Espanha*. Acesso em 25 de Março 2008, de <http://www.cop.es/vernumero.asp?id=41>
- Rabasquinho, C. & Pereira, H. (2007). Gênero e saúde mental: uma abordagem epidemiológica. *Análise Psicológica*, 3(15), 439-454.
- Rigotto, D. M. (2006). *Evidências de Validade entre Suporte Familiar, suporte social e autoconceito*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba.
- Rodrigues, P. R. (2008). *Suporte familiar, estilos parentais e sintomatologia depressiva: um estudo correlacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba.
- Santor, D. A., Gregus, M. & Welch, A. (2006). Eight Decades of Measurement in Depression. *Measurement*, 4(3): 135-155.
- Santos, T. M. M. (2005). *Evidência de Validade entre Percepção de Suporte Familiar e Traços de Personalidade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba.
- Seiffge-Krenke, I., & Stemmler, M. (2002). Factors contributing to gender differences in depressive symptoms: a test of three developmental models. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 405-417.
- Souza, M. S.(2007). *Suporte Familiar e Saúde Mental: evidência de validade baseada na relação com outras variáveis*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Itatiba.
- Uchino, B. N. (2006). Social support and health: a review of psychophysiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), 377-387.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI (2009). Acesso em 21 de Março 2009, de <http://www2.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm?lista1=sim>
- World Health Organization (WHO) (1999) *Sensibilizar, combater o estigma e melhorar os cuidados* [On Line]. Acesso em 27 de Julho 2007, de <http://www.saudemental.med.br/OMS.htm>
- World Health Organization [WHO] (2000). *WHO initiative on Depression in Public Health*. [On Line]. Acesso em 30 de Abril, 2008, de <http://www.who.int>.

Endereço para correspondência:

Makilim Nunes Baptista. Programa de Pós Graduação Strictu-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco – Av. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Centro, CEP 13251-900, Itatiba-SP.

Telefone: (11) 4534-8040.

Email: makilim.baptista@saofrancisco.edu.br

Recebido em Agosto de 2009.

Revisto em Janeiro de 2010.

Aceito em Março de 2010.

* Artigo financiado pelo programa de bolsa produtividade do CNPq do primeiro autor e Bolsa de Iniciação Científica FAPESP da segunda autora.

A Pós-Graduação em Psicologia no Brasil

Entrevista com Oswaldo Hajime Yamamoto

Pollyanna Santos da Silveira¹

Leonardo Fernandes Martins¹

¹ Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF.

O Doutor Oswaldo Hajime Yamamoto é professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), instituição à qual está vinculado desde 1979, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN e pesquisador 1B do CNPq. Foi representante da área da Psicologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2005-2008), membro do Conselho Técnico Científico da CAPES (2005-2008) e é, atualmente, membro do Comitê de Assessoramento de Psicologia do CNPq (2009-2012). Possui uma ampla experiência nas áreas de Psicologia e Educação, investigando temas relacionados às políticas sociais e à prática do psicólogo, e ao pensamento marxiano e à prática da educação.

O Dr. Yamamoto atualmente é consultor da CAPES na área da Psicologia, atuando em missões de trabalho que visam a oferecer apoio ao desenvolvimento de programas de pós-graduação no Brasil. Em setembro de 2009, o Dr. Yamamoto visitou o programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em missão de trabalho, momento em que este programa, criado no ano de 2008, pôde discutir seu processo de consolidação e seus planos de expansão com base em suas observações e sugestões. A presente entrevista foi gentilmente concedida pelo Dr. Yamamoto ao final de sua missão de trabalho na UFJF. As perguntas feitas pelos entrevistadores e respondidas pelo professor foram transcritas, adaptadas e mais uma vez gentilmente revisadas pelo Dr. Yamamoto. A transcrição na íntegra da entrevista segue abaixo.

Agradecemos muito sinceramente a sua grande contribuição e a disposição para responder às perguntas por nós elaboradas.

1- Qual a avaliação que o senhor faz dos programas de pós-graduação hoje no Brasil?

Os programas de pós-graduação no Brasil, do ponto de vista quantitativo, tiveram uma expansão muito grande nos últimos anos. Embora o primeiro programa da área da Psicologia tenha sido criado já em 1967, o sistema cresceu muito lentamente até poucos anos atrás. Existem, atualmente, 2.867 cursos de pós-graduação no Brasil, divididos em nove grandes áreas. As Ciências Humanas têm 402 cursos de pós-graduação, sendo a Psicologia uma das subáreas, contando com 64 cursos de pós-graduação. Considerando-se que existem mais de 400 cursos de graduação no Brasil, fica evidente a disparidade entre esses dois níveis de ensino. Mesmo assim, é inegável que a área da Psicologia tem crescido muito. No ano de 1976 tínhamos 13 cursos de mestrado e 2 de doutorado. Dez anos depois, em 1986, passamos para 16 cursos de mestrado e 4 de doutorado. O sistema cresceu muito pouco. Embora tenham dobrado o número, os cursos de doutorado cresceram apenas de 2 para 4. Na década de 1986 a 1996, o sistema cresceu um pouco mais, e nos últimos anos tem crescido muito, até atingir a marca atual de 64 cursos, 41 deles com o nível de doutorado.

A configuração geral da pós-graduação é a mesma dos cursos de graduação: está amplamente concentrada no Sudeste, seguida pelas regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste (em grande medida pela participação da Universidade de Brasília), com a região Norte como a mais carente. É interessante observar que, excluindo Brasília da região Centro-Oeste, ela fica igual à região Norte. São regiões que têm a pós-graduação menos desenvolvida. Em relação à dependência administrativa, há uma proporção bastante elevada de instituições públicas em relação às privadas, ou seja, a pós-graduação ainda é o

reduto das instituições públicas. As universidades públicas são basicamente responsáveis pela pós-graduação no Brasil. No caso da Psicologia, isso é evidente, considerando os dados de todo o Brasil. No ensino de graduação, cerca de 80 % dos cursos são de instituições privadas e pouco menos de 20% são de instituições públicas. Por isso, o grande diferencial hoje das universidades públicas, sobretudo das federais, é a pós-graduação. A grande maioria dos programas de pós-graduação em Psicologia são parecidos com o da Universidade Federal de Juiz de Fora, que tenta abranger um campo extenso, não todo o campo que a graduação atende, mas mesmo assim um espectro relativamente amplo. O que se vê é que a pós-graduação em Psicologia está crescendo muito nos últimos anos. Mas a pergunta é: “Ainda há espaço para crescer?”. A resposta é “Sim!”. Ainda há muito espaço para crescer nas IES públicas. Nem todas as unidades da federação têm pós-graduação em Psicologia. Na região Norte, por exemplo, além de um curso já consolidado, foi criado recentemente um segundo no Pará, um curso no Amazonas e um curso em Rondônia, mas ainda há uma situação de certa instabilidade. Na Região Nordeste, há vários estados que não tem pós-graduação como Alagoas, Piauí, Maranhão. Na Região Centro-Oeste, em instituições públicas, só há cursos de pós-graduação em Brasília; os outros programas que existem são os da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Católica Dom Bosco do Mato Grosso do Sul. O fato de existirem mais de 400 cursos de Graduação mostra que não só há espaço para o crescimento da Pós-Graduação, como também a necessidade, haja vista que a qualificação desses docentes é responsabilidade da Pós-Graduação. Dessa forma, ela tem potencial de crescimento e tem possibilidades de crescimento. Já nas instituições privadas, excetuando as universidades confessionais que têm uma pós-graduação já consolidada, muitas estão iniciando cursos de mestrado. Esse movimento não chega a ser expressivo, é algo mais pontual. De qualquer modo é difícil estabelecer uma tendência. A Psicologia, talvez por conta da necessidade de instalações especiais, como os laboratórios, não tem sido alvo privilegiado das instituições privadas. Entretanto, as IES privadas que têm Pós-Graduação na área de Psicologia são instituições que estão apresentando uma proposta consistente. Nunca é demais lembrar, contudo, que a política das instituições privadas é determinada, no limite, pela rentabilidade. Temos um exemplo do programa de Psicologia Social da Universidade Gama Filho,

que funcionou durante 30 anos, estava com conceito 4, e mesmo assim foi extinto.

Em termos temáticos, já fizemos um levantamento de que há necessidade de ampliação do espectro de temas (este estudo, discutindo as lacunas na Pós-Graduação, está à disposição no site da CAPES). Hoje, dificilmente poderíamos falar de lacunas. Embora haja necessidade de desenvolvimento de cartas subáreas, que poderiam ser contempladas com ações indutivas, o preenchimento de lacunas temáticas não me parece ser a prioridade. Para mim, a prioridade da pós-graduação na Psicologia é a indução regional, sobretudo na região Norte e, eventualmente, na Região Centro-Oeste.

Em relação à formação dos Mestres e Doutores, nós estamos com uma lacuna razoável. Embora tenhamos uma boa quantidade de programas, ainda formamos pouco, sobretudo poucos doutores. Creio que em termos de perspectivas, os programas de Pós-Graduação precisam consolidar os seus cursos de Mestrados e estabelecer o nível de Doutorado. Acho que esse seria o desafio da UFJF, acredito que isso seja essencial.

Em relação à qualidade, os únicos programas chamados de excelência, ou seja, avaliados com nota acima de 6, estão na Região Sul e na Região Sudeste. Os dois da região Sudeste estão em São Paulo, na USP (um em São Paulo, outro em Ribeirão Preto). O programa da região Sul está na UFRGS. Todos os três têm nota 7, a nota máxima na escala da CAPES.

A região Nordeste não possui nenhum programa 6. Pernambuco já teve um programa com essa nota, mas atualmente, a maior nota na região Nordeste é 5 (quatro programas). A região Centro-Oeste está com vários programas com o conceito 5, mas todos eles localizados na UnB. Fora dela, o cenário ainda é de certa precariedade. E na Região Norte, o único programa com a nota 5, no Pará, não conseguiu manter o conceito na última avaliação trienal.

Ou seja, em relação à questão da qualidade, ainda os programas que estão fora do eixo Sul-Sudeste precisam melhorar o seu nível.

2- Qual seria a política da CAPES ou fatores que o senhor identifica como importantes para o fortalecimento desses programas novos de Pós-Graduação?

A CAPES tem alguns programas para fortalecer a Pós-Graduação. Um das iniciativas são os chamados projetos setoriais que visam a incentivar e induzir o cresci-

mento da Pós-Graduação em algumas regiões, como é o caso da região Centro-Oeste e da região Norte. Contudo, não acho que seja somente a CAPES; outras agências, como no caso de alguns editais do CNPq, destinam um percentual de recursos para projetos na Região Norte e Nordeste, algo na faixa de 30%. No caso da CAPES, existem alguns programas que incentivam a criação e o fortalecimento dos programas na região Norte, embora alguns estados da região Nordeste e Centro-Oeste possam concorrer. Por exemplo, o “Projeto Novas Fronteiras” visa a criar algumas condições para o fortalecimento do programa de Pós-Graduação nessas regiões. A disparidade regional é um problema de difícil equacionamento. Tomemos um exemplo: duas IES, uma em São Paulo e outra, digamos, no Amapá, apresentam propostas com as condições mínimas exigidas para a criação de um programa de pós-graduação. Tendo em vista as condições absolutamente desiguais, a primeira proposta pode ter mais dificuldades para obter a sua aprovação. É importante assinalar que a proposta do Amapá, no nosso exemplo, deve atender às condições mínimas de funcionamento. Agora, não basta que esse programa no Amapá seja criado, ele precisa de suporte, que se configura como: participação privilegiada em determinados editais, do tipo fixação de doutores, intercâmbios inter-institucionais e recursos específicos para isso.

Outras modalidades de programas de apoio incentivam a colaboração entre os programas de pós-graduação. Um deles é o PROCAD (que a UFJF poderia entrar, quando sair o edital). São previstas duas possibilidades de colaboração, uma horizontal, envolvendo a cooperação de dois programas bem avaliados, em patamares equivalentes, e outra envolvendo programas numa relação assimétrica. No caso da Psicologia, poderia haver uma proposta de cooperação entre um programa com a nota 7, por exemplo, com algum em consolidação, com nota inferior. A expectativa é que a associação traga frutos em ambas as direções, embora seja evidente que um programa de nota inferior leva grande vantagem nessa cooperação. Esses programas são desenvolvidos na base de missões de trabalho e missões de ensino, em que ora os professores se deslocam de uma instituição à outra; ora são os alunos. Outro projeto que foi anunciado pelo presidente da CAPES, Bolsa para Todos, permitirá que todos os alunos da região Norte e Centro-Oeste tenham bolsas de mestrado e doutorado, quando atenderem as condições exigidas para recebê-las. Na região Nordeste, todos os alunos de doutorado dos programas recomen-

dados também receberiam bolsas. Se cumprido, seria uma maneira de atrair alunos para a região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, enfim, de tentar melhorar um pouco esse quadro de desequilíbrio regional, que é um grande problema na pós-graduação, na graduação (e em todos os setores da sociedade). A CAPES tem estado atenta a não medir coisas diferentes com uma mesma régua. Além disso, está preocupada em criar condições para que esses programas possam ser implantadas com as condições necessárias.

3- Mesmo dentro dessas grandes regiões, por exemplo, dentro da região Sudeste, muitas vezes, nós temos disparidades internas. Grandes concentrações, como no caso de capitais como São Paulo e Rio de Janeiro, com uma disparidade importante no interior de algumas partes da região Sudeste. Existe algum tipo de perspectiva para avaliar essas diferenças?

É preciso deixar claro que não posso responder pela agência. Lembro-me, contudo, de que nós discutimos isso muitas vezes no CTC no último triênio. Posso afirmar que a CAPES está atenta para a avaliação das micro-regiões, porque a região geográfica por si só não é tão determinante. A CAPES trabalha com uma lógica que é estranha, mas ainda não deu conta de abordar as micro-regiões. Por exemplo, quando a CAPES vai trabalhar com fomento, Piauí, Maranhão, ficam na região norte, e não na região nordeste. O Espírito Santo não fica no Sudeste, mas na região Nordeste, enquanto Brasília fica na região Sudeste... Isso porque, na verdade, temos de analisar as condições locais e específicas. Essa reivindicação já existe e eu tenho a convicção de que alguma coisa será feita nessa direção. O atual diretor de Programas e Bolsas no País na CAPES, professor Emídio Cantídio de Oliveira Filho, foi reitor de uma universidade rural na região Nordeste e está atento para essas questões.

4- Houve uma aceleração do crescimento dos programas de pós-graduação, mas como isso se reflete na consolidação da Psicologia enquanto Ciência e Profissão?

Nós temos uma realidade no Brasil que é um pouco diversa em relação ao resto da América Latina. O padrão de colonização que se deu no Brasil foi de formar as elites na matriz, diferentemente da América Espanhola, que começou a criar condições para a formação de quadros nas colônias. Há registros de universidades na América Latina de 1500, 1540, 1550... No Brasil,

embora existissem alguns projetos no Paraná e no Amazonas no início do século XX, a primeira universidade, a USP, foi criada em 1934, seguida pela Universidade do Brasil (a atual UFRJ), em 1935. A universidade no Brasil é muito recente, é uma instituição que não tem 100 anos, ou seja, trata-se de um fenômeno muito novo. A pesquisa no Brasil começou a ser feita em escolas e institutos isolados. Somente em meados do último século, a pesquisa entra para a Universidade. Com a reforma universitária que foi imposta pelo regime militar, os institutos começaram a definir e o sistema de pós-graduação cresceu e começou a ser estruturado. Com a criação da pós-graduação, há uma migração da pesquisa para dentro da pós-graduação. O educador Luiz Antonio Cunha propõe que o epicentro da pesquisa no Brasil passa a ser, a partir desse período, as universidades públicas. Hoje, a produção do conhecimento é feita, sobretudo na universidade, mais de 90% do conhecimento é produzido no conjunto das universidades federais e em algumas estaduais. E, no interior das universidades, a produção está concentrada nos grupos de pesquisa que estão vinculadas aos cursos de pós-graduação. A produção tem crescido muito, mas de forma heterogênea. Existe produção de excelente qualidade e existe produção de não tão boa qualidade. Eu acho que com o tempo essas coisas vão se depurando, mas houve, sim, um crescimento muito grande.

Na área da Psicologia, em particular, nota-se que, nessa última avaliação do triênio, com raríssimas exceções, os programas de pós-graduação tiveram inserção regional e social muito grande, com o sistema público de saúde ou com o serviço de educação, onde boa parte das pesquisas é realizada e eventualmente podem contribuir para a reformulação de políticas públicas nestes setores.

A CAPES tem incentivado a articulação entre a produção do conhecimento e a intervenção, sinalizando que os programas de pós-graduação não são grupos de pesquisas isolados do mundo. Ao contrário, eles devem refletir as questões que são postas na sociedade onde estão inseridos. Um exemplo de iniciativa de programa que articula isso de maneira muito interessante é da Universidade Católica de Goiás, que tem um trabalho de intervenção na periferia de Goiânia. Por isso, eu acho que o crescimento da pós-graduação traz de fato muitos benefícios, sem falar da repercussão para o próprio campo. Ser formado por um grupo de pessoas que produz conhecimento é muito diferente do que ser formado por um grupo que apenas reproduz o conhecimento. Estar

envolvido com a produção do conhecimento requer necessariamente um nível de atualização grande, uma vez que ninguém faz uma pesquisa de boa de qualidade sem ter uma avaliação de estado da arte da área. Claro que faz diferença se um professor que vai dar aula de um assunto X é um pesquisador que está lendo as revistas, está participando de debate nacional e internacional. Acredito que estes fatores têm uma repercussão direta no ensino de graduação.

5- Atualmente existe um grande incentivo à produção acadêmica. A escalada da produção reflete um avanço real do conhecimento no campo da psicologia?

Ela reflete também. Temos um sistema que conta com certa regulação externa. Quando submetemos um artigo para a publicação, geralmente mandamos algo com uma qualificação que assumimos previamente. Desta maneira, esse artigo já deveria ter um nível adequado para publicação. Contudo, essa avaliação inicial do próprio autor é subjetiva, podendo ser enviesada. Quando submetemos esse material para uma boa revista e ela aceita, tal aceite configura-se como um aval de qualidade. Acontece que essa questão da qualidade está diretamente relacionada com o sistema de tramitação da revista e de seu sistema de arbitragem. Quando a revista tem um bom sistema de arbitragem, a qualidade do material a ser publicado pode ser considerada boa.

No caso das revistas brasileiras, de uma forma geral, nós ainda não temos um bom sistema de arbitragem. Diversas razões estão associadas a esta condição. Uma delas é que a nossa comunidade científica ainda é pequena, ocasionando uma sobrecarga muito grande para os pesquisadores mais qualificados, que já desenvolvem diversas atividades. Dessa maneira, um pesquisador que é considerado uma referência em uma determinada área, acaba sendo alvo das agências fomento para avaliação de propostas e de várias boas revistas. Chega um momento em que tais pesquisadores não conseguem mais atender às demandas das revistas e estas começam a encaminhar os pareceres para outras pessoas. Considerando que o critério da revista que confere qualidade ao material publicado é o avaliador, tendo bons avaliadores, o processo caminha bem. Eu acho que não temos isso ainda consolidado, o que acaba se refletindo nessa afirmação subjacente à sua pergunta, de que há um crescimento sem qualidade. Pessoalmente, penso que há um crescimento em quantidade, mas também há um crescimento com qualidade. Tenho a expectativa de que vai chegar

um momento em que relação quantidade-qualidade vá se ajustar.

Mas é inegável que a pressão por produção pode gerar um aumento da produção de baixa qualidade. Essa é uma preocupação que nós temos. Por isso que a área da Psicologia tem trabalhado com uma sistemática para avaliar e estabelecer certos limites do número de produções. O estabelecimento destes limites visa a incentivar a produção de melhor qualidade. Enfim, não podemos

fazer uma afirmação genérica de que a produção seja toda ela de boa qualidade, mas também não é verdade que a produção seja desqualificada.

Agradecemos os seguintes alunos do Curso de Graduação em Psicologia da UFJF pela importante ajuda na transcrição da entrevista: Fabrícia Creton, Gabriela Correia, Henrique Gomide, Ramon Braga, Rhaisa Gontijo e Thais Lopes.

Enfoques Conceptuales y Técnicos em Psicología Comunitária

Enfoques conceptuales y técnicos em psicología comunitária

Enrique Saforcada e Jorge Castellá Sarriera (Orgs.)

Buenos Aires: Paidós, 2008.

Rafael Alves Baracho ¹

¹ Departamento de Psicologia – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Este livro tem por objetivo construir de forma objetiva e didática junto ao leitor conceitos e estratégias relativas à psicologia comunitária e às demais disciplinas que se ocupam em fortalecer as potencialidades e minimizar as vulnerabilidades de setores marginalizados da população. Desta forma, evitar a reprodução de modelos de dominação faz-se fundamental, principalmente com medidas teóricas que vão muito além da mera transposição das práticas positivistas clássicas à realidade de intervenção no campo social e da saúde.

Como principal característica destaca-se o enfoque no modelo teórico de psicologia ecológico-contextual e sua compreensão integral das pessoas e seus contextos. Mais do que isso, há uma tentativa de afastamento da prática atual e ainda clássica em saúde, que trata as pessoas como sendo possuidoras de instâncias biológicas, psicológicas e sociais separadas e independentes, desconsiderando a importância de uma visão holística e multifatorial dos fenômenos biopsicossociais.

Na introdução, o autor propõe uma discussão referente às possíveis definições do termo ‘comunidade’, a partir de uma reflexão sobre os conceitos de ‘ser humano’ e de ‘social’, elementos fundamentais para a construção de uma prática sólida por parte do profissional.

O capítulo 1 consiste em uma apresentação do contexto da intervenção comunitária e sua complexidade, convocando o leitor a refletir sobre a necessidade em se elaborar uma teoria explicativa e técnicas adequadas para o trabalho neste campo. Para além, serve como apoio ao profissional que pretende uma intervenção comunitária, descrevendo algumas das análises que deverão estar presentes em sua construção prática utilizando-se a abordagem ecológico-contextual.

O capítulo 2 propõe, em superação ao modelo médico-clínico predominante no contexto latino-americano, alternativa de considerar-se o *processo* saúde-do-

ença como objeto de trabalho dos profissionais da saúde, privilegiando-se a salutogênese e buscando-se prevenção e promoção de saúde na comunidade. Desta forma, o caráter biopsicossocial de análise deve ser privilegiado por meio de intervenções em psicologia comunitária que estimulem psicologicamente o sistema psicoimunoneuroendócrino (bio), desenvolvam ao máximo as habilidades para a vida (psico) bem como que reforcem e estendam as redes sociais e de apoio (social), exemplificando o que, sem dúvida, coaduna com a perspectiva em se construir cada vez mais práticas profissionais que se distanciem do modelo flexneriano de formação acadêmica dos profissionais da saúde.

O capítulo 3 ressalta a importância das redes sociais refletindo sobre as possíveis conseqüências que algumas práticas do Estado podem fomentar nestas dinâmicas, tanto positiva quanto negativamente alertando para o fato de que o fundamental seria a construção de medidas facilitadoras de desenvolvimento crítico, de inserção social e participação ativa das pessoas em suas comunidades.

O capítulo 4 discute o campo da psicologia social comunitária levando em conta o momento histórico pelo qual passa o contexto alvo do trabalho, promovendo processos de tomada de consciência e de mudança social na comunidade. O autor enfatiza a riqueza das trocas entre o saber popular e o saber acadêmico, reforçando a intenção da psicologia comunitária em ser uma ciência de construção de práticas, nas quais se envolvam efetivamente todos os membros constituintes desta vivência. Reafirma que, ao contrário de suas condições de origem, a psicologia social comunitária atual não comporta mais um caráter assistencialista, pois acredita que esta postura seria, por si, uma prática de exclusão contrária a sua vocação libertadora.

O capítulo 5 discute o movimento *psicologia da libertação*, cuja origem não advém da psicologia, mas

sim de Paulo Freire e a Educação Popular, no Brasil, e de Orlando Fals Borda e sua Sociologia Crítica ou Militante, na Colômbia. De acordo com esta visão, fica claro que o papel do profissional não é o de possuidor do saber, mas sim o de agente promotor dos saberes populares, fato que é muito caro à conceitualização das práticas do psicólogo comunitário. Aprofunda suas discussões, todas coadunando com um modelo de sujeito e de sociedade que tem como pano de fundo as teorias de Vigostki, Lewin e Mead, nas quais o sujeito tem a capacidade de atuar ativamente sobre o meio, podendo modificá-lo e ser modificado por ele, apostando, pertinentemente, nesta plasticidade tanto do ponto de vista da comunidade como sob a perspectiva da pessoa e suas funções relacionais e até mesmo neurais de adaptação e modificação.

O capítulo 6 da obra discute as metodologias participativas, dando maior ênfase à chamada IAP (Investigação Ação Participante) que agrega o conhecimento científico, de técnicos, ao das pessoas da comunidade, os investigadores internos. Esta soma de cosmovisões é fundamental no momento de análise das necessidades da comunidade, pois evidencia o caráter *a posteriori* do trabalho em psicologia comunitária, no qual a construção conjunta de uma estratégia de ação junto à população é privilegiada.

O capítulo 7 aprofunda a discussão sobre a Investigação Ação Participante, tratada como método de excelência em psicologia comunitária. Aborda suas implicações metodológicas junto ao conhecimento científico apresentando, também, problemas já enfrentados pela IAP, discutindo críticas e posturas que podem ser reavaliadas por aqueles que pretendem aplicar este método de investigação em suas práticas.

O capítulo 8 discute um método bastante utilizado originalmente pela antropologia, o diário de campo, e reitera que seu caráter de subjetividade não o torna menos eficiente para uma intervenção. Sobre esta técnica das notas de campo, outra nomenclatura possível, o autor discorre sobre as várias formas possíveis de realizá-las e, de maneira clara e didática, fornece “dicas” sobre o procedimento de anotações, fato que reforça o caráter introdutório e altamente prático para aqueles que pretendem maior intimidade com o tema.

O capítulo 9 apresenta o chamado grupo focal, tratado como método investigativo das relações das pessoas em grupo. Um dos pontos principais desta técnica é a possibilidade de discussão contextualizada, a fim de

não apenas entender *o que* ocorre, mas sim também *o porquê* de determinado comportamento, crença ou sentimento envolvidos na temática discutida.

Assim como em grande parte do livro, o autor dá ao leitor exemplos de frases e estratégias de condução de um grupo como este, esclarecendo os papéis de moderador e de observador que podem ser ocupados pelo investigador nesta prática. Apresenta, por fim, técnicas de análise destes dados recolhidos que enriquecem a interpretação destes resultados.

O capítulo 10 trata da entrevista psicossocial e da visita domiciliar (VD). Discute a relevância em se diferenciar entrevista psicossocial e entrevista clínica ressaltando, também, o exercício de uma postura de acolhimento diante das demandas da comunidade. O profissional, porém, não deveria fazer-se essencial à comunidade, mas sim parte ampliadora de uma rede de apoio que deve propiciar autonomia e liberdade a essas pessoas.

A VD, neste contexto, tem um caráter de integração dos diversos profissionais envolvidos na saúde da comunidade e, neste ponto, o autor discute de maneira clara e rica os conceitos de multi, inter e transdisciplinaridade.

O capítulo 11 propõe uma discussão sobre aspectos éticos da prática do profissional em psicologia comunitária que, apesar de trazidos à tona em forma de capítulo isolado e final, foram introduzidos durante toda a obra, o que é muito importante, uma vez que a ética não pode ser considerada como prática ou conhecimento isolado, mas sim integrante de toda a prática dos profissionais da saúde.

De um modo geral, a obra é extremamente relevante para aqueles profissionais que pretendam implementar seus trabalhos junto à comunidade de maneira embasada, tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto do prático. Aponta para uma tendência, que avalio positivamente, de discutir conjuntamente aspectos sociais, biológicos e psicológicos, evidenciando o caráter dinâmico entre estas instâncias. É certo que o âmbito social ainda recebe maior atenção, mas a discussão sobre psiconeuroimunoendocrinologia trazida no capítulo 2 nos mostra a possibilidade de realização de estudos envolvendo o papel integrativo das neurociências e seu potencial preventivo e promotor de saúde, tanto para as pessoas em sua autonomia e qualidade de vida quanto para a comunidade de maneira integral.