

Psicologia em pesquisa

Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF



Volume 5 | Número 1
Janeiro - Junho de 2011



FAPEMIG
Fundação de Amparo à Pesquisa do
Estado de Minas Gerais

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 Programa de Pós-Graduação em 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 Programa de Pós-Graduação em 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

Franciele Resende de Souza

Revisão, Diagramação e Projeto Gráfico

Editora UFJF

Sumário

Editorial

- 1 **Defendendo a Pluralidade na Psicologia**
Saulo de Freitas Araujo - Editor

Artigos / Articles

- 2 **Estilo da Orientação Cultural e Condutas Desviantes: Testagem de um Modelo Teórico**
Style of Cultural Orientation and Deviant Conduct: Testing of a Theoretical Model
Nilton Soares Formiga e Ariosvaldo da Silva Diniz
- 12 **A Influência da Propaganda no Processo de Decisão de Compra do Adolescente Brasileiro**
The Influence of Advertising in the Buying Decision-making Process among Brazilian Adolescents
Marcílio Ângelo e Silva, Antonio Roazzi e Bruno Campello de Souza
- 28 **Fatores Associados à Baixa Performance Acadêmica de Alunos Superdotados**
Factors Associated with Low Academic Performance of Gifted Students
Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino, Denise de Souza Fleith e Fernanda do Carmo Gonçalves
- 39 **Treinamento de Habilidades Sociais em Grupo: Uma Intervenção com Tarefas Lúdicas**
Training of Social Skills in Group: A intervention with Playful Tasks
Renata Magalhães Naves, Raquel Cardoso Borges Rotundo, Kárita Donizete Rodrigues de Carvalho e Fábio Henrique Baia
- 51 **Regulação dos Estados de Vigília de Bebês (um e cinco meses) em Contextos Diádicos Mãe-bebê**
Regulation in the Baby's States of Consciousness (one and five months) in Mother-infant Dyadic Context
Maria Lucia Seidl-de-Moura, Deise Maria Leal Fernandes Mendes, Luciana Fontes Pessoa e Renata Gomes da Costa de Marca
- 61 **Classificação e Diagnóstico de Transtornos Alimentares na Infância: nem DSM, nem CID-10**
Classification and Diagnostic of Children's Eating Disorders: Neither DSM, nor ICD-10
Nádia Prazeres Pinheiro
- 68 **Explorando o Perfil de Saúde dos Idosos do Exército Brasileiro**
Exploring the Profile of Older Adults from the Brazilian Army
Daniele Cupertino de Oliveira e Ana Paula Cupertino
- 77 **Survey sobre a Avaliação da Qualidade do Serviço de Segurança Oferecido pela Polícia Militar Segundo Proprietários e Funcionários de Comércio em Brasília**
Survey Study: Quality Evaluation of Security Service Offered by Military Police according to Owners and employees of commerce
Cristiane Faiad, Zenith Nara Delabrida e Thiago Gomes Nascimento

Seção Livre / Open Session

- 86 **A Ciência do Desenvolvimento Humano - Entrevista com a Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Dessen**
The Science of Human Development - Interview with Dr. Maria Auxiliadora Dessen
Karen Cristina Alves Lamas e Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas

Resenha / Review

- 91 **Uma Arqueologia do Pensamento de Wilhelm Wundt: Por que a Psicologia Científica ainda não Chegou ao Século XIX?**
An Archaeology of Wilhelm Wundt's Thought: Why Scientific Psychology Has not yet Reached the Nineteenth Century?
Carlos Eduardo Lopes

Editorial

Defendendo a Pluralidade na Psicologia

Com este novo número, PSICOLOGIA EM PESQUISA entra em seu quinto ano de existência. Após ter passado por algumas reformulações no ano anterior, ela se consolida agora como publicação exclusiva do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora. No entanto, deve-se ressaltar uma vez mais a continuidade da política editorial, no sentido de privilegiar tanto artigos inéditos, oriundos de pesquisa empírica ou teórica, quanto a pluralidade teórica, metodológica e temática presente nas mais diversas áreas da psicologia.

O primeiro número desse quinto volume expressa exatamente esse compromisso com a política editorial, ao trazer para os leitores os resultados de investigações bem distintas entre si, que refletem a pluralidade e a diversidade do campo psicológico.

No primeiro artigo, Formiga e Diniz analisam o comportamento desviante juvenil, dando atenção especial à delinquência. Ao aplicar um modelo de explicação causal baseado nos atributos “individualismo” e “coletivismo”, os autores encontraram que os jovens explicam as condutas desviantes positivamente pela orientação individualista e negativamente pela orientação coletivista.

Em seguida, Silva, Roazzi e Souza relatam os resultados de uma investigação empírica sobre a influência da propaganda no comportamento de consumo do adolescente brasileiro. Tomando como base apenas adolescentes de Recife e utilizando uma metodologia quali-quantitativa, os autores chegaram à conclusão de que a propaganda parece não exercer influência determinante no comportamento de consumo desses adolescentes, ao contrário do que se poderia esperar.

O terceiro artigo tem como tema central a superdotação. Gonçalves, Fleith e Oufino discutem os principais fatores relacionados à baixa performance acadêmica de alunos superdotados. Após enfatizarem os fatores internos e externos, as autoras discutem algumas implicações para o planejamento de práticas educativas e pedagógicas adequadas às características desses superdotados.

O treinamento de habilidades sociais é o tema de destaque no artigo seguinte. Naves, Rotundo,

Carvalho e Baia relatam os resultados de uma proposta de intervenção, que teve como objetivo ampliar o repertório de habilidades sociais de alunos de escolas particulares, com idade variando entre 7 e 10 anos. Os resultados apontam um aumento significativo na emissão de comportamentos socialmente habilidosos e uma redução de comportamentos não habilidosos.

No quinto artigo, Seidl-de-Moura, Mendes, Pessoa e Marca apresentam um estudo sobre a regulação dos estados de vigília de bebês (um e cinco meses) a partir da interação com as atividades maternas. Os resultados mostram que os bebês de cinco meses possuem uma maior capacidade de regulação de seus estados de vigília, capacidade esta relacionada ao papel tanto do adulto quanto do contexto.

A seguir, Pinheiro discute as principais limitações do DSM-IV e do CID-10 para classificar e diagnosticar os transtornos alimentares da infância. Posteriormente, ela apresenta um sistema alternativo de classificação (GOS), que traz novas possibilidades para se pensar o diagnóstico infantil dos transtornos alimentares.

Cupertino e Cupertino analisam em seguida o perfil de saúde de idosos do exército brasileiro. Com uma amostra composta de mais de 100 idosos, as autoras lograram realizar o primeiro estudo do gênero no país. Entre os principais resultados encontrados, destacam-se um bom perfil de saúde, alta satisfação com suas vidas, suporte social estável e poucos fatores de risco.

No último estudo empírico deste número, Faiad, Delabrida e Nascimento avaliam a qualidade do serviço de segurança oferecido pela Polícia Militar em Brasília. O survey mostrou que embora esse serviço seja avaliado de forma positiva, ainda há muitas melhorias a serem introduzidas.

Para encerrar este número de PSICOLOGIA EM PESQUISA, temos uma entrevista especial com a Prof. Maria Auxiliadora Dessen e uma resenha do livro “O Projeto de uma Psicologia Científica de Wilhelm Wundt: Uma Nova Interpretação”, publicado pela Editora UFJF.

Saulo de Freitas Araujo

Estilo da Orientação Cultural e Condutas Desviantes: Testagem de um Modelo Teórico*

Style of Cultural Orientation and Deviant Conduct: Testing of a Theoretical Model

Nilton Soares Formiga¹
Ariosvaldo da Silva Diniz¹

Resumo

O problema dos comportamentos desviantes entre jovens tem sido motivo de reflexão por especialistas das diversas áreas das ciências humanas e sociais. Das muitas explicações sobre esse fenômeno, a que se refere às mudanças culturais que vêm ocorrendo no mundo, apreendendo uma dinâmica individualista ao invés da valorização do coletivo, tem merecido destaque. Sendo assim, as consideradas síndromes culturais, referidas aos compartilhamento de atitudes, crenças, normas, papéis sociais e definições do eu, que orientam as pessoas a determinado tipo de comportamento, seriam mais uma variável que contribuiria para o quebra-cabeça das condutas juvenis, especificamente as que permeiam a delinquência. 540 jovens entre 14 e 21 anos responderam aos atributos de individualismo e coletivismo e condutas antissociais e delitivas. A partir do programa AMOS GRAFICS 7.0, os principais resultados indicaram que as orientações individualistas explicam, positivamente, as condutas desviantes; enquanto as orientações coletivistas explicam negativamente tais condutas.

Palavras-chave: Orientação cultural; condutas desviantes; modelo causal; jovens.

Abstract

The problem of deviant behaviors among young people has been discussed by experts in various areas of human and social science. Of the many explanations for this phenomenon, the one which focus on the cultural changes taking place in the world, adopting an individualistic approach instead of a collective one, deserves more attention. According to this view, the so called cultural syndromes, which relate to the sharing of attitudes, beliefs, norms, social roles and definitions of the self, which motivate people to certain type of behavior, would be a variable that contribute to the puzzle of young conducts, specifically those that lead to crime. A survey with 540 young people, between 14 and 21 years old, was applied with questions on the attributes of individualism, collectivism, and antisocial, criminal conducts. Based on the program AMOS GRAFICS 7.0, the main findings suggest that individualistic orientations may explain, positively, deviant conducts; while collective orientations might be negatively accounted for those conducts.

Keywords: Cultural orientation; deviant conducts; causal model; young people.

¹ Universidade Federal da Paraíba

Não é de hoje que o fenômeno da conduta desviante em jovens em todo o mundo tem merecido interesse por parte dos profissionais das diversas áreas científicas, bem como, por leigos; discutem-se quais os motivos da variação do comportamento violento entre os jovens (por exemplo, condutas anti-sociais e delitivas, uso potencial de drogas, comportamento agressivo etc.) com o objetivo de compreender o aumento cotidiano dessas condutas, as quais, atualmente, independem da classe social em que esses jovens se encontram, e quais variáveis são responsáveis pela predição desse fenômeno.

As condutas desviantes, são, geralmente, causadoras de danos leves ou graves e tangenciam as normas sociais e humanas; tomadas como uma condição de fase da adolescência, não dando às vezes, grande importância ao seu risco, elas podem conduzir os jovens desde a formação de gangues, jogos de diversão violentos, balbúrdias em festas, vandalismo, ao alto consumo de álcool, fumo (Formiga & Gouveia,

2005) e drogas ilícitas. Na psicologia, geralmente, aponta-se a explicação para a estrutura ou traços de personalidade (Romero, Sobral, Luengo & Marzoa, 2001; Vermeiren, De Clippele & Deboutte, 2000), variável esta, que se acompanharmos os noticiários sobre jovens que apresentaram conduta de desvio, não tem sido suficiente para que a organização do quebra-cabeça da conduta delinquente entre os jovens seja respondida. Com isso, exigem-se novas direções de explicação para um problema social de nível tão grave.

Considerando estes noticiários jornalísticos, brasileiro ou estrangeiro, não são mais os jovens de classe baixa, com baixo nível educacional, negros, etc., os únicos responsáveis pelas condutas que tangenciam as normas sociais; uma categoria inversa a essa variável tem merecido atenção em relação a essas condutas por se encontrarem envolvidos jovens de classe socioeconômica elevada; podem-se destacar diversos eventos criminosos desses jovens: os atos de vandalismo contra um Índio

Pataxó, queimando-o quando dormia em um ponto de ônibus em Brasília, a chacina no cinema em um *shopping* de São Paulo por um rapaz de classe média-alta, estudante de Medicina, e outros acontecimentos semelhantes (Formiga & Gouveia, 2005).

Ao enfatizar que um jovem apresenta um comportamento violento, pode-se incluir uma grande quantidade de variáveis que caracterizam a violência, por exemplo: comportamento agressivo, uso de drogas, conduta desviante, etc.; para identificar construtos que compõem esse fenômeno faz-se necessário analisá-los individualmente ou relacionar a convergência entre eles. Obviamente, não se tem neste estudo, como objetivo principal, captar a realidade a partir de único prisma, e mesmo considerando a imprecisão dos contornos semânticos e ações ditas violentas no momento de se explicar esse problema (Elzo, 1999; Minayo et al., 1999; Pino, 2007; Urra, 2003), pretende-se concentrar em um dos componentes da violência: *as condutas antissocial e delitiva*.

Desta maneira, ao se abordar as condutas antissociais e delitivas em jovens, faz-se referência ao seu comportamento transgressor, salientado não somente pobres, negros, etc. Segundo Formiga (2002; 2003) e Formiga e Gouveia (2003), uma conduta antissocial se refere à não conscientização das normas que devem ser respeitadas, desde a norma de limpeza das ruas ao respeito com os colegas no que se refere a certas brincadeiras; sabe-se de sua existência, mas não são praticadas por alguns jovens. Neste sentido, esse tipo de conduta caracteriza-se pelo fato de incomodarem, mas sem que causem necessariamente danos físicos às outras pessoas; elas dizem respeito apenas às travessuras dos jovens ou simplesmente à busca de romper com algumas leis sociais.

No que diz respeito à conduta *delitiva*, podem ser concebidas como merecedoras de punição, capazes de causar danos graves, morais e/ou físicos. Portanto, tais condutas podem ser consideradas mais severas que as anteriores, representando uma ameaça eminente à ordem social vigente (Formiga & Gouveia, 2003). O que essas condutas têm em comum é que ambas interferem nos direitos e deveres das pessoas, ameaçando o seu bem-estar, bem como, diferenciando-as em função da gravidade das consequências oriundas. Possivelmente todo jovem pratica ou já praticou algum tipo de conduta antissocial, o que faz parte

do repertório deles, salientando como um desafio dos padrões tradicionais da sociedade, pondo em evidência as normas da geração dos seus pais. Mas, quando elas não são inibidas, sejam através de uma prática parental responsiva ou exigente, existe grande possibilidade de que se converta numa conduta delitiva.

A questão principal, pelo menos desde a ótica das intervenções sociais, é que os jovens que apresentam tais condutas não são delinquentes, porém passam perto, mas muito perto mesmo da delinquência. Afinal, é impossível não considerar, no que diz respeito a um problema desse porte, proximidade relacional, sociedade, jovem e conflitos, pois o desenvolvimento destes pilares organiza, respectivamente, fatores sociais e emocionais capazes de permitir a ligação do jovem e a condutas de risco a partir do contexto em que estão inseridos e sua relação com os pares na construção do comportamento socialmente desejável (Lummertz, 1997; Formiga, 2005a; Formiga, 2005b). Segundo Formiga e Gouveia (2005), esses fatos apontam na direção em que, na situação atual, não é possível atribuir apenas a um grupo de jovens, em função de indicadores de pobreza-riqueza, personalidade ou orientação familiar e educacional, justificando uma estreita relação com exclusão social ou falta de oportunidades quanto a manutenção de bem-estar material e social (Bengoa, 1996), já que os jovens que apresentam tais comportamentos, parecem estar nutridos social e economicamente quanto a condição material.

Sendo assim, acredita-se que o aumento dessas condutas que caracterizam a violência juvenil na época atual se deve às mudanças culturais que vem ocorrendo nos países ocidentais, os quais apreendem um espírito individualista, subordinando os interesses e prioridades pessoais ao invés daqueles do grupo (Lipovetsky, 1986). Os jovens que procuram, excessivamente, a obtenção de prestígio, e que, quando na falta de recursos econômicos ou mesmo de apoio social, na maioria das vezes procuram alcançá-los através das condutas que convergem a quebra de normas sociais a fim de atender apenas aos seus prazeres e satisfação (Formiga, 2002). Os comportamentos de risco parecem ser legitimados nas relações interpessoais, por exemplo, a busca de novas experiências, de prazer e emoção, saída da monotonia, etc., convergindo para os comportamentos desviantes (Donohew et al., 1999; Formiga, 2002; Gullone & Moore, 2000).

Nesse contexto, ao se enfatizar a relação entre essas condutas desviantes e os padrões convencionais da conduta cultural estabelecidos socialmente e baseados na orientação cultural adotada por cada pessoa, destaca-se com isso, o papel dos atributos dos valores culturais proposto por Triandis (1995; 1996). Esse construto já era considerando por Rokeach (1973; 1979) como de fundamental necessidade na explicação dos comportamentos das pessoas, sendo estes capazes de orientar tanto as escolhas quanto as atitudes humanas. É possível perceber que a grande preocupação frente à conduta social juvenil diz respeito à cultura individual, passando a estigmatizá-la como a única 'CULTURA', destacando-a como condição, *sine qua non*, do desenvolvimento sócio-humano, excluindo a complexidade e diversidade humana frente à gestão e formação da conduta socialmente desejável nas relações interpessoais (Formiga, 2004).

Sendo assim, é pertinente considerar os padrões de orientação cultural de *individualismo* e *coletivismo*, uma vez que ao se adotar um ou outro, o indivíduo irá se comportar de forma coerente com este. Por um lado, o *individualismo* expressa uma tendência ao sucesso, a valorizar a própria intimidade e uma necessidade de adequar-se ao contexto social, visando obter recompensas; por outro, o *coletivismo* define uma tendência à cooperação e ao cumprimento com relação aos demais; internamente, as pessoas com orientação coletivista, mantêm fortes relações entre si, podendo compartilhar os mesmos interesses (Gouveia, Clemente & Vidal, 1998).

O individualismo e coletivismo são definidos como *síndromes culturais*, consistem em compartilhar atitudes, crenças, normas, papéis sociais e definições do eu, sendo os valores dos membros de cada cultura organizado de forma coerente sob um tema (Triandis, 1995; 1996). Assim, pessoas que se orientam por um tipo ou outro de orientação cultural, vão se comportar de maneira diferente, seja na forma de se auto perceber ou nos seus relacionamentos interpessoais. No entanto, deve-se salientar que o individualismo e coletivismo não são necessariamente opostos. Como assinalam Sinha e Tripathi (1994), as pessoas são um pouco de cada um, sendo o contexto ou a situação imediata, que vai definir o estilo mais apropriado de comportamento – o tipo de orientação (Triandis, 1995; Triandis, Chen & Chan, 1998). Em todo caso, espera-se que, em cada pessoa, predomine uma dessas orientações, não se

podendo ignorar a possibilidade de coexistência das duas (Schwartz, 1990; Sinha & Tripathi, 1994), bem como, sua relação entre esses atributos.

Triandis (1995), ao recuperar a clássica dimensão de poder proposta por Hofstede (1980) que avaliava as dimensões culturais nas empresas, enfatizando o papel do sujeito ou do *grupo* na dinâmica das sociedades humanas, identifica dois atributos-chave para diferenciar os principais tipos de individualismo e coletivismo: *horizontal* e *vertical*. O atributo *horizontal* sugere que as pessoas são similares na maioria dos aspectos, especialmente no *status*. O conceito *vertical* põe ênfase em aceitar a desigualdade e privilegiar a hierarquia. Esses atributos se combinam com o individualismo e coletivismo formando quatro tipos de orientação, cada um com uma característica principal que melhor descreve a pessoa que adota cada um destes tipos, a saber: individualismo horizontal → *ser único*; individualismo vertical → *orientado ao êxito*; coletivismo horizontal → *ser cooperativo*; e, coletivismo vertical → *ser servidor*.

Considerar estas variáveis – os atributos de individualismo e coletivismo – permite relacionar uma variedade de fatos e pensamentos nas múltiplas facetas da vida social e política (Inglehart, 1991). Sabendo-se ainda que quando se deseja explicar comportamentos deve-se recorrer às atitudes; dessa forma, reconhecer a natureza atitudinal desses construtos pode implicar na explicação de alguns comportamentos sociais, neste caso, a conduta desviante entre os jovens. Além dos atributos já mencionados, Triandis (1995) identifica o protoindividualismo. Esse é importante para caracterizar culturas com desigualdades sociais e econômicas, como no caso do Brasil. Esta dimensão tem como atributo-chave *ser batalhador*. Sugere-se que seja típico das sociedades em que as pessoas realizam suas atividades com independência das demais. Esse tipo de individualismo parece ser uma forma de sobreviver, não de se relacionar com outras pessoas (Gouveia, 1998). Não se descarta também a importância que o construto *individualismo expressivo* possa ter nesse contexto. Parsons (1959 / 1976, citado em Gouveia, 1998) o identifica como típico do *hispano-americano*: no âmbito da estrutura social, enfoca uma tendência a dar maior importância aos relacionamentos, principalmente o familiar e o da comunidade local, desestimando as orientações instrumentais. Este tem como atributo-chave *ser expressivo*. Estas dimensões do individualismo, já foram correlacionadas com outro

construto – os valores humanos – em uma pesquisa com uma amostra de brasileiros (Gouveia, Andrade, Jesus, Meira & Formiga, 2002), obtendo resultados satisfatórios, na medida em que se pode conhecer mais sobre os construtos em questão.

Um estudo correlacional, desenvolvido por Formiga e Mota (2009), abordava as mesmas variáveis – o tipo de orientação cultural e conduta desviante – o qual teve como base crítica para o presente estudo; estes autores observaram uma relação positiva entre o tipo de orientação individualista (por exemplo, *Um ser único, Diferente dos demais; Orientado ao êxito, ao triunfo*) e as condutas antisocial e delitiva; resultado inverso foi encontrado para os tipos de orientação coletivista (por exemplo, *Cooperador, que colabora; Cumpridor dos deveres com os demais, servidor e Expressivo, amigável e familiar*) e as condutas antisocial e delitiva.

Isto é, uma maior adesão aos tipos de orientação individualista, provavelmente, influenciará numa conduta desviante (conduta antisocial e delitiva) entre os jovens; por outro lado, se for maior a adesão aos tipos de orientação coletivista, menor será a conduta desviante. Apesar dos resultados apresentarem relações significativas entre as variáveis, nesse tipo de análise existe um inconveniente, motivo pelo qual objetivou a realização do presente estudo: os estudos correlacionais pautam-se estritamente nos dados obtidos não considerando um modelo teórico fixo que oriente a extração de indicadores estatísticos entre as variáveis independentes e dependentes; e muito menos, têm o poder de apresentar qualquer indicação sobre a bondade de ajuste do modelo.

Partindo desse pressuposto, busca-se aqui contribuir, a partir da análise e modelagem de equação estrutural no programa AMOS 7.0, para a comprovação empírica e teórica da hipótese apresentada – tipo de orientação cultural como explicação das condutas desviantes - garantindo uma robustez e consistência explicativa entre as variáveis do estudo de Formiga e Mota (2009). A técnica da análise do Modelo de Equação Estrutural (SEM) tem a clara vantagem de levar em conta a teoria para definir os itens pertencentes a cada fator, bem como, apresentar indicadores de bondade de ajuste que permita decidir objetivamente sobre a validade de construto da medida analisada. Assim, dois objetivos principais serão perseguidos: 1 - a estimativa da magnitude dos efeitos estabelecida entre variáveis, as quais estão condicionadas ao fato de o modelo especificado (isto é, o

diagrama) estar correto e 2 - a testagem da consistência do modelo com os dados observados. Em caso positivo, pode-se dizer que ele é plausível, embora não se possa afirmar que seja 100% correto (Farias & Santos, 2000), pois, trata-se de avaliação de condutas, as quais podem variar diferentemente a partir do contexto estudado.

Ao considerar a modelagem estrutural do modelo – isto é, a análise de caminhos (*path analysis*) - relaciona-se as medidas de cada variável conceitual como confiáveis, acreditando que não existe erro de medida (mensuração) ou de especificação (operacionalização) das variáveis (Farias & Santos, 2000); cada medida é vista como exata manifestação da variável teórica (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005). Além de garantir uma melhor avaliação preditiva entre as variáveis busca-se a confirmação delas, considerando a dimensão temporal e política, entre o tipo de orientação cultural e as condutas desviantes.

Método

Amostra

540 jovens entre 14 e 19 anos, do sexo masculino e do sexo feminino, da rede de educação pública e particular na cidade de João Pessoa – PB participaram do estudo. Essa amostra foi do tipo intencional, pois além do propósito de garantir a validade externa de alguns instrumentos da pesquisa, era assegurada a possibilidade de realizar as análises estatísticas que permitissem estabelecer as relações entre as variáveis a serem estudadas.

Instrumentos

Os participantes responderam os seguintes questionários:

Atributos de Individualismo e Coletivismo. Composto por seis itens que avaliam os atributos que mais caracterizam os sujeitos em relação ao individualismo e coletivismo (por exemplo, *Cooperador, que colabora; Um ser único, diferente dos demais; Orientado ao êxito, ao triunfo*, etc.). Adaptado por Formiga e Mota (2009) revelou, a partir de uma análise fatorial confirmatória (AFC) e a análise do modelo de equação estrutural (SEM), os indicadores de ajustes recomendados na literatura vigente (Byrne, 1989; Hair, Tatham, Anderson & Black, 2005; Van De Vijver & Leung, 1997): $\chi^2/gf = 3,01$; GFI = 0,99

e AGFI = 0,97; TLI = 0,93; RMSEA (90%IC) = 0,05 (0,03-0,08), CAIC = 131,58 e ECVI = 0,07. O instrumento proposto apresentou garantia de maior confiabilidade fatorial e evidências empíricas para sua aplicação e mensuração no contexto paraibano. Para respondê-lo o jovem deveria ler cada item e indicar o quanto cada um dos atributos lhe caracteriza, para isso, era necessário apontar (com um X ou círculo) numa escala do tipo Likert, com os seguintes extremos: 0 = *Nada Característico* e 5 = *Muito Característico*, ao lado dos respectivos atributos.

Escala de Condutas Antissociais e Delitivas. Este instrumento, proposto por Seisdedos (1988) e validado por Formiga e Gouveia (2003) para o contexto brasileiro, compreende em uma medida comportamental em relação às *Condutas Antissociais e Delitivas*. Tal medida é composta por quarenta elementos, distribuídos em dois fatores, como segue: *condutas antissociais*, em que seus elementos não expressam delitos, mas comportamentos que desafiam a ordem social e infligem normas sociais (por exemplo, jogar lixo no chão mesmo quando há perto um cesto de lixo; tocar a campainha na casa de alguém e sair correndo); e *condutas delitivas*, sendo que estas incorporam comportamentos delitivos que estão fora da lei, caracterizando uma infração ou uma conduta faltosa e prejudicial a alguém ou mesmo a sociedade como um todo (por exemplo, roubar objetos dos carros; conseguir dinheiro ameaçando pessoas mais fracas). Para cada elemento, os participantes deveriam indicar o quanto apresentava o comportamento assinalado no seu dia a dia. Para isso, utilizavam uma escala de resposta com dez pontos, tendo os seguintes extremos: 0 = Nunca e 9 = Sempre.

A presente escala revelou indicadores psicométricos consistentes identificando os fatores destacados acima; para a Conduta Antissocial foi encontrado um Alpha de Cronbach de 0,86, e para a Conduta Delitiva ou Delinquente, 0,92. Considerando a Análise Fatorial Confirmatória, realizada com o Lisrel 8.0, comprovaram-se essas dimensões previamente encontradas ($\chi^2/gf = 1,35$; AGFI = 0,89; PHI (ϕ) = 0,79, $p > 0,05$) na análise dos principais componentes (Formiga, 2003; Formiga & Gouveia, 2003).

Caracterização Sócio-Demográfica. Os participantes responderam um conjunto de perguntas sobre característica pessoais (sexo, idade etc.) com a finalidade de caracterizar os respondentes da pesquisa.

Procedimento e Análise dos Dados

Para a aplicação do instrumento, o responsável pela coleta dos dados visitou a coordenação ou diretoria das instituições de ensino, falando diretamente com os diretores e/ou coordenadores para depois tentar a permissão junto aos professores responsáveis de cada disciplina, procurando obter sua autorização para ocupar uma aula e aplicar os questionários. Sendo autorizado, os estudantes foram contatados, expondo sumariamente os objetivos da pesquisa, solicitando sua participação voluntária. Para isso, foi-lhes dito que não havia resposta certa ou errada e que mesmo necessitando uma resposta individual, estes não deveriam se ver obrigados em respondê-los podendo desistir em qual momento fosse, quando tivesse o instrumento em suas mãos ou ao iniciar sua leitura, ou outra eventual condição. Em qualquer um desses eventos, não haveria problema por sua desistência.

A todos era assegurado o anonimato das suas respostas, enfatizando que elas seriam tratadas em seu conjunto estatisticamente; apesar de o questionário ser autoaplicável, contando com as instruções necessárias para que possam ser respondidos, os colaboradores estiveram presentes durante toda a aplicação para tirar eventuais dúvidas ou realizar esclarecimentos que se fizessem indispensáveis, não interferindo na lógica e compreensão das respostas dos respondentes. Um único aplicador, previamente treinado, esteve presente em sala de aula, apresentando os instrumentos, solucionando eventuais dúvidas e conferindo a qualidade geral das respostas emitidas pelos respondentes.

No que se refere à análise dos dados desta pesquisa, utilizou-se a versão 15.0 do pacote estatístico *SPSS for Windows*. Foram computadas estatísticas descritivas (tendência central e dispersão). Indicadores estatísticos para o Modelo de Equações Estruturais (SEM) foram considerados segundo uma bondade de ajuste subjetiva, dada pelo χ^2/gf (grau de liberdade), que admite como adequados índices entre 2 e 3, aceitando-se até 5; *RMR*, que indica o ajustamento do modelo teórico aos dados, na medida em que a diferença entre os dois se aproxima de zero. Para o modelo ser considerado bem ajustado, o valor deve ser menor que 0,05; índices de qualidade de ajuste, dados pelos *GFI/AGFI*, que medem a variabilidade explicada pelo modelo, e com índices aceitáveis a partir de 0,80; *NFI*, varia de zero a um e pode ser considerado aceitável para valores superiores a 0,90. Caracteriza-se por

ser uma medida de comparação entre o modelo proposto e o modelo nulo, representando um ajuste incremental; *CFI*, que compara de forma geral o modelo estimado e o modelo nulo, considerando valores mais próximos de um como indicadores de ajustamento satisfatório, e a *RMSEA*, refere-se a erro médio aproximado da raiz quadrática, deve apresentar intervalo de confiança como ideal situado entre 0,05 e 0,08. (Byrne, 1989; Hair; Tatham; Anderson & Black, 2005; Joreskög & Sörbom, 1989).

Resultados e Discussão

Visando atender o objetivo principal do presente estudo: testar o modelo teórico (causal) para explicar as condutas desviantes a partir da orientação cultural de individualismo e coletivismo, considerou-se um modelo recursivo de equações estruturais. A fim de que esses resultados sejam apresentados de forma mais compreensiva, buscou-se avaliar, inicialmente, a influência do tipo de orientação cultural coletivista sobre cada conduta – a antissocial e a delitiva. Com isso, para a conduta antissocial os pesos (saturações) que explicam o modelo proposto são expostos na figura 1.

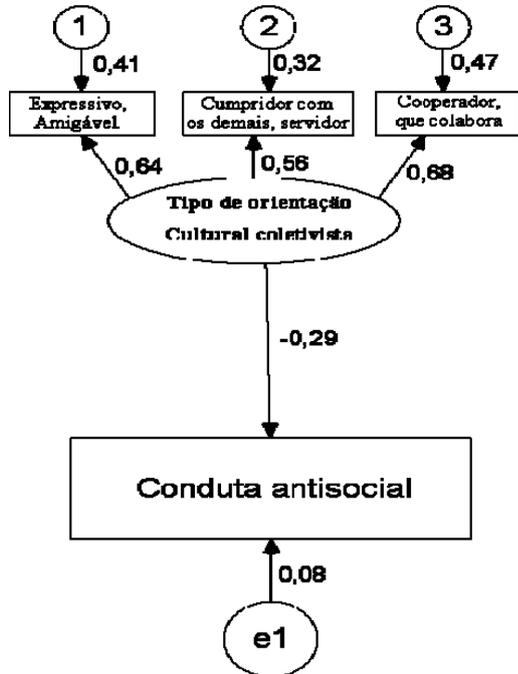


Figura 1 - Modelo teórico para explicação da conduta antissocial a partir do tipo de orientação cultural coletivista.

Como é possível observar na figura 1, após as devidas modificações encontrou-se um modelo adequado, apresentando uma razão $\chi^2/ gl = 0,43$, $p <$

$0,52$; $RMR = 0,02$; $GFI = 0,99$; $AGFI = 0,99$; $NFI = 0,99$; $CFI = 0,98$ e $RMSEA = 0,01$. Os pesos da variável considerada no tipo de orientação cultural coletivista (Cooperador, que colabora; Cumpridor com os demais, servidor; Expressivo, amigável e familiar) associou-se, negativamente ($\lambda = -0,29$), às condutas antissociais. Isso indica que uma maior aderência a esse tipo de orientação diminui a probabilidade de uma conduta antissocial.

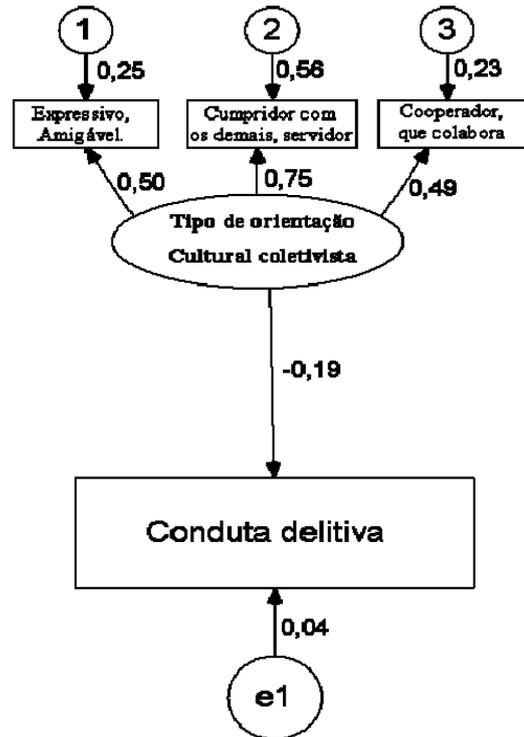


Figura 2 - Modelo teórico para explicação da conduta delitiva a partir do tipo de orientação cultural coletivista.

Seguiu-se procedimento semelhante ao efetuado anteriormente para conduta antissocial; objetivando aferir a associação entre a orientação coletivista e a conduta delitiva; observaram-se saturações que explicaram o modelo proposto (ver figura 2). Realizadas as devidas alterações, o modelo para a conduta delitiva apresentou adequabilidade, com uma razão de $\chi^2/ gl = 0,62$, $p < 0,43$; $RMR = 0,01$; $GFI = 0,99$; $AGFI = 0,98$, $NFI = 0,99$, $CFI = 0,99$ e $RMSEA = 0,01$. Considerando esses indicadores, a variável tipo de orientação cultural coletivista também apresentou um peso negativo ($\lambda = -0,19$) para as condutas delitivas. Observado que o tipo de orientação cultural coletivista é capaz de explicar negativamente as condutas antissocial e delitiva, procurou-se responder as associações entre a orientação individualista, para a qual hipotetizava-se uma associação positiva entre as variáveis.

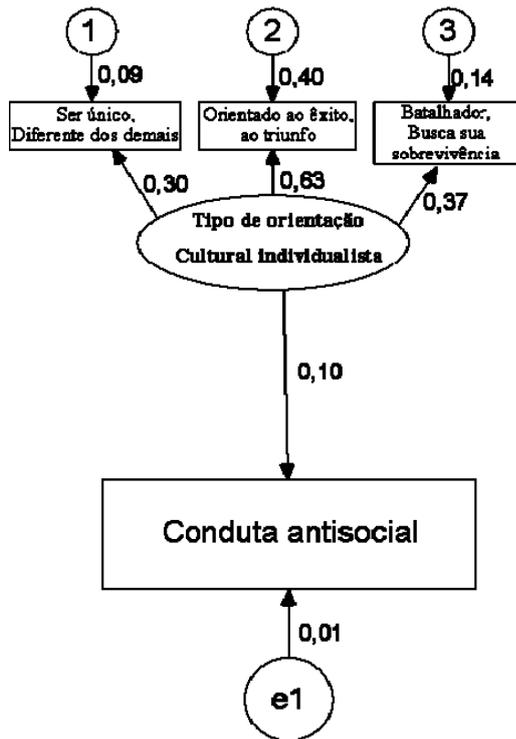


Figura 3 - Modelo teórico para explicação da conduta antisocial a partir do tipo de orientação cultural individualista.

Na figura 3, com as devidas modificações encontrou-se um modelo adequado, apresentando os seguintes indicadores: $\chi^2/gf = 4,07$; $p < 0,09$; RMR = 0,02; GFI = 0,99; AGFI = 0,97, NFI = 0,95, CFI = 0,96 e RMSEA = 0,05. Os pesos relativos ao tipo de orientação cultural individualista (Um ser único, diferente aos demais; Orientado ao êxito, ao triunfo; Batalhador busca sua sobrevivência) explicou, positivamente ($\lambda = 0,10$), as condutas anti-sociais.

Considerando a mesma direção de avaliação psicométrica para associação entre orientação individualista e conduta delitiva, observou-se, a partir das modificações de ajuste, um modelo que apresentou os seguintes indicadores: $\chi^2/gf = 0,41$, $p < 0,66$; RMR = 0,02; GFI = 0,99; AGFI = 0,99, NFI = 0,98, CFI = 0,99 e RMSEA = 0,01. Os pesos relativos ao tipo de orientação cultural individualista explicou, positivamente ($\lambda = 0,07$), as condutas delitivas (ver figura 4).

Considerando o presente estudo, além de corroborar com uma maior consistência e robustez nos resultados em relação ao estudo correlacional desenvolvido por Formiga e Mota (2009); é possível destacar a hipótese proposta – o sujeito que aderem aos atributos individualistas poderia explicar, diretamente, as condutas desviantes; por outro

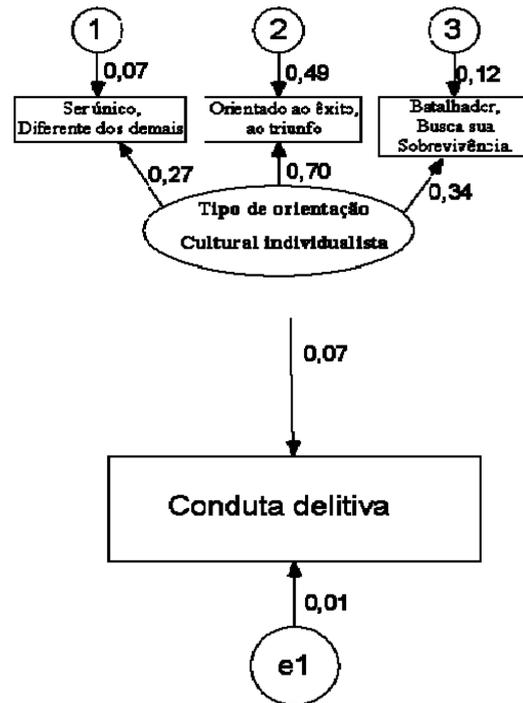


Figura 4 - Modelo teórico para explicação da conduta delitiva a partir do tipo de orientação cultural individualista

lado, o sujeito com atributos coletivistas explicaria, inversamente, tais condutas.

Com esses resultados é destacável que o sujeito predominante numa orientação cultural de individualismo – por exemplo, Um ser único, diferente dos demais; Orientado ao êxito, ao triunfo; Batalhador, busca sua sobrevivência - expressando uma tendência ao sucesso, a valorizar a própria intimidade e uma necessidade de adequar-se ao contexto social apenas para obter recompensas exclusivamente pessoais, provavelmente, poderá apresentar condutas desviantes; por outro lado, aquele sujeito que assume uma orientação de coletivismo - por exemplo, Expressivo amigável; Cumpridor com os deveres, servidor; Cooperador, que colabora - isto é, o jovem que tende à cooperação e ao cumprimento com relação aos demais e que mantém fortes relações entre si, capaz de compartilhar os mesmos interesses, poderá não manifestar condutas desviantes.

Apesar desses resultados, não é intenção do presente estudo responder a todos os problemas relacionados às condutas desviantes, outras variáveis poderiam ser incluídas as variáveis aqui avaliadas (por exemplo, personalidade, práticas parentais, valores, etc.); mas, espera-se, com este estudo, apresentar

mais uma peça no quebra-cabeça do fenômeno da delinquência entre os jovens, a qual está embasada nos processos das condutas humanas, capaz de transmitir psicossocialmente os comportamentos socialmente desejáveis, especialmente, quando se refere a tais comportamentos, a inclusão de forma, direta ou não, na dinâmica cultural de cada contexto social.

Outra perspectiva deste estudo foi refletir quanto ao problema das condutas desviantes saindo do aspecto sociodemográfico desse fenômeno e adentrando aos aspectos da mudança cultural em que se vive nos últimos anos: a super valorização do individualismo justificado sobre um estigma de liberdade e democracia. Esse fato, mesmo objetivando ser livre e democrático em termos de um comportamento sociopolítico, não quer dizer que seja necessário rejeitar as regras sociais, o respeito aos direitos alheios e ao imperativo do dever; ambas estão, também, imbuídas de normas e considerações em relação ao comportamento socialmente desejável e não ser lesado psíquica e socialmente.

Atualmente, é grande o destaque na valorização e investimento nas condutas de risco, as quais não somente podem ser experimentadas nos mais diferentes espaços sociais, bem como, recebem apoio até de quem deveria inibir e orientar esse tipo de conduta entre os jovens (por exemplo, familiares, professores, etc.). A conduta desviante aqui abordada não apenas pretende compreender uma parte do fenômeno da violência, mas também identificar outros construtos que a compõem, apontando para uma relação convergente entre seus componentes (por exemplo, comportamento agressivo, uso de drogas, condutas antissociais e delitivas, etc.).

Ao contrário de contemplar a violência como uma dimensão unifatorial, enfatiza-se aqui a compreensão desse problema a partir da observação de umas de suas partes: a conduta desviante. Desta maneira, propor um programa de trabalho psicossocial como busca em inibir as condutas desviantes entre os jovens é apresentar mais um fator de proteção, o qual, útil para a prática e debate em relação à situação de risco e da falta de comprometimento com as normas sociais e atitude moral e ética na dinâmica humana.

Considerando esses resultados, neste contexto, parece evidente que as condutas desviantes na ênfase da orientação cultural são um reflexo da dissolução dos limites convencionais, especificamente, em relação à falta de empenho ou envolvimento com a sociedade

convencional, seus valores e suas instituições e forças socializadores. O mais curioso é que esses processos estão inclusos na dinâmica cultural de uma sociedade, se não na transmissão intrapessoal (especificamente, entre família, escola e jovens) e na transmissão interpessoal (entre os pares de iguais, mídia, etc.); essa perspectiva contempla o conceito de Triandis (1995; 1996) atribuído ao compartilhamento de atitudes, crenças, normas, papéis sociais e definições do eu, os quais orientam as pessoas por um ou outro tipo de orientação cultural, a qual a partir de cada orientação – coletivista ou individualista – o sujeito juvenil poderá se comportar, culturalmente, de forma variada para si mesmo ou para o outro.

No entanto, faz-se necessário salientar que, de acordo com Sinhá e Triandis (1994), o individualismo e coletivismo não são necessariamente opostos; as pessoas são um pouco de cada um, sendo o contexto ou a situação imediata, que vai definir o estilo mais apropriado de comportamento – o tipo de orientação (Triandis, 1995; Triandis, Chen & Chan, 1998). Em todo caso, espera-se que, em cada pessoa, predomine uma destas orientações, não podendo ignorar a possibilidade de coexistência das duas (Schwartz, 1990; Sinhá & Tripathi, 1994), bem como, sua relação entre esses atributos. Essa condição é que justifica a necessidade de um trabalho aplicado entre os jovens quanto às prioridades de cada jovem na sua orientação cultural assumida.

Considerações Finais

Partindo desses resultados, caberia igualmente estimular um traço de conduta que, segundo Triandis (1995), seria característico dos brasileiros: o coletivismo. A tendência de considerar a opinião dos demais, principalmente daqueles do grupo de pertença, pode ter implicações negativas quando os membros deste grupo são delinquentes ou apresentam comportamentos não desejados socialmente. Por outro lado, os resultados deste estudo apontam a um aspecto positivo dessa orientação social: as pessoas que se identificam com os grupos tradicionais na sociedade são também menos propensas a apresentar indícios de *condutas antisociais e condutas delitivas*.

Desta maneira, estimular em casa ou nas escolas a harmonia no convívio com os demais, acentuar a importância do outro e a necessidade de se compartilhar temas que repercutem risco psicossocial no cotidiano

pode ser um fator de proteção contra o envolvimento em condutas desta natureza. Neste sentido, uma prática de formação e intervenção com valores culturais coletivistas poderia ter consequências favoráveis na resolução deste problema que aflige famílias, escolas e transeuntes de todas as classes sociais.

Há mais de uma década a delinquência vem sendo um tema que interessa a pesquisadores brasileiros. Procurou-se indicar anteriormente alguma possibilidade com o presente estudo, mas obviamente, não esgotam o campo de estudo. Novas medidas de condutas antissociais e delitivas, a inclusão de variáveis não testadas previamente e o desenvolvimento de delineamentos e técnicas de pesquisa alternativas deveriam entusiasmar os que desejam adentrar esse tema.

Referências

- Bengoa, J. (1996). *Exclusión, droga y delincuencia*. Acesso em 15 de Abril de 2007, em <http://www.congreso.cl/biblioteca/estudios/violencia>
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag.
- Donohew, R. L., Hoyle, R. H., Clayton, R. R., Skinner, W. F., Colon, S. E., & Rice, R. E. (1999). Sensation seeking and drug use by adolescents and their friends: Models for marijuana and alcohol. *Journal Study of Alcohol, 60*, 622-631.
- Elzo, J. I. (1999). *Materiales para estudio y prevención de la violencia juvenil*. Acesso em 15 de Março de 2008, em http://www.fad.es/sala_lectura/CongresoViolencia.pdf
- Farias, S. A., & Santos, R. C. (2000). Modelagem de equações estruturais e satisfação do consumidor: Uma investigação teórica e prática. *Revista de Administração Contemporânea, 4* (3), 107-132.
- Formiga, N. S. (2002). *Condutas anti-sociais e delitivas: Uma explicação em termos dos valores humanos*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Formiga, N. S. (2003). Fidedignidade da escala de condutas anti-sociais e delitivas ao contexto brasileiro. *Psicologia em Estudo, 8*(2), 133-138.
- Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática, 16*(1), 13-29.
- Formiga, N. S. (2005a). Comprovando a hipótese do compromisso convencional: influência dos pares sócio-normativos sobre as condutas desviantes em jovens. *Psicologia: Ciência e Profissão, 25*(4), 602-613.
- Formiga, N. S. (2005b). Condutas anti-sociais e delitivas e relações familiares em duas áreas urbanas na cidade de Palmas-TO. *Revista Aletheia, 22*, 63-70.
- Formiga, N. S., & Gouveia, V. V. (2003). Adaptação e validação da escala de condutas anti-sociais e delitivas ao contexto brasileiro. *Revista Psico, 34*(2), 367-388.
- Formiga, N. S., & Gouveia, V. V. (2005). Valores humanos e condutas anti-sociais e delitivas. *Psicologia: Teoria e Prática, 7*(2), 134-170.
- Formiga, N. S. & Mota, H. M. (2009). Estilo da orientação cultural e condutas desviantes: Um estudo correlacional em jovens paraibanos. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, 10*(97), 158-180
- Gouveia, V. V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo e del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de Doutorado não publicada. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, Espanha.
- Gouveia, V. V., Andrade, J. M., Jesus, G. R., Meira, M., & Formiga, N. S. (2002). Escala Multifatorial de Individualismo e Coletivismo: Elaboração e Validação de Construto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*(2), 203-212.
- Gouveia, V. V., Clemente, M., & Vidal, M.A. (1998). España desde dentro: el individualismo y el colectivismo como rasgos diferenciadores de las comunidades autónomas. *Sociedade y Utopia, 11*, 168-179.
- Gullone, E., & Moore, S. (2000). Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality. *Journal of Adolescent, 26*, 393-407.

- Hair, J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., & Black, W. (2005). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas / Siglo XXI Editores.
- Joreskog, K., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7 user's reference guide*. Mooresville: Scientific Software.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lummertz, J. G. (1997). Adolescência: Algumas reflexões. *Tempo e Ciência*, 1, 7-11.
- Minayo, M. C. S.; Assis, S. G.; Souza, E. R.; Njaine, K.; Deslandes, S. F.; Silva, C. M. F. P.; Fraga, P. C. P.; Gomes, R.; Abramovay, M.; Waiselfisz, J. J., & Monteiro, M. C. N. (1999). *Fala galera: Juventude, violência e cidadania na cidade o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Pino, A. (2007). Violência, educação e sociedade: Um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & sociedade*, 28 (100), 763-785.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rokeach, M. (1979). Introduction. In M. Rokeach (Ed.), *Understanding human values: Individual and societal* (pp. 1-11). New York: The Free Press.
- Romero, E., Sobral, J., Luengo, M. A., & Marzoa, J. A. (2001). Values and antisocial behavior among Spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 162, 20-40.
- Schwartz, S. H. (1990). Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 139-157.
- Seisdedos, N. C. (1988). *Cuestionario A – D de conductas antisociais – delictivas*. Madrid: TEA.
- Sinha, D., & Tripathi, R. C. (1994). Individualism in a collectivist culture: A case of coexistence of opposites. In U. Kim, H.C. Triandis, Ç. Kagitçibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 123-136). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51, 407-415.
- Triandis, H.C., Chen, X.P., & Chan, D. K. S. (1998). Scenarios for the measurement of collectivism and individualism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 275-289.
- Urra, J. (2003). Adolescencia y violencia, topicos y realidades. *Revista estudios de juventud*, 62(3), 11-44.
- Van De Vijver, F., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Vermeiren, R., De Clippele, A., & Deboutte, D. (2000). A descriptive survey of Flemish delinquent adolescents. *Journal of Adolescence*, 23, 277-285.

Endereço para correspondência:

Nilton S. Formiga
 Rua Juiz Ovídio Gouveia, 349 - Pedro Gondim
 CEP.: 58031-030 - João Pessoa - PB.
 E-mail: nsformiga@yahoo.com

Recebido em Março de 2010
 Revisto em Setembro de 2010
 Aceito em Outubro de 2010

* O presente trabalho originou-se na disciplina sociologia da violência a qual foi ministrada pelo segundo autor.

A Influência da Propaganda no Processo de Decisão de Compra do Adolescente Brasileiro

The Influence of Advertising in the Buying Decision-making Process among Brazilian Adolescents

Marcílio Ângelo e Silva^I
Antonio Roazzi^{II}
Bruno Campello de Souza^{II}

Resumo

O presente trabalho versa sobre aspectos referentes ao consumidor e a fatores que podem influenciar sua decisão de compra, como a propaganda. Concentra-se no comportamento do consumidor adolescente brasileiro recifense, uma vez que poucos estudos têm sido feitos nesta área no Brasil. Aborda inicialmente aspectos relativos ao contexto social brasileiro, relacionados à adolescência e aspectos do marketing, de forma particular a uma de suas táticas promocionais, a propaganda. Analisa criticamente as possíveis relações diretas ou indiretas da propaganda com o processo de decisão de compra do consumidor. Teve como objetivo principal verificar se a propaganda exerce influência determinante na decisão de compra dos adolescentes. Apoiar-se na teoria das facetas e na abordagem quali-quantitativa, usando como instrumentos a associação livre, a classificação dirigida, situação hipotética de compra e escala Likert relacionada ao peso da propaganda para decisão de compra. Análises descritivas, de variância Kruskal-Wallis e multidimensional através da técnica SSA (Smallest Space Analysis) e de entrevista foram realizadas. Verificou-se que a propaganda não se apresenta, na opinião dos participantes, como uma influência determinante na decisão de compra dos mesmos.

Palavras-chave: Comportamento do consumidor; adolescência; propaganda; influência determinante; tomada de decisão.

Abstract

This work refers to consumers' aspects and motives, such as adverts, which can influence the buying decision process. It focuses on Brazilian adolescent's consumer behavior, since only very few studies have explored this field so far. It initially covers aspects related to adolescence and marketing in the city of Recife (PE) social context, especially advertising as a promotional strategy. It critically analyses the possible direct or indirect relation between advertising and buying decision. The main goal was to verify whether adverts can have a determinant influence on the adolescents' buying decisions. It draws upon facets theory as its framework, the quali-quantitative approach as well as instruments for data collection such as free associations, directed classifications, hypothetical buying situation, Likert's scale and interviews. Descriptive, variance (Kruskal-Wallis) and multidimensional analysis (Smallest Space Analysis) were also applied. The findings suggest that commercial advertising are not perceived as a determinant influence on adolescents' buying decisions.

Keywords: Consumer behaviour; adolescence; advertising; determinant influence; decision making.

^I Universidade Federal de Pernambuco e Instituto Brasileiro de Gestão e Marketing

^{II} Universidade Federal de Pernambuco

De uma forma geral, pesquisas na área do comportamento do consumidor são escassas no Brasil, ainda mais sobre o consumidor adolescente. Contudo, vem-se notando ao redor do mundo que o adolescente dos tempos modernos não é mais tão dependente dos seus pais como aquele de algumas décadas atrás. Os adolescentes estão mais independentes em relação às suas escolhas e são tidos como potenciais consumidores em si mesmos (Belch & Belch, 2004; Czinkota & Ronkainen, 2004). No Brasil, um fator bastante sugestivo referente a essa nova realidade é a redução da idade mínima para a emancipação legal do cidadão, hoje estabelecida em 18 anos (e não 21 como antigamente) pelo novo Código Civil de 2002 (Gonçalves, 2007). Com o desenvolvimento econômico recentemente vivenciado no Brasil, o poder aquisitivo do brasileiro aumentou.

Novas ascensões sociais ocorreram, o consumo cresceu junto com novos desafios em diversas esferas da sociedade. Os prazos para financiamentos foram estendidos em razão da baixa inflação e do crescimento do PIB nacional – apesar do encolhimento recente desses prazos pelo efeito da crise financeira atual, o Brasil ainda é um dos países menos afetados pela crise e projeta crescimento positivo do PIB para o ano de 2009. Acesso a cartão de crédito está bem mais facilitado, existe a possibilidade de comprar sem sair de casa (compra via Internet, ainda que de forma muito limitada por uma questão estrutural, social e de segurança) e voar, em muitos casos, ficou mais barato do que viajar de ônibus.

Ao mesmo tempo em que essas mudanças ocorrem no Brasil, esses e outros eventos também acontecem em nível global, novas tendências e valores

vão surgindo com consequências positivas, mas também com as consequências negativas outrora previstas.

A massividade da comunicação, a liberação indiscriminada do conhecimento, a mudança rápida de costumes e de valores éticos, morais e a interpenetração de culturas diferentes por intermédio de rápidos e eficientes meios de comunicação tendem a saturar o aparelho psíquico. Ante a saturação do aparelho psíquico, este, como expressou Grimson (1991), “cede à tentação de um discernimento estético” (Levisky, 1998 p.76).

Neste bulício cultural se encontra o adolescente que: “...vivendo sua crise de identidade, portador de um ego com características específicas, ele possui um terreno fértil para sofrer induções, sugestões, pregações de toda natureza, podendo ser utilizado como cidadão de papel, na expressão de Dimenstein (1993)” (Levisky, 1998 p.74).

O adolescente estaria assim mais vulnerável a influências socioculturais, de amigos, de situações estressantes e de dificuldades típicas desse período de desenvolvimento, quando aspectos como a autoestima e o “self” (Bee, 2003) são postos à prova frequentemente. Momentos de instabilidade e mudanças na personalidade ocorrem e possíveis desordenamentos do comportamento são intensificados (Donnellan, Conger & Burzette, 2007; Lebel, 2007; Shaffer, 2002). Desta forma, devido à fragilidade deste período de desenvolvimento e refinamento da personalidade do indivíduo, é plausível afirmar que seria justamente em tal fase do desenvolvimento do ser humano em que a propaganda exerce seu maior poder de influência sobre o consumidor. Por outro lado, de um ponto de vista cognitivo, Piaget (1950) afirma que é durante a adolescência que o indivíduo desenvolve completamente sua capacidade hipotético-dedutiva, sendo capaz, assim, de utilizar o raciocínio lógico que é a base para o pensamento crítico. Trata-se de uma capacidade que pode ser usada diante de determinadas situações para direcionar processos decisórios. Todavia, a qualidade da capacidade crítica do adolescente vai depender também de aspectos relacionados ao processo de identificação, o qual na perspectiva da teoria social cognitiva pode se dar através do processo de modelagem; de imitação de um modelo escolhido pelo adolescente

(Bandura, 1986). Assim, partindo deste referencial, é plausível afirmar que, se o adolescente toma como modelo pessoas extremamente influenciáveis e de baixa capacidade crítica, ele assimilará também tais características, conseqüentemente tornando-se muito mais passivo diante de influências externas como propagandas. Entretanto, Bee (2003) referindo-se aos relacionamentos dos adolescentes com seus pares, afirma que eles não imitam cegamente seus companheiros e tendem a se associar a grupos, que compartilhem seus valores, atitudes e comportamentos. Em que medida os adolescentes são influenciados por fatores psicológicos intrínsecos e/ou por fatores do ambiente ainda é uma pergunta difícil de responder.

Pesquisas na área do comportamento do consumidor não têm acompanhado as mudanças no macrossistema (contexto mundial) e mesossistema (contexto mais local, nacional, regional, etc.), que influenciam o microsistema (família, vizinhança, amigos, etc.) no qual o adolescente encontra-se inserido, pegando emprestada a terminologia usada por Urie Brofenbrenner (Shaffer, 2002). Algumas pesquisas nos EUA chegaram a mostrar evidências de que eles são de fato influenciados por comerciais (Shaffer, 2002), mas a realidade e a cultura norte-americanas são diferentes da realidade do adolescente brasileiro. Ademais, tais pesquisas tendem a mostrar que os comerciais exercem maior influência em crianças e não em adolescentes.

Ao que parece, fazem-se necessárias novas iniciativas científicas que tenham como objetivo verificar se a propaganda influencia de forma determinante a decisão de compra do consumidor adolescente de diferentes realidades sócio-culturais. Considera-se aqui “propaganda” como toda e qualquer forma de anúncio de um produto (ex: *Outdoors*, *Bussdoors*, *Banners*, TV, Rádio, Jornal e Internet), pois, a intenção do presente trabalho não é verificar especificamente o efeito de um dos veículos de propaganda, mas sim se, na opinião do pesquisado, a propaganda influencia de forma determinante suas decisões de compra.

A Propaganda Influencia a Decisão de Compra de Forma Determinante ou não?

Quando um ser humano se depara com um problema, a sua maneira de resolvê-lo, as etapas percorridas, as estratégias utilizadas para chegar a

uma solução, parece estar longe de ser um fenômeno passível de ser compreendido de maneira simplória. Há indicativos de vários estudos (Gardner, 2003; Damásio, 2003; Tversky & Kahneman, 1974) que apontam para o fato de que indivíduos desenvolvem seus próprios estilos ao engajarem na resolução de um mesmo problema – apesar da tentativa de alguns modelos em uniformizar o comportamento humano. Entretanto, a existência de modelos gerais não implica em considerar todas as pessoas como iguais ou na inexistência de estilos pessoais. Por exemplo, Loewenstein preconiza sistemas decisórios racionais e emotivos em todas as pessoas, mas cada um tem o seu próprio equilíbrio entre esses dois sistemas (Loewenstein, 1996; Loewenstein & Lerner, 2003; Loewenstein, Hsee, Weber & Welch, 2001).

A possível ilusão da crença na influência determinante da propaganda no processo de decisão de compra pode estar no fato de se presumir cegamente que o estímulo veiculado pela propaganda serve como um gerador de uma necessidade, quando faz mais sentido supor que seja uma combinação de vários fatores (biogênicos, psicogênicos, sociais, culturais, intelectuais, inconscientes, etc.) anteriores à propaganda que o impulsiona ou não um indivíduo a comprar. Além do mais, supostamente vive-se numa sociedade capitalista onde tudo, desde saúde até diversão, é um produto a ser comprado. Em outras palavras comprar é uma realidade inevitável nos tempos atuais, com a propaganda servindo “simplesmente” como um agente fornecedor de informações sobre como, onde e quando se obter determinados produtos que podem ou não coincidir com uma necessidade ou vontade específica do consumidor. Existem, porém, diversos outros fatores incontornáveis ao marketeiro ou publicitário, tais como o estado emocional do consumidor antes e durante o processo de decisão da compra, a influência de amigos, da família, de parceiros, a condição financeira do consumidor, fatores beneplácitos, e valores pessoais, dentre outros. Tais fatores podem ser determinantes na hora da tomada de decisão do consumidor e levá-lo a tomar decisões completamente diferentes daquelas esperadas *a priori*.

É comum ser bombardeado por milhares de propagandas todos os dias, mas nem por isso responde-se aos estímulos veiculados por elas. Ademais, não existe consenso, mesmo entre os pesquisadores da área, em relação aos efeitos da propaganda sobre o indivíduo. Ora uns afirmam que esta tem poder de persuasão

sobre o consumidor, ora outros afirmam que não (Willemsens, Perin & Sampaio, 2006). Alguns autores, como Heath e Nairn (2005), afirmam que estímulos da propaganda podem atuar de forma tardia, prolongada e inconsciente através do que eles chamam de “memória implícita” e “aprendizagem implícita”. Esses autores, no entanto, baseiam-se em poucas referências sobre o efeito da memória sobre a afetividade e as emoções, além de trazerem à tona afirmações bastante subjetivas sobre os níveis de atenção do consumidor, e também pouco explicarem exatamente por que é que somente em baixos níveis de atenção as memórias e aprendizagem implícitas dos consumidores são “acionadas”. Outras contradições sobre os supostos efeitos poderosos da propaganda persistem, como no caso do “*DTC Advertising*” nos EUA (Spake & Joseph, 2007). Ademais, considerando-se o inconsciente de cada consumidor, que o mesmo age de forma individual e invisível, que diferença na prática há em afirmar que foram os efeitos tardios da propaganda absorvidos através das memórias implícitas ou o inconsciente dos consumidores que os fizeram comprar um determinado produto? Se as afirmações de Heath e Nairn (2005) são plausíveis, então aceitar que propagandas elaboradas conscientemente por um grupo de pessoas podem influenciar decisivamente o inconsciente de outras, seria uma façanha difícil de realizar em termos práticos, pois o acesso a alguns conteúdos do inconsciente de uma pessoa pode se dar apenas através da hipnose (prática esta abandonada pelo próprio Freud), de um esforço individualizado e consciente de um indivíduo em acessar memórias/fantasia passadas dele mesmo e da interpretação cuidadosa dos conteúdos de sonhos e falas de alguém por um especialista bem treinado. Em qualquer uma das opções anteriores se pressupõe uma ação direta e consciente, seja de um especialista que faça um acompanhamento consciente e individualizado da história da pessoa analisada, seja do próprio sujeito no seu esforço consciente de acessar suas próprias memórias/fantasia passadas (Frankland, 2005). Sem um acompanhamento pormenorizado da história de um indivíduo e de interpretações sistemáticas de comum esforço entre terapeuta e analisado, o acesso a conteúdos inconscientes é praticamente inviável. Há aqui uma relação difícil, dual, e de esforço consciente e deliberado de ambas as partes para se acessar o inconsciente de apenas uma pessoa. E a dificuldade aumenta quando

se amplia essa relação a milhares de pessoas ao mesmo tempo e com a tentativa de manipulação desses conteúdos de maneira massificada.

Como afirma um publicitário entrevistado no estudo feito por Piedras (2006, p.10), “há indícios de que as pessoas não se deixam mais enganar... Eu tenho que buscar o consumidor porque ele não quer mais ver propaganda” – ou será porque ele nunca deu mesmo a tão desejada importância às propagandas? Em congruência com os argumentos acima, Maman (2006) enfatiza que, apesar de massivos investimentos em propaganda e na crença do poder deste instrumento, observa-se nos últimos anos o desaparecimento de inúmeras empresas: Mappin, Mesbla, VASP, Transbrasil, Banco Econômico, Banco Bamerindus, Credicard, Vésper, Bancol, Balaio, entre outras recentes como a VARIG. Maman (2006 p.2) ainda aponta o fato de que agências publicitárias como a WBrasil, DPZ e Fischer América “criam peças publicitárias focadas em princípios de sedução e envolvimento do consumidor, propagandas estas com pouca ou nenhuma relação com a realidade”.

Enfatizando um ou outro aspecto, tanto Maman (2006), quanto Piedras (2006), Giglio (2004) e Willemsens, Perin e Sampaio (2006), ressaltam aqui e ali elementos importantes como o ceticismo do consumidor em relação a propagandas e fatores como valores, família, sinceridade, qualidade e preço do produto que influenciam a sua decisão de compra e que devem ser considerados por profissionais da área. Num estudo sobre produtos que não danificam o ambiente e sua influência sobre a decisão de compra do consumidor recifense, Melo, Costa e Leite (2007), apesar de argumentarem que a propaganda pode servir como meio eficiente de divulgação da prática eticamente correta de empresas e de conscientização do consumidor da importância de proteger o meio ambiente, obtiveram em seu estudo o achado de que a maioria dos participantes indicou a qualidade e o preço como sendo os fatores mais importantes na sua decisão. Estes achados, adicionando-se também à lista o elemento “disponibilidade do produto no mercado”, estão em consonância com estudos feitos fora do Brasil (Carrigan et al., 2004; Bhaskaran & Hardley, 2002; Carrigan & Attalla, 2001; Shaw & Clarke, 1999; Yam-Tang & Chan, 1998).

Existe forte evidência de que a propaganda dirigida e altamente segmentada, ou seja, voltada mais

para a sintonia com as motivações dos consumidores do que numa tentativa de influenciar as mesmas, é muito mais eficaz do que as formas massificadas, sendo um dos principais motivos do enorme sucesso comercial de empresas como a Amazon e Google (Torres & Briggs, 2005; Lacerda, Cristo, Gonçalves, Fan, Ziviani & Ribeiro Neto, 2006; Payne, David, Jennings & Sharifi, 2006; Goldfarb & Tucker, 2008). Isso contradiz frontalmente o que seria de se esperar caso fosse verdadeira a noção de que a propaganda tende a criar um efeito psicológico de necessidade ou de ilusão de necessidade em relação a um produto ou serviço naqueles que originalmente não apresentavam tal disposição. De fato, tais achados sugerem que os melhores impactos publicitários sobre as vendas surgem quando se tenta fazer chegar informação ao público aprioristicamente interessado, mais do que aos desinteressados.

Apesar de uma revisão crítica filosófica sobre a propaganda ser fundamental para um melhor entendimento dela e do seu papel na tomada de decisão de compra, seria interessante também partir para uma exploração empírica. Foi considerando essa possibilidade que o presente trabalho veio à tona. É importante ressaltar ainda, que, apesar da tendência crítica contra a crença dos poderes indutores da propaganda aqui expostas, o presente trabalho pretende ser falseável, ou seja, ele não parte do pressuposto de uma única hipótese possível.

Numa tentativa de conciliar as dificuldades de uma abordagem quantitativa de ser mais compreensiva e aprofundada no tratamento dos dados e de se fazer uso de uma quantidade grande de variáveis (e de maneira sistematizada), o que é uma característica dos estudos que envolvem os fenômenos das ciências humanas e sociais, adotou-se como referência metodológica a teoria das facetes ou *Facet Theory*, a qual

Primeiro, oferece princípios sobre como delinear pesquisas para a coleta sistemática de dados. Igualmente oferece um marco de referência formal que facilita o desenvolvimento de teorias. Neste sentido é um procedimento metateórico. Segundo, apresenta uma variedade de métodos para analisar dados, métodos estes que se destacam por um mínimo de restrições estatísticas. Por este motivo, apresentam-se como ad-

equados para analisar uma grande quantidade de variáveis psicológicas e sociais. Finalmente, permite relacionar sistematicamente o delineamento da pesquisa, o registro dos dados e sua análise estatística. Dito de outra forma, facilita expressar suposições teóricas, isto é, hipóteses, de tal forma que se pode examinar empiricamente sua validade (Bilsky, 2003 p.357).

A Teoria das Facetas é uma teoria que se apoia na teoria dos conjuntos e se constitui como uma vertente que envolve três perspectivas ou facetas de um universo estudado: os participantes (faceta P), as variáveis que podem influenciar os mesmos (faceta C) e as possíveis respostas ou amplitude de respostas admissíveis (faceta R) que possam emanar da interação das duas primeiras facetas (aqui denominada de *domain of concern*) (Bilsky, 2003). No caso específico do campo da psicologia, como o número de variáveis, ou facetas do tipo “C”, que influenciam a psique e/ou comportamento humano são incontáveis, pelo menos se tenta considerar e analisar em interação aquelas diversas prováveis variáveis, de um contexto específico, que possam influenciar o objeto estudado e as possíveis respostas comportamentais que possam emanar de tais influências.

Finalmente, levando em consideração o que foi dito anteriormente, surge a seguinte indagação: Na opinião dos participantes, a propaganda tem influência determinante na decisão de compra do adolescente brasileiro recifense? E como hipóteses:

- A propaganda não tem influência determinante na decisão de compra do adolescente brasileiro recifense
- A propaganda tem influência determinante na decisão de compra do adolescente brasileiro recifense.

Destarte, o objetivo do estudo realizado foi de verificar, a partir da opinião do pesquisado, se a propaganda exerce influência determinante sobre suas decisões de compra ou não.

Método

Amostra

Foram incluídas duas escolas na pesquisa, sendo uma pública e outra particular, com o intuito de abranger de forma mais ampla as classes sociais

que compõem a estrutura sócio-econômica do Recife. Outro critério utilizado foi a idade dos participantes.

Foram incluídos no estudo 77 adolescentes provenientes dos dois últimos anos do ensino médio, os quais incluem alunos das classes sociais entre “A2” (renda média de R\$6.563,73) e “D” (renda média de R\$484,97) - segundo a classificação da ABEP (2007).

Mesmo com a delimitação inicial baseada no ano de escolaridade do aluno (a), foram incluídos no estudo somente adolescentes na faixa-etária de 15 a 18 anos. Os motivos para esta decisão foram: 1. Pode ocorrer que pessoas com mais de 18 anos ainda estejam cursando o ensino fundamental (portanto, não mais seriam considerados adolescentes) – baseado neste critério, sete alunos com idades entre 20 e 23 anos não foram considerados nas análises dos dados desta pesquisa. 2. Na faixa-etária 15-18 anos os adolescentes tendem a ser mais independentes no que concerne ao sair só e com amigos, e nas suas decisões de compra do que aqueles mais jovens.

Muitos possuem alguma forma de recurso financeiro, seja proveniente dos pais (a chamada mesada), seja através de emprego próprio ou “estágios” de meio expediente.

O número final de participantes da pesquisa foi de 73 alunos; sendo 28 do sexo masculino - média de idade 16.22 (DP.78) e 16.88 (DP .78) para escola particular e pública, respectivamente - e 46 do sexo feminino média de idade 16.19 (DP.75) e 16.88 (DP .60) para escola particular e pública, respectivamente. Vários aspectos como, disponibilidade dos alunos, tempo necessário para a coleta dos dados, permissão por parte da administração das escolas e dos pais, acarretaram atrasos e uma diminuição do número de participantes.

Procedimentos

Antes da aplicação definitiva dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, foi feito um piloto com dois alunos e duas alunas (os quais foram excluídos da amostra principal para evitar o risco de *bias* por parte destes que já conheciam os instrumentos a ser utilizados) para verificar se os instrumentos eram compreensíveis aos participantes. Verificou-se então a necessidade de ajustar alguns aspectos como a frase do primeiro protocolo e o valor hipotético em Reais do protocolo III que foi ajustado para cima (o valor hipotético final disponível foi de R\$ 1.500,00).

A coleta de dados foi dividida em dois dias no período da manhã, na escola particular, e no período da tarde na escola pública – apenas por uma questão de horário de funcionamento do ensino médio das escolas; com um intervalo de uma semana entre a primeira fase e a segunda; e em turmas mistas. No primeiro dia aplicou-se o formulário para coleta de dados demográficos e a atividade de associação livre. No segundo momento, aplicaram-se os protocolos contendo as atividades de classificação dirigida, atividade hipotética de compra e escalas Likert sobre o peso da propaganda na decisão de compra dos alunos participantes e de seus amigos. A coleta foi realizada em dias de aula normais com a permissão dos professores de várias disciplinas e anuência prévia da diretoria da escola.

Cada atividade proposta foi explicada previamente e nenhuma pressão em termos de tempo foi realizada por parte dos pesquisadores, de forma que os alunos puderam responder cada um, a seu tempo, o que lhes era pedido. Nenhuma outra atividade foi iniciada antes que todos terminassem de responder os protocolos. No total foram quatro encontros entre os pesquisadores e os alunos; sendo dois encontros na escola pública e dois na particular.

Instrumentos

Para a obtenção dos dados demográficos da amostra envolvida no estudo, utilizou-se um formulário contendo uma parte para identificação dos participantes (com o uso de um apelido à escolha dos alunos para garantir o anonimato), ano escolar, data de nascimento, sexo, número de integrantes da família, se os alunos trabalhavam, a profissão dos pais, se os alunos recebiam mesada, se possuíam cartão de crédito. Na segunda parte do documento, o formulário requisitava informações sobre a renda familiar, uma autoavaliação por parte dos alunos e os *hobbies* prediletos dos mesmos.

Foram também realizadas entrevistas na forma de associações livres e classificações dirigidas, situação hipotética de compra e uso de escalas Likert com espaço para livres justificativas.

Para a atividade de associação livre os alunos receberam um protocolo contendo instruções sobre a atividade proposta. Pediu-se aos alunos que lessem atentamente o que estava sendo requisitado e que respondessem imediatamente aquilo que vinha em suas mentes quando liam a frase “o que influencia minha

decisão de compra é”. Nas instruções desta atividade havia também a orientação para os alunos apontarem no mínimo três palavras / motivos em suas respostas.

Para a atividade de classificação dirigida os alunos receberam um protocolo contendo uma figura em forma de pirâmide com vários níveis divididos da base ao topo; acima deste se encontrava a palavra “Compra”. Uma lista contendo os motivos mais apontados pelos próprios alunos na atividade de associação livre (aplicada no primeiro encontro) foi distribuída juntamente com o protocolo da pirâmide (protocolo II). Pediu-se então aos alunos que apontassem os itens (apresentados na lista) que mais tinham relação com a palavra apontada no protocolo, em ordem de importância, da base ao topo; desta forma, a palavra mais próxima ao nome “compra” indicaria o item de maior relação com a mesma, segundo a opinião dos estudantes.

Aplicou-se também um terceiro protocolo contendo uma atividade de compra hipotética, onde os alunos tinham R\$ 1.500,00 para gastarem com três produtos de seu agrado. Além dos produtos os alunos deveriam especificar as marcas dos mesmos e dar uma breve justificativa a respeito das suas escolhas em relação às marcas dos produtos escolhidos.

Finalmente, aplicou-se quarto e último protocolo contendo duas escalas Likert sobre o peso (variando de 0 a 10, onde próximo ao “0” constavam as palavras “peso nenhum” e, do “10”, as palavras “muito peso”) da propaganda na decisão de compra dos alunos participantes e na decisão de compra de seus amigos. Os alunos deveriam escolher a numeração que mais se adequasse à opinião deles no que concerne à decisão pessoal de compra e supostamente à decisão de compra de seus amigos.

Resultados

Foram realizadas análises descritivas, de variância Kruskal-Wallis e multidimensionais, esta última baseando-se na técnica SSA (Smallest Space Analysis) que permite converter distâncias e similaridades do tipo psicológicas em distâncias geométricas euclidianas, o que por sua vez, permite ao pesquisador uma comparação direta entre estruturas mentais complexas (Roazzi, 1995). Com base neste tipo de análise é perfeitamente possível verificar como as categorias se relacionam, entre si e com grupos independentes. As SSAs foram feitas a partir dos critérios “MOTIVOS” (para decisão de compra)

e “ATIVIDADES” (preferidas pelos adolescentes). A partir dos resultados obtidos neste procedimento é possível verificar quais motivos na perspectiva dos adolescentes estão mais ou menos relacionados entre si e com a decisão de compra dos deles, distinguindo-se também as relações entre gênero e escolas. O mesmo se aplica à SSA feita para as atividades preferidas pelos adolescentes, como pode ser verificado nas Figuras 1 e 3 para motivos e atividades, respectivamente.

Atividades preferidas

Pediu-se aos participantes para que eles escolhessem por ordem de preferência, numa escala avaliativa de 1 a 13 (13 = a mais preferida e 1 = a menos preferida), as atividades nas quais os mesmos se envolvem em seu tempo livre. 69 alunos (as) de 74 escolheram “sair com amigos”, com uma média dos escores de 9.7, sendo que 50% destes (37 pessoas) escolheram esse item como sendo uma das três atividades mais preferidas. 68 alunos (as) de 74 escolheram “escutar música”, com média dos escores de 9.2, sendo que 50% destes (37 pessoas) escolheram este item como sendo uma das três atividades mais preferidas. 67 alunos (as) de 74 escolheram o item “navegar na Internet”, com média dos escores de 8.2, sendo que 27,5% destes (19 pessoas) a escolheram como sendo uma das três mais preferidas. 58 alunos (as) de 74 escolheram “praticar esportes”, com média dos escores

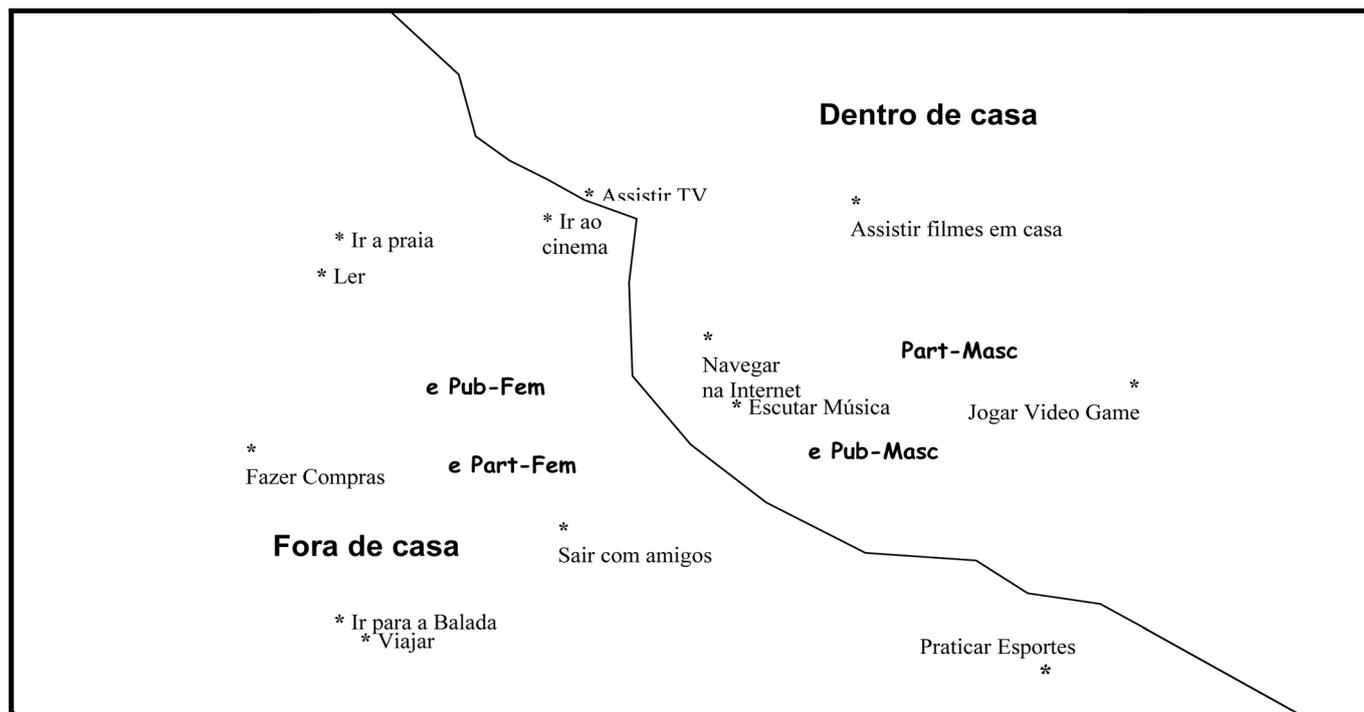
de 7.7, sendo que 44%,6 destes (33 pessoas) escolheram esse item como sendo uma das três atividades mais preferidas por eles. 59 alunos (as) escolheram “assistir televisão”, com média dos escores de 5.3, sendo que apenas 12,2% destes (09 pessoas) a escolheram como sendo uma das três atividades mais preferidas. O item “fazer compras” foi mencionado por 51 pessoas, apresentando média de 5.4 com 11 pessoas (21,6% destes) escolhendo-a como uma das três atividades mais preferidas. O item “ir ao cinema” nem mesmo foi citado como uma das duas primeiras atividades mais preferidas pelos adolescentes, mas foi escolhido por 59 alunos (as) e apresentou média 5.8. É importante ressaltar que estes dados a respeito das atividades realizadas no tempo livre dos adolescentes são relevantes, pois apontam para a possibilidade de eles estarem mais ou menos propensos à exposição de propagandas. Por exemplo, escutar música no MP3 possivelmente expõe os adolescentes a propagandas muito menos do que navegar na Internet.

No que se refere à atividade “fazer compras”, houve diferença significativa entre os grupos “Ma” e “Fe”, com o grupo “Fe” apresentando uma média maior e entre os grupos Pa-Ma, Pa-Fe, Pu-Ma e Pu-Fe, com o grupo Pa-Fe apontando uma média maior. Aqui também é possível perceber uma preferência do grupo feminino a esta atividade, mas de forma especial para as estudantes da escola particular. Já a atividade “jogar vídeo-game” apresenta diferenças significativas entre os

Tabela 1 - Análise de Kruskal-Wallis (Médias Ordenadas e χ^2) das atividades, considerado de acordo com tipo de escola e o sexo. A pergunta colocada foi “O que você gosta mais de fazer?”

Atividades	Pa MO	Pu MO	χ^2	Ma MO	Fe MO	χ^2	Pa- Ma MO	Pa-Fe MO	Pu- Ma MO	Pu- Fe MO	χ^2
Praticar Esporte	41.9	32.5	3.588	50.2	29.7	16.290c	50.03	34.95	50.55	25.40	18.623c
Escutar Música	35.8	39.3	-.481	35.9	38.4	-.245	39.92	36.69	37.75	39.94	.624
Viajar	39.0	35.8	.423	30.4	41.8	-4.990a	32.50	44.62	26.65	39.46	6.144
Ler	36.0	39.0	-.368	30.5	41.7	-4.880a	31.83	39.74	28.25	43.40	5.409
Sair com Amigos	34.4	40.8	-1.655	35.7	38.5	-.305	30.47	37.93	45.25	39.10	3.444
Fazer Compras	39.1	35.6	.529	25.9	44.5	-13.38c	31.22	46.02	16.55	43.24	16.684b
Ir ao Cinema	42.8	31.5	5.132 a	35.4	38.7	-.403	40.25	45.02	26.90	33.40	6.289
Ir a Praia	33.9	41.5	-2.361	33.4	39.9	-1.630	32.89	34.79	34.50	44.30	3.962
Jogar Video Game	42.1	32.3	4.303 a	54.3	27.2	31.222c	54.58	31.43	53.85	23.76	32.875c
Navegar na Internet	40.0	34.6	1.197	44.1	33.4	4.364a	48.00	33.26	37.15	33.64	6.038
Assistir Filmes em Casa	37.4	37.5	-.000	42.3	34.5	2.401	43.53	32.24	40.35	36.44	2.994
Ir para a Balada	39.1	35.6	.516	32.4	40.6	-2.712	33.53	43.95	30.40	37.78	3.869
Assistir Televisão	37.7	37.2	.011	39.1	36.4	.273	41.25	34.74	35.40	37.96	1.015

Pa = Escola Particular; Pu = Escola Publica; Ma = Sexo Masculino; Fe = Sexo Feminino; MO = Média ordenada a: p<.05; b: p<.01; c: p<.001



Coordenada 1x2 da análise tridimensional; Coeficiente de Alienação 0.13

Figura 1 - Análise SSA das associações à pergunta “O que você gosta mais de fazer?”, considerando como variáveis externas (e) o tipo de escola (2: pública e particular – Pub e Part, respectivamente) e o sexo (2: masculino e feminino - Masc e Fem, respectivamente).

grupos “Pa” e “Pu”, “Ma” e “Fe” e Pa-Ma, Pa-Fe, Pu-Ma e Pu-Fe, com os grupos masculinos apresentando maiores médias, assim como o grupo “Pa”, o que aponta para uma preferência maior dessa atividade por parte dos alunos da escola particular. No referente à atividade “ir ao cinema”, houve diferença significativa apenas entre os grupos “Pa” e “Pu”, com o grupo “Pa” apresentando uma média maior. É importante notar que para aquelas atividades que requerem maior investimento financeiro, a preferência maior é dos e das alunas da escola particular, o que aparentemente se justifica pelo maior poder aquisitivo daqueles, o qual é representado através das faixas de renda das famílias apontadas pelos próprios alunos. Finalmente, no que concerne à atividade “navegar na internet”, houve diferença significativa apenas entre os grupos “Ma” e “Fe”, com o grupo “Ma” apresentando uma média maior. Os resultados das análises de variância estão em consonância com os da MDS SSA (ver Tabela 1).

A análise multidimensional SSA feita com as variáveis referentes às “ATIVIDADES” preferidas pelos adolescentes, aponta relações muito próximas entre os grupos Pub-Fem (pública/feminino) e Part-Fem (particular/feminino) e os grupos Part-Masc (particular/masculino) e Pub-Masc (pública/masculina). A

SSA também aponta uma relação próxima entre as atividades que caem no campo “dentro de casa” (assistir TV, assistir filmes em casa, navegar na internet, escutar música e jogar videogame) e os grupos Part-Masc e Pub-Masc e uma relação próxima entre as atividades do campo “fora de casa” (ir ao cinema, ir à praia, ler, fazer compras, sair com os amigos, ir para balada e viajar) e os grupos Part-Fem e Pub-Fem.

De acordo com os resultados da SSA é possível apontar que as atividades preferidas mais mencionadas **pelos** estudantes de ambas as escolas são “sair com os amigos”, “fazer compras”, mas com uma relação similar com as atividades “navegar na internet” e “escutar música” (dentro de casa). Já para os grupos **dos** estudantes de ambas as escolas, a relação é mais próxima com as atividades “navegar na internet”, “escutar música” e “jogar videogame”, com esta última um pouco mais relacionada com o grupo Part-Masc e aquela penúltima com o grupo Pub-Masc. A atividade “praticar esportes” (fora de casa) apresenta uma relação mais próxima com o grupo Pub-Masc. Já a atividade “ir para balada” (fora de casa) está mais relacionada com o grupo Part-Fem. Estes dados são consistentes com a descrição das frequências das atividades preferidas pelos

Tabela 2 - Análise de Kruskal-Wallis (Médias Ordenadas e χ^2) dos motivos produzidos a partir das associações à pergunta “O que influencia minha decisão de compra é:” considerado de acordo com tipo de escola e o sexo

Motivos	Pa MO	Pu MO	χ^2	Ma MO	Fe MO	χ^2	Pa- Ma MO	Pa-Fe MO	Pu- Ma MO	Pu-Fe MO	χ^2
Interesses	40.64	34.00	6.82 ^b	37.97	37.24	.07	40.11	41.10	34.00	34.00	6.90
Pertencer	44.68	29.50	17.73 ^a	39.70	36.16	.91	45.36	44.10	29.50	29.50	17.79 ^c
Conexões	45.03	29.11	11.32 ^c	39.05	36.55	.26	48.33	42.19	22.35	31.82	13.75 ^b
Peso e Tamanho	38.40	36.50	1.81	37.84	37.29	.14	38.58	38.24	36.50	36.50	1.85
Aspectos Herdados	48.27	25.50	29.91 ^c	41.25	35.22	1.98	50.00	46.79	25.50	25.50	30.22 ^c
Preferências	41.99	32.50	10.16 ^c	37.91	37.25	.05	40.92	42.92	32.50	32.50	10.40 ^a
Contexto	44.68	29.50	17.72 ^c	42.07	34.72	3.93 ^a	49.06	40.93	29.50	29.50	20.39 ^c
Praticidade	41.99	32.50	10.17 ^c	39.05	36.55	.66	42.69	41.38	32.50	32.50	10.27 ^a
Cotidiano	35.82	39.37	-.598	40.66	35.58	1.15	35.61	36.00	49.75	35.22	4.47
Custo-Benefício	35.55	39.67	-.683	37.82	37.30	.01	33.75	37.10	45.15	37.48	-1.83
Psicossocial	35.50	39.73	-4.64 ^a	36.77	37.95	.34	35.50	35.50	39.05	40.00	-4.73
Marca	27.55	48.59	-21.97 ^c	36.45	38.14	-.13	28.50	26.74	50.75	47.72	-22.23 ^c
Aspectos Intrínsc.	36.15	39.00	-.35	34.75	39.17	-.80	31.03	40.55	41.45	38.02	2.62
Estímulos Secund.	33.86	41.56	-7.33 ^b	35.75	38.57	-.92	33.00	34.60	40.70	41.90	7.56
Aparência	37.96	36.99	.04	34.48	39.34	-.92	37.03	38.76	29.90	39.82	1.68
Estímulo Primário	35.28	39.97	-.97	41.07	35.33	1.38	41.14	30.26	40.95	39.58	3.76
Rel. Pessoa Produto	40.82	33.80	2.44	36.80	37.92	-.06	41.17	40.52	28.95	35.74	3.34
Bem-estar	28.65	47.36	-14.89 ^c	30.34	41.86	-5.33 ^a	22.81	33.67	43.90	48.75	-17.91 ^c

Pa = Escola Particular; Pu = Escola Pública; Ma = Sexo Masculino; Fe = Sexo Feminino; MO = Média Ordenada a: p<.05; b: p<.01; c: p<.001

adolescentes, as quais apontam as três atividades mais preferidas como sendo: “escutar música”, “sair com os amigos”, “navegar na internet” e “praticar esportes”.

De uma forma geral o que se percebe é um padrão de relação maior entre os grupos masculinos de ambas as escolas e as atividades da esfera “dentro de casa” mais a atividade “praticar esportes” (fora de casa). No caso feminino de ambas as escolas a relação é maior com as atividades “fora de casa” mais “navegar na internet” e “escutar música” (dentro de casa). Assim sendo, pode-se dizer que os grupos femininos apresentam uma preferência por atividades *outdoors* sociais e dinâmicas, enquanto os grupos masculinos apresentam uma preferência por atividades *indoors* e individuais. Com a exceção da atividade “praticar esportes” que pode ser realizada em grupo e ao ar livre, “navegar na internet” e “escutar música” que podem ser realizadas fora de casa também. É possível ainda notar que as atividades que exporiam os adolescentes de forma mais imediata à influência da propaganda, como “assistir TV e “ir ao cinema”, apresentam uma relação próxima entre si, mas distantes dos quatro grupos das escolas, quando comparado às atividades principais mais relacionadas

aos grupos. No entanto, não se pode afirmar que os adolescentes pesquisados são imunes à influência da propaganda por preferirem atividades aparentemente sem relação direta com a mesma. A propaganda pode influenciá-los por outros caminhos, pois ao “sair com os amigos”, “escutar música” e “fazer compras”, os grupos femininos de ambas as escolas se expõem a influências da propaganda de diversas formas como outdoors, panfletos, pôsteres, mídia ambiente e merchandising de toda sorte. Assim como os grupos masculinos de ambas as escolas são expostos à propaganda “ao navegar na internet”, “praticar esportes” e ao “escutar música” (é comum se escutar rádio pelo celular, já que escutar músicas no formato MP3 consome mais rapidamente a bateria dos aparelhos). No entanto, os motivos principais apresentados pelos adolescentes para a decisão de compra não foram a propaganda ou a mídia.

Motivos que influenciam a decisão de compra

Da lista dos sessenta motivos apontados pelos próprios adolescentes cinco itens obtiveram as maiores frequências e médias, quais sejam: “qualidade

do produto”, “preço do produto”, “dinheiro disponível”, “marca do produto” e “conforto pessoal”, com os motivos “influência da propaganda” e “meios de comunicação” apresentando frequências e médias muito baixas.

As frequências apontam que 72,5% dos participantes (55 pessoas) escolheram “qualidade do produto”, apresentando média de 5.03, sendo que 43,2% daqueles (32 pessoas) avaliaram esse item com os três maiores escores (escores vão de 9 a 1 em termos decrescentes de importância). 71,6% dos participantes (53 pessoas) escolheram “preço do produto”, apresentando média 4.61, sendo que 40,5% daqueles (30 pessoas) avaliaram esse item como os três maiores escores. 45,9% dos participantes (34 pessoas) escolheram “dinheiro disponível”, apresentando média de 2.93, sendo que 25,6% (19 pessoas) avaliaram esse item com os três maiores escores. Apenas 2,7% dos participantes (02 pessoas) citaram “meios de comunicação”, apresentando média de 0.14, das quais uma delas avaliou esse item como sendo o segundo motivo mais importante de influência na decisão de compra. Em relação ao item “influência da propaganda”, 10,8% dos participantes (8 pessoas) o escolheram, apresentando média de 0.36, sendo que nenhuma pessoa (0%) avaliou esse item com um dos três maiores escores e uma pessoa o avaliou como sendo o quarto motivo (escore 6) de influência na decisão de compra.

Um reagrupamento posterior das 60 variáveis referentes aos motivos que influenciam a decisão de compra dos pesquisados foi feito usando-se uma análise de Cluster do tipo “Pearson r” no método de Ward. A partir dos reagrupamentos realizados, foram geradas 5 variáveis “mães” e 18 subgrupos de variáveis do reagrupamento das 5 principais. O reagrupamento foi feito a partir das relações de proximidade ou distância, em termos de força de correlação estatística, entre as 60 variáveis. Estas relações foram adotadas como critérios para a geração das 18 subgrupos de variáveis reagrupadas que foram utilizadas posteriormente nas análises de variância e multidimensionais.

Houve diferenças significativas entre grupos, no que concerne aos motivos escolhidos como sendo os que mais influenciam a decisão de compra dos adolescentes. Há uma variação significativa entre as escolas, no que diz respeito a comparações envolvendo as variáveis S.Interesses, S.Pertencer, S.Conexões, V.Aspectos

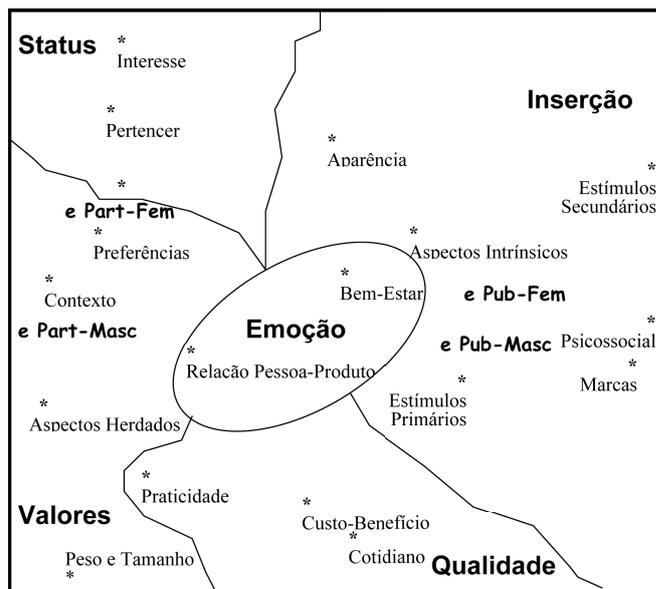


Figura 2 - Análise SSA das associações à pergunta “O que influencia minha decisão de compra é ...” considerando como variáveis externas (e) o tipo de escola (2: pública e particular – Pub e Part, respectivamente) e o sexo (2: masculino e feminino - Masc e Fem, respectivamente).

Herdados, V.Preferências, V.Contexto e Q.Praticidade, com a escola particular apresentando as maiores médias. Em outras palavras, os motivos mídia, propaganda, satisfação pessoal, vontade de gastar, festas, bem-estar, histórico do produto, rendimento do produto, vaidade pessoal, minha personalidade, vontade pessoal, custo-benefício do produto, funcionalidade do produto, durabilidade do produto, originalidade do produto, mãe, interesse pessoal, sabor do produto, produtos eletrônicos, irmãos, estilo pessoal, condição financeira, garantia do produto, simplicidade do produto e praticidade do produto, foram mais citados pelos alunos da escola particular.

A variação foi significativa também entre as escolas no concernente às variáveis I.Marca, I.Psicossocial, I.Estímulo Secundário e E.Bem-estar, desta vez com a escola pública apresentando as maiores médias. Ou seja, os motivos confiança no produto, opção de pagamento, variedade do produto, produtos novos, diversão, mania de comprar, namorado(a), outras pessoas, satisfação pessoal, vontade de ter, solidão, gosto pessoal e tempo pessoal, foram mais citados pelos alunos da escola pública.

Houve ainda diferenças significativas entre sexos no que diz respeito às variáveis V.Contexto (motivos:

Tabela 3 - Análise de Kruskal-Wallis (Médias Ordenadas e χ^2) dos produtos e marcas, considerado de acordo com tipo de escola e o sexo

Produtos e Marcas	Frequências Para “Sim”	Pa-Ma MO	Pa-Fe MO	Pu-Ma MO	Pu-Fe MO	χ^2
Roupas	52,7%	38.56	35.62	25.40	43.16	6,820
Calçados	41,9%	44.61	32.57	33.10	38.28	4,823
Celular	44,6%	25.11	40.38	50.60	38.76	13,686^b
MPs	36,5%	42.50	32.81	38.80	37.32	2,891
Sony	29,7%	38.83	33.55	37.60	39.82	1,706
Sony-Ericsson	18,9%	44.89	34.02	34.20	36.42	2,066
Nokia	16,2%	37.67	35.02	42.60	37.42	6,457
Adidas	13,5%	36.61	37.79	32.50	39.90	2,527

Pa = Escola Particular; Pu = Escola Publica; Ma = Sexo Masculino; Fe = Sexo Feminino; MO = Média Ordenada a: p<.05; b: p<.01; c: p<.001

irmãos, estilo pessoal e condição financeira) e E.Bem-estar (motivos: satisfação pessoal, vontade de ter, solidão, gosto pessoal e tempo pessoal), com o sexo masculino apresentando uma média maior para o primeiro caso e o sexo feminino para o segundo caso (citando mais os motivos referentes às variáveis de cada um).

As análises de variância relativas aos motivos para decisão de compra apresentam resultados consistentes com a análise MDS SSA, mas ressaltam ainda a diferença de intensidade em termos de importância dos motivos para decisão de compra dos adolescentes. É relevante notar as diferenças entre os grupos (Pa-Ma, Pa-Fe, Pu-Ma e Pu-Fe) no que concerne à variável “S.Pertencer” (a qual representa o motivo “Propaganda”), com o grupo Pa-Ma apresentando as maiores médias neste caso.

A partir da análise MDS SSA sobre os “Motivos” é possível ressaltar as relações existentes entre os motivos para decisão de compra, apontados pelos adolescentes. A inspeção da projeção SSA confirma as relações entre as variáveis, as quais já tinham sido apontadas anteriormente através da Análise de Cluster, mostrando também a relação estrutural entre os itens. Nota-se que existe uma relação muito próxima entre os grupos que correspondem aos alunos e alunas da escola particular e pública e a variável “Emoção” que inclui motivos como satisfação pessoal, vontade de ter, solidão, gosto pessoal, tempo disponível, relação pessoa-produto, design do produto, loja/estabelecimento e cor do produto. Isso sugere que esses motivos antecedem outros da escala hierárquica daquilo que influencia a decisão de compra dos adolescentes. A variável “Part-Fem”, a qual representa as estudantes da escola particular, em relação ao gênero é a que tem uma relação mais próxima com a variável “Status”, que representa os motivos “Propaganda” e

“Mídia”, sugerindo que estes têm mais relação com a decisão de compra dessas estudantes do que as da escola pública e do que para os estudantes de ambas as escolas. Isso é consistente com o fato de que somente na escola particular foram citadas a propaganda e a mídia como agentes influenciadores da decisão de compra e aponta para o fato de que, das dez pessoas que citaram esses dois motivos, a maioria era estudantes do sexo feminino da escola particular.

De uma forma geral, é plausível afirmar, a partir do primeiro exercício realizado pelos adolescentes através dos protocolos I e II relacionados aos motivos enunciados por eles, que a propaganda representada pelas variáveis “Propaganda” e “Mídia” não está entre os motivos mais relevantes para decisão de compra dos adolescentes de ambas as escolas.

Baseando-se nas análises estatísticas descritivas, multidimensional SSA e de variância Kruskal-Wallis pode-se afirmar que, tomando como referência as opiniões dos adolescentes apresentadas na primeira atividade (protocolos I e II), a propaganda é tida como agente influenciador apenas na decisão de compra de alguns estudantes da escola particular, sendo que as estudantes citaram a propaganda e a mídia e os estudantes apenas a propaganda. Ademais, apesar de citarem a propaganda na mesma proporção, os estudantes da escola particular atribuíram um escore maior à influência da mesma, em relação aos escores atribuídos pelas estudantes. No entanto, no contexto geral, a propaganda e a mídia nem podem ser consideradas como os aspectos mais importantes, nem sequer como aspectos muito importantes para decisão de compra da maioria dos adolescentes das duas escolas.

Produtos e marcas preferidos

Com base nas análises descritivas dos dados obtidos no exercício sobre a situação hipotética de compra, foi possível identificar, a partir das justificativas dadas pelos pesquisados, se a propaganda está relacionada com a escolha das marcas escolhidas pelos adolescentes¹. Noventa e oito (98) marcas e quarenta (40) produtos diferentes foram citados pelos adolescentes das duas escolas juntas, sendo que os mais citados dos dois (marcas e produtos) estão representados em percentuais na tabela 4 abaixo.

Realizou-se também uma análise de variância Kruskal-Wallis para verificar se havia diferença significativa entre os grupos das escolas particular e pública no que diz respeito aos produtos e marcas preferidas. Apenas para o item “Celular” houve uma diferença significativa, com o grupo Pu-Ma que representa os estudantes da escola pública apresentando uma média maior.

Peso da propaganda na decisão pessoal e de amigos

A partir das questões que solicitavam uma avaliação do peso da propaganda para decisão pessoal de compra e para decisão de compra de amigos, foi possível determinar o peso que a propaganda tem na decisão dos adolescentes, segundo a opinião dos mesmos. É interessante notar que a média obtida na segunda escala Likert, concernente à decisão de compra de outras pessoas (dos amigos dos adolescentes), é maior do que a da primeira escala. Quais sejam: 6,05 (DP 2,862) para a primeira escala referente à decisão de compra pessoal e 7,56 (DP 1,840) para a segunda escala referente à decisão de compra de amigos. No entanto, as médias, tanto de uma como de outra escala, não apontam para os maiores índices de influência da propaganda que seriam entre os números 8 e 10 da escala.

De acordo com os resultados obtidos através de análises de variâncias não-paramétricas se constatou que houve diferença significativa entre os grupos Ma (masculino) e Fe (feminino) e Pa (escola particular) e Pu (pública), no que diz respeito ao peso da propaganda para decisão pessoal de compra, sendo o grupo feminino e a escola pública mais afetados pela propaganda. O que aponta para uma maior influência da propaganda na decisão de compra das estudantes da escola pública. Ver tabela 4 adiante.

Análise da entrevista

Após a aplicação do último protocolo da pesquisa, uma breve entrevista não-estruturada foi realizada na escola pública, onde a propaganda ou qualquer termo relacionado à mesma não havia sido citado no primeiro exercício como sendo um motivo de influência na decisão de compra dos adolescentes daquela instituição.

É possível perceber através da transcrição que houve uma dificuldade de se chegar a um consenso entre os alunos sobre o peso da propaganda na decisão pessoal de compra deles, apesar de haver uma tendência da turma a concordar com a influência da mesma nas suas decisões de compra. No entanto, é possível também perceber que, de uma forma geral, apesar dos alunos entrevistados admitirem inicialmente que a propaganda pode ter influência determinante na decisão de compra deles, esta mesma afirmação torna-se inconsistente quando o pesquisador pergunta por que os alunos não mencionaram a propaganda na lista de seus motivos para decisão de compra. Ao final da entrevista torna-se mais claro que a propaganda é importante para a decisão de compra dos adolescentes daquela escola, mas que o produto em si e aspectos relacionados ao mesmo, como qualidade, preço e características morfológicas são

Tabela 4 - Análise de Kruskal-Wallis (Médias Ordenadas e χ^2) do peso da propaganda na decisão de compra – pessoal e de amigos, de acordo com o tipo de escola e o sexo.

Peso da Propaganda na decisão de	Pa MO	Pu MO	χ^2	Ma MO	Fe MO	χ^2	Pa-Ma MO	Pa-Fe MO	Pu-Ma MO	Pu-Fe MO	χ^2
- compra pessoal	30.58	43.97	-7.40 ^b	29.09	41.92	-6.44 ^b	26.67	34.10	33.45	48.18	12,101 ^b
- compra de amigos	37.58	36.37	.06	35.71	37.80	-1.76	33.44	41.30	39.80	35.00	,610

Pa = Escola Particular; Pu = Escola Pública; Ma = Sexo Masculino; Fe = Sexo Feminino; MO = Média Ordenada
a: p<.05; b: p<.01; c: p<.001

mais importantes do que a influência da propaganda, como pode ser verificado adiante em alguns trechos da entrevista. As afirmações acima vêm ratificadas também pelas justificativas dadas por alunas da escola pública para o peso atribuído à propaganda na decisão pessoal e dos amigos como apontado após os trechos da entrevista.

Pesquisador: *quer dizer, a propaganda é importante, mas o produto tem que ser...*

Alunos (as): *completam a frase do pesquisador dizendo: “é mais importante”.*

Pesquisador: *é mais importante que o produto seja bom e tenha qualidade?*

Alunos (as): *comentários cruzados.*

Aluna “J”: *comenta algo sobre os aspectos mais importantes como sendo qualidade, beleza e preço.*

Milla apontou peso 9 para decisão pessoal: *“influencia muito minha decisão, e sendo um produto que eu possa comprar melhor ainda”*. E 8 para decisão dos amigos: *“depende da vontade dos meus amigos”*

Nane apontou peso 5 para decisão pessoal: *“porque nem muitas vezes a propaganda ela diz se o produto é bom”*. E 10 para decisão de compra das amigas: *“porque as vezes elas são influenciadas por elas”*.

Anny apontou peso 10 para decisão pessoal: *“como assisto muito, tenho a oportunidade de ver as novidades, os preços, que com isso me influencia”*. E peso 3 para decisão de compra dos amigos: *“acredito que poucos se deixam influenciar pela propaganda”*

Bela apontou peso 7 para decisão pessoal: *“pelo produto estar na propaganda ele é atual, isso chama minha atenção”*. E peso 8 para decisão dos amigos: *“porque a propaganda é um meio de manipulação”*

Pamynha apontou peso 9 para decisão pessoal: *“pq gosto de me exibir”*. E peso 6 para decisão de compra dos amigos: *“porque a maioria vai pelo preço e não a marca ou propaganda”*

Nega apontou peso 8 para decisão pessoal: *“não influencia muito”*. E peso 7 para decisão dos amigos: *“influencia mais ou menos”*

Nany apontou peso 7 para decisão pessoal: *“porque nem sempre ela me faz ir a loja e comprar, e sim a necessidade”*. E peso 7 para decisão dos amigos; *“porque ela adora comprar mas nem sempre vai atrás das propagandas”*

Meury apontou peso 1 para decisão pessoal: *“... não me influencia, o que me influencia é se caso eu gostar do produto, e ter condições de comprar”*. E peso 5 para decisão de compra dos amigos: *“se acaso ela agrada*

pelo produto a propaganda influencia muito pra ela”

Ao que parece, levando em consideração todas as análises feitas neste estudo, os adolescentes participantes desta pesquisa, ainda que se enquadrem na citação “... vivendo sua crise de identidade, portador de um ego com características específicas, ele possui um terreno fértil para sofrer induções, sugestões, pregações de toda natureza, podendo ser utilizado como cidadão de papel, na expressão de Dimenstein (1993)” (Levisky, 1998, p.74), estejam vulneráveis a influências socioculturais, de amigos, de situações estressantes e de dificuldades típicas deste período de desenvolvimento. Tenham momentos de instabilidade e mudanças na personalidade e possíveis desordenamentos do comportamento são intensificados (Donnellan, Conger e Burzette, 2007; Lebel, 2007; Shaffer, 2002). Mesmo assim, baseando-se nos resultados do presente trabalho, não se pode afirmar que, devido à fragilidade deste período de desenvolvimento e refinamento da personalidade do indivíduo, a propaganda exerça influência determinante na decisão de compra dos adolescentes.

Considerações Finais

Tomando como referência os achados deste trabalho e o objetivo nele propostos, a seguir são apresentadas algumas conclusões que merecem atenção:

1. Dentre os motivos para a decisão de compra dos adolescentes de ambas as escolas e sexo, a Propaganda e a mídia não foram apontadas como sendo os mais relevantes, ficando atrás de outros como qualidade, preço, características diversas do produto e dinheiro disponível. Ademais, a partir da análise SSA referente aos motivos apontados espontaneamente pelos adolescentes, as variáveis centrais de grande importância para ambos os sexos e escolas foram aquelas relacionadas com aspectos emocionais do indivíduo.

2. As atividades preferidas pelos estudantes foram apontadas como sendo, para ambos os sexos, sair com os amigos e escutar música com escolas, navegar na internet e praticar esporte tendo predileção um pouco maior para o sexo masculino. É plausível, portanto, afirmar que estas atividades não os isolam da influência da propaganda.

3. De uma forma geral a propaganda recebeu um peso acima do nível 5 da escala *Likert* na decisão de compra pessoal, principalmente para as estudantes da

escola pública; mas deu-se peso maior para decisão de compra dos amigos. No entanto, ao se verificar os dados das análises qualitativas, percebeu-se que, mesmo tendo sido apontada como um fator importante de influência na decisão de compra pessoal, a propaganda não ocupa posição determinante na decisão final dos e das estudantes. Quanto à segunda escala relativa ao peso da propaganda para a decisão de compra dos amigos, onde houve uma tendência geral em apontar um peso maior à propaganda, a conclusão que se pode tirar é que um maior peso tenha sido dado simplesmente porque afirmar que a propaganda influencia mais a decisão dos outros pode fazer parte do imaginário social e de um possível mito criado sobre os reais efeitos da mesma, além de uma possível preservação do próprio ego - (não é muito elegante se autotransclassificar como influenciável); contudo, tais argumentos merecem ser mais aprofundados em outra iniciativa de pesquisa. Considerando-se que os alunos se auto-avaliaram e avaliaram seus colegas, não seria inconsistente dizer que muitos dos amigos avaliados eram os próprios colegas de classe. Destarte, poder-se-ia especular que o peso real da propaganda para decisão de compra pessoal seria o da segunda escala. No entanto, alguns aspectos devem ser considerados: a) As médias gerais da primeira e da segunda escala não apresentam uma grande diferença entre si (6,05 e 7,55, respectivamente), o que aponta para a possibilidade de sinceridade nas respostas dos adolescentes; b) Há apenas uma única diferença significativa entre grupos, com o Pu-Fe indicando maior peso à propaganda; c) Todos os outros achados indicam que a propaganda não está entre os motivos mais citados para decisão de compra; d) E as médias gerais das duas escalas, apesar de razoavelmente diferentes, não representam os maiores escores da escala, que estão entre 8 e 10. Assim sendo, é plausível afirmar que mesmo os adolescentes apontando que a propaganda teria um peso maior para decisão de compra dos seus amigos, e as estudantes da escola pública apresentando maiores médias para decisão pessoal de compra, o peso geral atribuído em ambas as escalas não coloca a propaganda como agente determinante para decisão de compra dos amigos, muito menos para decisão de compra pessoal dos próprios pesquisados.

4. Dentre as preferências dos adolescentes estão os produtos roupas, celulares, calçados e MPs e as marcas Sony, Sony-Ericsson, Nokia e Adidas. No que concerne aos objetivos do presente trabalho, nenhuma

justificativa dada pela maioria dos adolescentes para as escolhas das marcas foi relacionada à propaganda.

Os resultados do presente trabalho estão em consonância com outros estudos feitos por Maman (2006), Piedras (2006), Giglio (2004) e Willemssens, Perin & Sampaio (2006), os quais ressaltam elementos importantes como ceticismo do consumidor em relação a propagandas e fatores como valores, família, sinceridade, qualidade e preço do produto que influenciam a decisão de compra. Os achados desta pesquisa seguem também na mesma direção do estudo de Melo, Costa & Leite (2007) sobre produtos que não danificam o ambiente e sua influência sobre a decisão de compra do consumidor recifense, no qual a maioria dos participantes indicou a qualidade e o preço como sendo os fatores mais importantes na compra de um produto. Todos estes achados, adicionando-se também à lista acima o elemento “disponibilidade do produto no mercado”, estão ainda em consonância com outros estudos feitos fora do Brasil (Carrigan et al, 2004; Bhaskaran & Hardley, 2002; Carrigan & Attalla, 2001; Shaw & Clarke, 1999; Yam-Tang & Chan, 1998). Finalmente, os resultados aqui apresentados fornecem suporte à afirmação de Damásio (2003), a qual enfatiza que as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente em que vivemos e de reagir de maneira adaptativa a este ambiente e com Reimer e Katsikopoulos (2004) e Tversky e Kahneman (1974) que apontam o uso de procedimentos heurísticos em processos decisórios e avaliação sob incerteza, como se pode perceber claramente nas justificativas para as escolhas de marcas dos alunos.

Talvez toda argumentação aqui apresentada ainda não seja suficiente para descartar a propaganda como agente determinante e indutor na decisão de compra, no entanto, mesmo considerando a propaganda como tal, seria aceitável somente afirmar que a mesma representa um dentre tantos outros elementos a serem considerados no processo decisório do consumidor. Por se tratar de um estudo de caráter exploratório e de uma amostra muito pequena e ao mesmo tempo limitada quanto à representação dos gêneros, certamente os resultados do presente trabalho não devem ser generalizados para toda realidade Recifense, muito menos à brasileira. Outras iniciativas, com um maior e mais equilibrado número (em termos do sexo) de participantes, que abranjam mais escolas das diversas regiões da cidade do Recife e

de outros locais do Brasil, são necessárias e bem-vindas para que se possa chegar a uma compreensão mais ampla e ao mesmo tempo profunda do comportamento do consumidor adolescente brasileiro.

Uma proposta para o futuro seria um estudo de acompanhamento do comportamento do consumidor antes, durante e depois de um processo decisório de compra real, para que se possa verificar na prática este processo e se variáveis como a propaganda os influenciam determinadamente. A partir de um estudo como este seria possível comparar se há disparidades profundas entre o que os adolescentes dizem e o que fazem na prática. Outra possibilidade ainda poderia ser o uso de várias escalas Likert contendo os motivos já citados pelos adolescentes para que se possa comparar o peso dado à propaganda com o peso dado a outros motivos como qualidade, preço do produto e dinheiro disponível.

Finalmente, esta iniciativa nunca teve a intenção de diminuir a importância da propaganda para as atividades comerciais e até mesmo para o crescimento econômico do país, pois como afirmado anteriormente, a propaganda serve como um meio de informação e de ilustração dos diversos produtos produzidos e oferecidos numa determinada sociedade. Apenas se questiona o poder de influência da propaganda na decisão de compra do consumidor, a qual, de acordo com a opinião dos adolescentes envolvidos neste estudo, não se revelou determinante.

Referências

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bee, H. (2003). *A Criança em Desenvolvimento*. 9º Ed. São Paulo: ARTMED.
- Belch, G.E, & Belch, M.A. (2004). *Advertising and Promotion: an integrated marketing communications perspective*. 6ª Ed. Boston: McGraw Hill.
- Bhaskaran, S, & Hardley, F. (2002) Buyer beliefs, attitudes and behaviour: foods with therapeutic claims. *Journal of Consumer Marketing*, 19(7), 591-606.
- Bilsky, W. (2003) A Teoria das Facetas: noções básicas. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 357-365.
- Carrigan, M., & Attala, A. (2001). The myth of the ethical consumer – do ethics matter in purchase behaviour. *Journal of Consumer Marketing*, 18(7), 560-577.
- Carrigan, M., Szmigin, I, & Wright, J. (2004). Shopping for a better world? An interpretive study of the potential for ethical consumption within the older market. *Journal of Consumer Marketing*, 21(6), 401-417.
- Damáσιο, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Saber*. 6ª Ed. Portugal: Publicações Europa-America.
- Donnellan, M.B, Conger R.D, & Burzette, R.G. (2007). Personality Development from Late Adolescence to Young Adulthood: differential stability, Normative Maturity, and Evidence for the Maturity-Stability Hypothesis. *Journal of Personality – Online Early Articles*, 75(2), 237-263.
- Frankland, G. (2005). *Sigmund Freud: The Unconscious*. London: Peguin Books.
- Gardner, H. (2003). *A Nova Ciência da Mente*. São Paulo: EDUSP.
- Giglio, E. A. M. (2004). O impacto da credibilidade do endossante sobre a reação dos consumidores em relação às propagandas: um estudo de caso. *XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 30 Ago – 03 Set 2004, PUC – Porto Alegre (RS).
- Goldfarb, A., & Tucker, C. (Nov., 2008). Economic and business dimensions: Search engine advertising. *Commun. ACM*, 51(11), 22-24. DOI= <http://doi.acm.org/10.1145/1400214.1400222>.
- Gonçalves, C. R. (2007). *Direito Civil: Parte Geral*. São Paulo: Saraiva.
- Heath, R, & Nairn, A (2005). Measuring Affective Advertising: Implications of Low Attention Processing on Recall. *Journal of Advertising Research*, 45(2), 269-281.
- Lacerda, A., Cristo, M., Gonçalves, M. A., Fan, W., Ziviani, N., & Ribeiro-Neto, B. (2006). Learning to advertise. Proceedings of the 29th Annual international ACM SIGIR Conference on Research and Development in

- information Retrieval (Seattle, Washington, USA, August 06 - 11, 2006). *ACM*, New York, 549-556. DOI= <http://doi.acm.org/10.1145/1148170.1148265>.
- Lebelle, L. (2007). *Personality Disorders*. Acesso em 12 Agosto de 2010, em <http://www.focusas.com/PersonalityDisorders.html>
- Levisky, D. L. (1998). *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. (2ª Ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Loewenstein, G. (1996). Out of control: visceral influences on behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 65, 272-92.
- Loewenstein, G., & Lerner, J. (2003). The Role of Emotion in Decision Making. In R. J. Davidson, H. H Goldsmith, & K. R. Scherer (Orgs.), *Handbook of Affective Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Loewenstein, G. F., Hsee, C. K., Weber, E. U, & Welch, N. (2001). Risk as Feelings. *Psychological Bulletin*, 127 (2), 267-286.
- Maman, A. (2006). Propaganda e descrédito: uma relação a ser investigada. *ENDECOM 2006 – Fórum Nacional em Defesa da Qualidade do Ensino de Comunicação*, São Paulo. Acesso em 02 de Setembro de 2010, em <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/19283/1/ArmandoMaman.pdf>
- Payne, T. R., David, E., Jennings, N. R., & Sharifi, M. (2006). Auction Mechanisms for efficient Advertisement Selection on Public Display. In *European Conference on Artificial Intelligence*, August 28th-September 1st 2006, Trentino. pp. 285-289.
- Piaget, J. (1950). *Piaget: the psychology of intelligence*. London: Routledge Classics.
- Piedras, E. R. (2006). Compreendendo o consumidor: as estratégias do mercado publicitário. *XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Brasília, DF: UnB.
- Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, 1, 1-27.
- Shaffer, D. R. (2002). *Developmental Psychology: childhood & adolescence*. (6ª Ed.) United Kingdom: Wadsworth.
- Shaw, D., & Clarke, I. (1999). Belief formation in ethical consumer groups: an exploratory study. *Marketing Intelligence & Planning*, 17(2), 109-119.
- Spake, D. F., & Joseph, M. (2007). Consumer Opinion and Effectiveness of Direct-to Consumer Advertising. *Journal of Consumer Marketing*, 24(5), 283-292.
- Torres, I. M., & Briggs, E. (2005). Does Hispanic-targeted advertising work for services? *Journal of Services Marketing*, 19(3), 150-156. DOI: 10.1108/0887604051059682.
- Tversky, A, & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185, 1124–1131.
- Willemsens, B., Perin, M.G., & Sampaio, C.H. (Set-Out., 2006). Identificação e mensuração de fatores influenciadores da eficácia da propaganda junto ao consumidor da classe C. *REAd – Revista Eletrônica de Administração, Edição 53, 12(5)*, 1-25.
- Yam-Tang, E. P. Y., & Chan, R. Y. K. (1998). Purchasing behaviours and perceptions of environmentally harmful products. *Marketing Intelligence & Planning*, 16(6), 356-362.

Endereço para correspondência:

R. Prof. Francisco Trindade, 96 - Campo Grande
 CEP 52031-170 – Recife – PE
 E-mail: marcilioangelo@hotmail.com

Recebido em Março de 2010
 Revisto em Outubro de 2010
 Aceito em Março de 2011

Fatores Associados à Baixa Performance Acadêmica de Alunos Superdotados

Factors Associated with Low Academic Performance of Gifted Students

Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino^I

Denise de Souza Fleith^{II}

Fernanda do Carmo Gonçalves^{II}

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar fatores associados à baixa performance acadêmica de alunos superdotados. Essa condição, denominada em inglês de *underachievement*, é caracterizada pelo descompasso entre o potencial revelado e a performance na realização de tarefas na escola e na vida. Os fatores mais recorrentes na literatura são os individuais ou internos - motivação, autoconceito, criatividade - e os ambientais ou externos como família e escola. Espera-se com este estudo auxiliar especialistas, educadores e familiares a reconhecerem a existência dessa condição e os fatores associados, para que possam propor práticas educativas e pedagógicas adequadas às necessidades e características dessa subpopulação de superdotados.

Palavras-chave: Superdotação; condição *underachievement*; alunos superdotados *underachievers*; fatores associados.

Abstract

This paper aims to analyse factors associated with low academic performance of gifted students. This condition, known as *underachievement*, is characterized by imbalance between the potential and proven performance in tasks in school and in life. The most common factors in the literature are individual or internal -- motivation, self-concept, creativity -- and the external or environmental ones, such as family and school. It is expected that this study help experts, educators and families to recognize the existence of this condition and related factors, so they can offer proper training and educational practices to the needs and characteristics of this subpopulation of gifted students.

Keywords: gifted students; *underachievement*, gifted *underachievers*; associated factors.

^I Secretaria de Educação do Distrito Federal e Universidade de Brasília

^{II} Universidade de Brasília

Mentes brilhantes têm desafiado a ortodoxia há séculos na compreensão do potencial superior exibido por alguns indivíduos nas ciências, nas artes e em uma infinidade de campos do saber e das capacidades humanas (Alencar & Galvão, 2007). Nessa direção, a área de estudos sobre altas habilidades tem se preocupado em investigar questões que esclareçam a multidimensionalidade do fenômeno da superdotação, tanto na perspectiva do sucesso vivenciado pela população de superdotados, quanto na elucidação dos possíveis fatores e condições inerentes à baixa produtividade e insucesso de uma parcela desse grupo.

Compreende-se por superdotado o indivíduo que demonstra habilidades muito acima da média em alguma área do conhecimento humano, seja das produções intelectuais, artísticas, relações sociais, criativas, esportivas e psicomotoras. A concepção de superdotação que fundamenta este estudo está apoiada no Modelo dos Três Anéis formulado por Renzulli (1986), no qual se destaca a combinação de habilidade geral acima da média, criatividade e motivação como traços decisivos na organização do fenômeno das altas

habilidades (Fleith, 2009; Virgolim, 2007). Incursões em subpopulações especiais de superdotação tornam o desafio ainda mais instigante, por se constatar uma realidade paradoxal revelada por alguns estudantes superdotados em sua trajetória escolar (Matthews & McBee, 2007; Neihart, 2002).

O estudante com potencial superior tem sido reconhecido por demonstrar facilidade de aprendizagem e apresentar rendimento acadêmico bastante satisfatório, geralmente acima da expectativa para o seu grupo etário e série. Contudo, em alguns casos, o superdotado não consegue estabelecer uma relação harmoniosa entre seu potencial e sua performance escolar. Estudiosos da área consideram essa condição, denominada em inglês de *underachievement*, como um dos maiores problemas a ser enfrentado na educação de superdotados (McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2009; Reis & McCoach, 2000; Renzulli, Reid & Gubbins, 1992).

A definição de *underachievement* não guarda consenso entre os especialistas. Uma formulação viável e abrangente enfatiza a discrepância entre o potencial

revelado (habilidade) e a performance (realização) de indivíduos superdotados diante das situações que a vida lhes oferece, seja na resolução de problemas, na constituição e alcance de metas pessoais, familiares e profissionais ou mesmo em relação à motivação para atingir sua autorrealização.

Em relação ao contexto escolar, Reis e McCoach (2000) esclarecem que as divergências constatadas entre capacidade ou potencial (mensurada por escores em realizações padronizadas ou avaliações cognitivas e intelectuais) e realização ou performance (mensurada por notas escolares, avaliação de professor, mentor) caracterizam a baixa performance acadêmica. Para essas autoras, é considerado *underachiever* o estudante superdotado que exibir alto potencial cognitivo em testes padronizados; demonstrar baixa performance acadêmica, ou seja, desempenho incompatível com o potencial revelado; apresentar rendimento acadêmico inferior ou ter enfrentado obstáculos no transcurso de seu desenvolvimento escolar; e ainda, ser descrito por seus professores e mentores como superdotado com baixo desempenho ou baixa performance acadêmica. Por esse parâmetro, o superdotado *underachiever* é o indivíduo que não responde adequadamente às expectativas escolares e sociais conforme prediz o seu potencial, revelando lacunas e insucesso em suas produções em sala de aula (Coil, Rhoads, Smith & Merrit, 2008).

Montgomery (2009) defende que o termo superdotado *underachiever* deve ser empregado quando comprovadamente o indivíduo apresentar discrepâncias reais entre o potencial estimado e a produtividade atual. A autora relata que o termo é geralmente utilizado para se referir às dificuldades comportamentais, hiperatividade, atenção reduzida e falta de perseverança para completar tarefas. Para ela, se o estudante apresentar comportamentos similares a esses, mas mantém uma produção efetiva no contexto escolar, de acordo com o seu potencial, não pode ser definido como *underachiever*. E acrescenta que uma postura negativa, adotada por professores, pais e especialistas, denuncia uma forma limitada de compreensão do complexo fenômeno da baixa performance acadêmica.

Os resultados apontados no relatório *Uma Nação em Risco: o Imperativo da Reforma Educativa*, divulgado em 1983 pela Comissão Nacional de Excelência em Educação dos Estados Unidos, mostram

que 50% dos alunos americanos superdotados, identificados no ensino fundamental e médio, não atingem níveis ótimos de desempenho acadêmico (*National Commission on Excellence in Education*, 1983). Esses dados, apesar de terem sido divulgados nas últimas décadas do século XX, ainda são relevantes e bastante citados na literatura internacional, mostrando de alguma forma que a problemática acerca do superdotado *underachiever* persiste na tônica atual (Adelson, 2007; Bethea, 2007; Clark, Lee, Goodman & Yacco, 2008; Hannah & Shore, 2008; Villatte & De Leonardis, 2010).

No Brasil, os problemas relacionados ao baixo desempenho e ao fracasso escolar são contundentes e refletem a falta de equidade frente à qualidade de educação que se almeja. Chamam a atenção os dados oficiais divulgados no Censo Escolar 2010, ano base 2009, demonstrando que no país existem 53.791.142 estudantes matriculados na Educação Básica, sendo que desse total, 398.155 são alunos da educação especial e apenas 5.186 alunos são considerados superdotados (Ministério da Educação, 2010). Esse dado requer uma reflexão tanto em relação aos processos de identificação do aluno superdotado, quanto aos registros oficiais que ainda são organizados de forma declaratória por parte das autoridades competentes. Diante desse quadro, se fortalece a concepção de que muitos alunos superdotados são invisíveis ao sistema e certamente entre esses estão muitos *underachievers*. Ainda mais complexa é a situação daqueles que mesmo identificados como superdotados apresentam uma produtividade aquém de seu potencial, revelando uma desconexão entre habilidade e o desempenho acadêmico real e, por esse motivo, acabam excluídos do processo educacional (Montgomery, 2009; Ourofino, 2005; Ourofino & Fleith, 2005).

Embora esse tema seja estudado há décadas em todo o mundo e principalmente por especialistas norte-americanos e europeus, a literatura brasileira sobre a condição *underachievement* ainda é escassa. Este artigo tem como objetivo apresentar fatores associados à baixa performance acadêmica de indivíduos superdotados, fomentando as discussões e reflexões sobre o tema.

Para a realização do estudo teórico foram analisados capítulos de livros, dissertações, teses e artigos procedentes de periódicos científicos publicados nos últimos 10 anos. Os textos foram selecionados

a partir de buscas em bancos de dados eletrônicos, acessados por meio dos repositórios eletrônicos de informação científica, periódicos científicos e acervos bibliográficos público e particular. Espera-se que essas contribuições possam auxiliar especialistas e educadores a reconhecerem a existência dessa condição e a identificar fatores associados a ela, a fim de intervir de maneira adequada, transformando casos de insucesso de superdotados em histórias acadêmicas bem sucedidas, tanto na escola quanto na vida.

Fatores Associados à Condição de *Underachievement* e Superdotação

A revisão de literatura aponta controvérsias entre estudiosos do fenômeno *underachievement*, principalmente no que tange às causas e aos fatores que influenciam a manifestação dessa condição entre indivíduos superdotados. Porém, existe a concordância de que esses indivíduos demonstram vulnerabilidades afetivas e emocionais que os colocam em situação de risco social. São apontadas como causas da baixa performance acadêmica em superdotados: a dificuldade de adaptação ao ensino regular pouco desafiador; pressão para se adequar às normas; isolamento social; e dinâmica familiar conflituosa, rígida e com altas expectativas (Baker, Bridger & Evans, 1998; Coil et al., 2008; Matthews & McBee, 2007; Montgomery, 2009; Reis & McCoach, 2000; Rimm, 2003).

A trajetória de insucesso acadêmico de estudantes superdotados, segundo Coil e colaboradores (2008), é marcada por lacunas entre a capacidade e o desempenho alcançado nas atividades exigidas pela escola. Esses autores verificaram, por meio de estudos de casos múltiplos, que os sinais da condição *underachievement* aparecem nos primeiros anos escolares e os efeitos negativos são cumulativos em todo o processo de desenvolvimento. As causas mais frequentes da baixa performance acadêmica são a baixa autoestima; pressão por parte de pais, mentores e pares; dificuldades para estabelecer objetivos a longo prazo; e tédio com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula vinculados a um currículo tradicional.

É observada na literatura uma triangulação de possíveis causas em que estão presentes fatores relacionados ao indivíduo, à família e à escola. Montgomery (2009) destaca que a condição

underachievement é resultado de uma interação inadequada de fatores internos e externos que influenciam negativamente as produções acadêmicas do indivíduo superdotado e representam barreiras às suas altas habilidades. Para essa autora, os fatores internos (falta de motivação, personalidade instável e dificuldade específica de aprendizagem) e os externos (cultura, poucas oportunidades de desenvolver atividades criativas, ausência de desafios cognitivos e processo de avaliação escolar autoritário) interagem entre si, são complementares, interdependentes e representam a chave de entendimento do fenômeno da baixa performance acadêmica.

Fatores associados ao indivíduo como a depressão, a ansiedade, o perfeccionismo, a baixa autoestima e o autoconceito negativo são apontados como preceptores de baixa performance acadêmica. Outros fatores como rebeldia, irritabilidade, não conformismo, déficit de aprendizagem, desorganização, impulsividade e déficit de atenção, imaturidade social e estabelecimento de metas irreais também podem estar associados ao fenômeno *underachievement* (Baslanti & McCoach, 2006; McCoach & Siegle, 2003; Reis & McCoach, 2002; Rimm, 2003). Os fatores mais recorrentes na literatura associados a essa condição são os individuais ou internos - motivação, autoconceito e criatividade - e os fatores ambientais ou externos - família e escola. Cada um dos fatores será primeiramente abordado na perspectiva do fenômeno de superdotação e em seguida em um paralelo com a condição *underachievement*.

Fatores Individuais: Motivação, Autoconceito e Criatividade

Os fatores individuais ou internos influenciam o desenvolvimento do superdotado e ao mesmo tempo caracterizam seu comportamento. É importante lembrar que os fatores estão intimamente relacionados e o que acontece em uma dimensão pode afetar a outra (Alencar & Fleith, 2003). O impacto dos fatores individuais sobre o desenvolvimento do indivíduo superdotado pode ser examinado por meio de sua conduta e da análise da qualidade de suas produções e expressão criativa. Verifica-se que a presença desses fatores em condições favoráveis promove o desenvolvimento pleno do indivíduo, ao passo que em situações inibidoras a baixa performance pode ser

constatada. Combinação de habilidades cognitivas, capacidade imagética, autonomia crítica, flexibilidade, entre outras características, formam um espectro de potencialidades na expressão das variáveis individuais. Esses aspectos são também destacados por Alencar e Galvão (2007), que consideram as características pessoais como contribuição primeira para a criação nas ciências e nas artes. Para os autores, os atributos pessoais aliados ao clima sociocultural e as vivências experienciadas nos primeiros anos de vida do indivíduo, sob influência da família e da escola, podem tanto facilitar como obstruir a produção criativa.

Motivação. Vários autores apresentam a motivação como uma dimensão importante capaz de mobilizar o indivíduo na direção de metas específicas, que conduzem à sua realização como pessoa (Amabile, 1986; Bzuneck, 2004; Csikszentmihalyi, 1990; Neves & Boruchovitch, 2007). A falta de motivação para criar, aprender e utilizar as potencialidades inerentes ao superdotado é motivo de preocupação, pois pode levar o indivíduo a não se engajar em seu processo de desenvolvimento superior. Sem motivação o indivíduo não avança na construção de ideias e produtos originais, pode desperdiçar seu talento ou, ainda pior, orientá-lo para práticas inadequadas ao convívio social.

De acordo com Neves e Boruchovitch (2007), a motivação é um elemento decisivo na consolidação dos processos cognitivos, social e afetivo, consistindo em uma direção natural do ser humano para apreender o mundo que o cerca. Renzulli (1986) também sintetiza a noção de motivação como energia pessoal canalizada para uma meta, seja na execução de um trabalho ou na organização de uma ideia. Nessa direção, Bzuneck (2004) refere-se à motivação como uma dimensão humana complexa de caráter dinâmico e processual que promove o direcionamento e a persistência necessários ao alcance de um determinado objetivo. A orientação e importância da motivação como forças internas e externas ao indivíduo que influenciam a sua produção criativa e sustentam a manutenção de esforço em direção a uma meta é destacado por Amabile (1996) e Lubart (2007). Também a motivação é entendida como um conjunto de fatores psicológicos inter-relacionados ao ambiente e que atuam na dinâmica do indivíduo determinando a maneira como ele estabelece, persiste e alcança seus objetivos e metas, tanto em uma

dimensão guiada pela vontade e pelo prazer, quanto por necessidades de sucesso e reconhecimento.

Assim, um aluno intrinsecamente motivado para aprender pode ser identificado quando seu envolvimento com as atividades escolares é caracterizado pelo interesse na tarefa, sendo essa geradora de satisfação. No entanto, quando o aluno realiza as atividades escolares com o intuito de obter recompensas materiais ou sociais, sua motivação para aprender é tipicamente extrínseca (Neves & Boruchovitch, 2007). Essas autoras consideram que a motivação para aprender é a responsável pela autorregulação da aprendizagem exercendo influência sobre o desempenho escolar. É possível que alunos sejam simultaneamente intrínseca e extrinsecamente motivados, mas para alguns indivíduos, entre eles o superdotado, a paixão por aprender, o estudo deliberado e a perseverança revelam a natureza intrínseca de sua motivação.

De modo geral, os superdotados demonstram motivação intrínseca evidenciada por predileção aos estudos independentes ao invés de trabalhos em grupos, assumem a responsabilidade pelas atividades acadêmicas e aprendizagens dos colegas de classe e revelam comportamentos de autorregulação da aprendizagem (Chagas, 2008; Oufino, 2007). A correlação entre os estilos de aprendizagem, a performance acadêmica, a motivação e a persistência na realização dos trabalhos escolares foram analisadas por Rayneri (2006), em estudo conduzido com 80 estudantes superdotados do ensino médio. Os resultados demonstraram correlação positiva entre performance e motivação. Do mesmo modo, o índice de correlação é alto entre motivação e persistência na realização dos trabalhos escolares. As correlações foram positivas também entre estilos de aprendizagem (estudo independente e efetivação de projetos) e motivação. Por outro lado, entre o estilo de aprendizagem (habilidades manuais e cinestésicas) e motivação foi verificada correlação negativa.

Montgomery (2009) ressalta que os *underachievers* enfrentam dificuldades para administrar sua motivação, e por essa razão fracassam em autorregular sua aprendizagem. Outro aspecto levantado por essa autora diz respeito à baixa motivação aplicada nas tarefas escolares pouco desafiadoras. O *underachiever* oscila quanto à sua disposição para se envolver nas atividades acadêmicas e responde negativamente às estratégias pedagógicas usuais.

O aluno pode se apresentar bastante motivado em uma determinada disciplina e desmotivado em outra. Essa dinâmica instável dificulta a avaliação escolar por parte do professor, o que pode trazer prejuízos ao rendimento do aluno.

Autoconceito. Consistentemente, os aspectos relacionados ao autoconceito têm sido apontados por muitos pesquisadores como uma variável importante nos comportamentos superdotados e criativos, intrinsecamente associada às demais variáveis que estruturam a superdotação (Fleith, 1999; Harter, 1985; Neihart, 2002; Renzulli, 1986; Virgolim 2007).

Segundo Alencar e Fleith (2003), o autoconceito diz respeito à imagem subjetiva que cada indivíduo possui de si mesmo e que passa a vida tentando manter e melhorar, estando intimamente relacionado à autoestima e à ideia que o indivíduo tem de si mesmo. Contudo, a falta de definição clara, concisa e universalmente aceita do que seja o autoconceito tem constituído uma grande provocação para pesquisadores.

O autoconceito não é estático, mas composto de várias dimensões ou domínios, sendo, assim, suscetível a mudanças. O autoconceito configura-se por um conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo, construídas e fundamentadas nas experiências pessoais e características personológicas, diretamente afetadas por seu contexto e pelas respostas que oferece às múltiplas situações que emergem em sua vida (Harter, 1985; Plucker & Stocking, 2001). Harter afirma que o autoconceito é um construto multidimensional relacionado às aprendizagens vivenciadas e às experiências de sucesso e de fracasso acumuladas no transcorrer da vida.

Em relação à baixa performance acadêmica, superdotados *underachievers* tendem a demonstrar autoconceito negativo quando comparados aos superdotados. Isso sugere que esses indivíduos possuem grande sensibilidade e necessitam de encorajamento para reconhecer e utilizar seus potenciais (Matthews & McBee, 2007; McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2004; Ourofino, 2005). A baixa autoestima verificada nos *underachievers*, segundo Coil e colaboradores (2008), está associada ao insucesso desses estudantes e, por isso, deve receber atenção especial quando da formulação de estratégias para reverter tal condição *underachievement*.

Criatividade. É concebida como um processo de gerar novas ideias, produtos e ações e está associada ao talento e à capacidade do homem para encontrar respostas para seus problemas. Envolve aspectos como fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. Csikszentmihalyi (1996) propõe que mais importante do que definir criatividade é investigar em que medida os ambientes sociais, culturais e históricos reconhecem ou não uma produção criativa. Portanto, criatividade não pode ser entendida como resultante exclusivamente do produto individual, mas de sistemas sociais que julgam esse produto.

A revisão de literatura conduzida por Kim (2008) buscou analisar a condição *underachievement* na perspectiva da criatividade. Essa autora verificou que devido à baixa performance acadêmica, muitos superdotados são ignorados quanto ao seu potencial criativo. Apontou também que cerca de 30% dos alunos superdotados que abandonam a escola são altamente talentosos em áreas não valorizadas pelo contexto acadêmico. Kim desmistifica a criatividade como um dom e destaca que as características dos *underachievers* na área acadêmica se assemelham às dos *underachievers* da área artística. Finalmente, a autora concluiu que os ambientes nos quais os superdotados *underachievers* estão inseridos devem favorecer o atendimento às suas necessidades especiais, e que os atores presentes nesses contextos precisam estar imbuídos de uma orientação pró-ativa, de compreensão, de liberdade e de responsabilidade, para que possam se tornar altamente produtivos e superar as limitações desta condição.

Os superdotados *underachievers* tendem a manter as características associadas ao comportamento altamente criativo. No entanto, utilizam o pensamento divergente e a atitude não conformista como elementos quase exclusivos em seus processos criativos (Kim, 2008; Montgomery, 2009; Villatte & De Leonardis, 2010). Esse modo de agir associado aos demais aspectos promotores de baixa performance denota intolerância e suscita rótulos indesejáveis, bem como uma produção criativa aquém das expectativas para o potencial revelado.

O pensamento divergente, no contexto escolar, geralmente é confundido com resistências para aceitar regras e disposição para fantasiar e assim

o manejo de ideias e o pensamento imaginativo são equivocadamente entendidos como devaneio e distração (Rimm, 2003). O entendimento sobre o conceito de criatividade e suas nuances, bem como saber reconhecer o pensamento divergente como uma das características do processo criativo de alguns indivíduos, possibilita que essa variável não seja ignorada ou erroneamente avaliada. Portanto, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade como os principais fomentadores de desenvolvimento e inovação, entendendo que essas são as manifestações da liberdade humana que podem ser ameaçadas pela padronização dos comportamentos individuais e coletivos.

Fatores Ambientais: Escola e Família

As contribuições teóricas em superdotação são densamente incorporadas por estudos que se referem aos importantes papéis exercidos pela escola e pela família, como instituições responsáveis pela qualidade do desenvolvimento do indivíduo superdotado. Uma das exigências do século XXI é a diversidade de talentos e de personalidades, impondo que se ofereça às crianças e aos jovens, todas as possibilidades possíveis de desenvolvimento e experimentação. As preocupações acerca da excelência intelectual, da criatividade e da qualidade de vida das pessoas devem estar presentes nos debates realizados nas variadas instâncias educativas, no sentido de orientar práticas escolares e familiares eficientes na promoção de potenciais talentos.

Escola. Em detrimento dos movimentos de educação inclusiva, o sistema educacional atual ainda está organizado para atender seus alunos em uma perspectiva homogeneizada, fundamentada em um currículo mínimo e com pouca flexibilidade. Essa visão de escola exige padronização em relação aos comportamentos dos alunos, ignorando seus estilos de aprendizagem e prejudicando, assim, sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Em relação ao aluno superdotado tal realidade é ainda mais danosa, pois afeta diretamente a possibilidade de que ele exerça integralmente seu potencial intelectual e criativo. Sternberg (2000) argumenta que provavelmente os alunos que se entediaram com as propostas escolares não tiveram oportunidades de se

tornarem especialistas em suas áreas de interesse e nem a chance de desenvolver seus potenciais para a vida.

Em se tratando de alunos superdotados *underachievers* os desafios educacionais são ainda mais contundentes, na medida em que as características desses alunos requerem da escola propostas inclusivas mais amplas no atendimento às necessidades educacionais associadas à superdotação e, ao mesmo tempo, na reversão da baixa performance acadêmica. Para Sternberg (2000), os alunos com baixo desempenho escolar são pouco motivados, revelam dificuldades para planejar e monitorar suas ações, demonstrando limitação para criar e lidar com resolução de problemas, de não utilizarem adequadamente seus conhecimentos, suas habilidades e ainda subestimarem sua capacidade cognitiva. Oufino (2005) observou que alunos *underachievers*, duplamente excepcionais com comorbidades como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade revelam dificuldades de aprendizagem quando comparados aos superdotados e tendem a obter escores significativamente inferiores nas medidas de autoconceito que envolvem competência acadêmica, aparência física, conduta comportamental e autoestima global. Ao lidar com esse segmento de alunos superdotados a escola deverá, antes de tudo, acolhê-los em suas diferenças, compreendê-los em suas necessidades educacionais especiais e criar mecanismos que impeçam o desperdício do valioso capital humano.

Família. A influência do contexto familiar no desenvolvimento dos talentos e potencialidades dos filhos tem sido amplamente considerada nas pesquisas em superdotação (Chagas, 2008; Clemons, 2008; Delou, 2007; Sparfeldt, 2006). O papel da família no reconhecimento e no encaminhamento de superdotados é fundamental, pois as crianças com esse perfil, desde os primeiros anos de vida, já manifestam comportamentos e interesses que são sinalizadores de desenvolvimento precoce. Pais atentos podem perceber essas peculiaridades e estimular características indicadoras de altas habilidades.

Estudos atuais mostram que a influência da família e dos filhos superdotados é recíproca, e interage de modo dinâmico e bidirecional ao longo do curso de vida (Chagas, 2008; Olszewski-Kubilius, 2002, 2003). A qualidade da interação no seio da família

afeta significativamente o desenvolvimento da criança que, por sua vez, cria demandas nos pais na busca de estímulos cada vez mais elaborados na direção de uma atmosfera familiar rica em oportunidades de crescimento individual e social.

Aspesi (2007) relata que, na literatura, as famílias dos superdotados, de modo geral, são descritas como harmoniosas, afetivas, coesa e com menos conflitos. Essas famílias geralmente são mais centradas em seus filhos, promovem um ambiente enriquecido em termos de variações de estímulos, revelam altos padrões de desempenho, criam mecanismos de independência e monitoramento sedimentados em padrões claros de conduta e desempenho, mantêm alta expectativa em relação ao desenvolvimento dos filhos e dispõem de uma rede de apoio promotora de desenvolvimento de altas habilidades.

Estudos em superdotação focalizam a atuação da família em múltiplos contextos de desenvolvimento do superdotado, mostrando o impacto da presença dos pais no direcionamento das habilidades dos filhos. Essa presença nem sempre se traduz em experiência positiva dada a pressão que alguns pais acabam por exercer sobre seus filhos (Montgomery, 2003, 2009; Neihart, 2002; Rimm, 2003; Webb et al., 2005). Alguns autores advertem que a tensão que se forma em relação às elevadas expectativas pode implicar descompassos no desenvolvimento dos filhos e baixo desempenho (Betha, 2007; Montgomery, 2003, 2009). Já Winner (2000) verificou que, em se tratando de talentosos na área de música e esportes, a falta de expectativas elevadas em relação ao desenvolvimento dos filhos, por pais que não valorizam ou não estabelecem altos padrões, é que leva ao baixo desempenho.

Segundo Rimm (2003), as pressões sofridas pelos superdotados, em função de altas expectativas dos pais, dizem respeito a uma pseudo e imperiosa necessidade de ser extraordinariamente inteligente e perfeito ou “o mais inteligente”; o desejo de ser extremamente criativo e único, que pode se traduzir em inconformismo; e a preocupação em ser admirado por seus pares, devido à aparência, à inteligência e à popularidade. As pressões constantes, o esforço excessivo e os resultados abaixo das expectativas reduzem a motivação do indivíduo e o conduz ao fracasso. O reflexo dessa condição na escola é

instantâneo e reinicia esse ciclo de difícil ruptura, de altas expectativas, de cobranças familiares e dos pares, de estresse, de baixa autoestima, de desatenção, de procrastinação para realizar as tarefas, de resultados acadêmicos insuficientes até que a família, a escola e o próprio indivíduo encontrem mecanismos de reversão da condição *underachievement*.

Reis e McCoach (2000) sumarizaram 23 pesquisas acerca da dinâmica familiar de estudantes superdotados *underachievers* realizadas entre os anos de 1971 e 1998. A revisão sugere que as famílias de *underachievers* demonstram pouco interesse quanto ao processo de educação dos filhos, exercem influência negativa sobre as atitudes e comportamentos dos filhos para com a escola e propiciam um ambiente familiar muito restritivo e pouco estimulador. Paradoxalmente, essas famílias fazem cobranças irreais quanto aos resultados obtidos em relação ao desempenho acadêmico, exigindo rendimento escolar muito acima das expectativas e das condições que foram oferecidas aos filhos. Autopercepção, atitudes para com a escola e motivação compõem um conjunto de variáveis relacionadas à baixa performance acadêmica de estudantes superdotados. Clemons (2008) investigou a autopercepção, atitudes para com a escola e motivação de um grupo de adolescentes *underachievers* para verificar se existia relação entre essas variáveis e o estilo parental. Os resultados apontaram uma correlação positiva entre o estilo parental e a performance acadêmica. Quanto mais responsivo o estilo parental, maior a performance acadêmica dos filhos e, quanto mais afetivo o estilo parental, maior a motivação em relação aos estudos e mais positivas são as atitudes para com a escola.

A análise dos fatores externos mostra que a colaboração entre a escola e a família é de fundamental importância para o desenvolvimento do superdotado (Aspesi, 2003; Dessen & Braz, 2005; Polônia & Senna, 2005). Para Silverman (1993), a relação saudável entre essas duas instituições é indispensável para a promoção do bem estar do aluno superdotado. A descontinuidade entre essas parcerias pode atingir a produção escolar e impedir a inclusão dos alunos. A colaboração entre os pais e professores, a mútua participação e envolvimento com a escola refletem positivamente no desempenho dos filhos,

nos processos de aprendizagem e no fortalecimento dos vínculos familiares.

Considerações Finais

A condição *underachievement* demonstrada por estudantes superdotados suscita muitos questionamentos por parte dos pais, professores e profissionais envolvidos com essa temática. As frustrações são inevitáveis quando se constata a incapacidade ou a falta de motivação do aluno em demonstrar suas habilidades e alto potencial na concretização de resultados favoráveis ao seu desenvolvimento e à sua realização. A literatura atual aponta estudos que visam à compreensão do fenômeno, das características e das causas, embora ressalte que não há um consenso quanto à definição de *underachievement* (Betha, 2007; Clemons, 2008; McCoach & Siegle, 2003; Montgomery, 2009; Reis & McCoach, 2000; Renzulli, Reid & Gubbins, 1992). Reconhecidamente esse é um desafio para os pesquisadores, pois a falta de uma definição adequada compromete a distinção entre o aluno regular, que não atingiu seus objetivos acadêmicos por fatores associados às dificuldades de aprendizagem, de comportamento e às limitações cognitivas diante do currículo escolar, e aquele aluno superdotado, que demonstra produtividade acadêmica incompatível com seu potencial.

Além disso, a baixa performance acadêmica de superdotados frequentemente não é reconhecida por muitos profissionais e estudiosos que trabalham com esse estudante. Neste sentido, Renzulli e colaboradores (1992) são enfáticos ao defenderem a necessidade de pesquisadores priorizarem o desenvolvimento de estudos sobre subpopulações especiais de superdotados, principalmente porque esse grupo tende a apresentar baixa performance em seu processo de desenvolvimento acadêmico, dificuldades emocionais e sociais.

Ademais, destaca-se a necessidade de reconhecimento dos fatores associados à condição *underachievement* para compreender o superdotado na complexidade de suas características e nas nuances que o fenômeno da superdotação revela em suas múltiplas dimensões e contextos, a fim de se estabelecer estratégias coerentes de intervenção para a reversão das características de baixa performance. Essa realidade será possível pela integração de práticas educacionais inclusivas que avaliem e

monitorem de maneira individualizada os aspectos de desenvolvimento do *underachiever* para acolher seu estilo de aprendizagem, esclarecendo seus pontos fortes e limitações, com vistas à personalização da aprendizagem e maximização de suas potencialidades, em resposta efetiva às suas necessidades educacionais especiais, na promoção do sucesso escolar e no bem estar almejado por esses alunos.

Referências

- Adelson, J. L. (2007). A perfect case study: Perfectionism in academically talented fourth graders. *Gifted Child Today*, 30, 14-20.
- Alencar, E. M. S., & Galvão, A. C. T. (2007). Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. In A. M. R. Virgolim (Ed.), *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp. 103-119). Brasília: Editora UnB.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas* (3ª ed.). Brasília: EdUnB.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Aspesi, C. C. (2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. O aluno e a família* (pp. 29-47). Brasília: MEC/SEESP.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted readoloscents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42, 5-15.
- Baslanti, U., & McCoach, D. B. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28, 210-215.

- Bethea, B. (2007). *Investigating perceived influencing academic underachievement of gifted students in grades four and five in a rural school district*. Tese de Doutorado. Capella University, Sumter, Estados Unidos.
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Clark, M. A., Lee, S. M., Goodmam, W., & Yacco, S. (2008). Examining male underachievement in public education: Action research at a district level. *NASSP Bulletin*, 92, 111-132.
- Clemons, T. L. (2008). Underachieving gifted students: A social cognitive model. *Roeper Review*, 30, 69.
- Coil, C., Rhoads, J., Smith, J., & Merritt, D. (2008). *Successful teaching in the differentiated*. Acesso em 13 de Junho de 2009, em <http://www.piecesoflearning.com>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Delou, C. M. C. (2007). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores* (pp. 49-60). Brasília: MEC/SEESP.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 132-151). Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D. S. (1999). *Effects of a creativity training program on creative abilities and self-concept in monolingual and bilingual elementary classrooms*. Tese de Doutorado, University of Connecticut, Storrs, Estados Unidos.
- Fleith, D. S. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Campinas: Alínea.
- Hannah, C. L., & Shore, B. M. (2008). Twice-exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task. *Gifted Child Quarterly*, 52, 3-18.
- Harter, N. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO: University of Denver
- Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal*, 20, 234-242.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167-181.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.
- Ministério da Educação. (2010). *Dados do Censo Escolar 2009*. Brasília: MEC/INEP. Acesso em 16 de Setembro de 2010, em <http://www.inep.gov.br>
- Montgomery, D. (2004). Double exceptionality: Gifted children with SEN and what ordinary schools can do. *Gifted and Talented International*, 19, 29-35.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted e talented children with special educational needs: Double exceptionality*. London: David Fulton Publishers.

- Montgomery, D. (2009). *Able, gifted and talented underachievers*. London: Wiley-Blackwell.
- National Commission on Excellence in Education. (1984). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 93-102). Washington, DC: Prufrock Press.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 406-413.
- Olszewski-Kubilius, P. (2003). Do we change gifted children to fit gifted programs, or do we change gifted programs to fit gifted children? *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 304-313.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 205-212). Washington, DC: Prufrock Press.
- Ourofino, V. T. A. T. (2007). Altas habilidades e hiperatividade: a dupla-excepcionalidade. In D. S. Fleith & E. M. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 51-66). Porto Alegre: Artmed.
- Ourofino, V. T. A. T. (2005). *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ourofino, V. T. A. T., & Fleith, D. S. (2005). Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. *Avaliação Psicológica*, 4, 165-182.
- Plucker, A. J., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept developmental of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67, 535-548.
- Polônia, A. C., & Senna, S. R. C. M. (2005). A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 190-209). Porto Alegre: Artmed.
- Rayneri, L. J. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50, 104-118.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 193-201). Washington, DC: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In J. S. Renzulli & S. M. Reis (Eds.), *The triad reader* (pp. 53-92). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Reid, B. D., & Gubbins, E. J. (1992). *Setting an agenda: Research priorities for the gifted and talented through the year 2000*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3ª ed., pp. 424-443). Needham Heights, MA: Allyn Bacon.
- Silverman, L. K. (Org.). (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.

- Sparfeldt, J. R. (2006). Gifted underachievers as adolescents and young adults: Second part of the “drama of gifted underachievers”? *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie*, 20, 213-224.
- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 55-66). Oxford: Elsevier Science.
- Villatte, A., & De Leonardis, M. (2010, July). *Relation to knowledge and underachievement among high school gifted students*. [Paper] 12th International Conference of European Council for High Ability, Paris.
- Virgolim, A. M. R. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In D. S. Fleith & E. M. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores* (pp. 25-40). Porto Alegre: Artmed.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar OCD, Asperger's, depression and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159-169.

Endereço para correspondência:

Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino
C 01 lote 1/12 Sala 508
Taguatinga – DF
CEP 72010-010
E-mail: psivan@terra.com.br

Recebido em Dezembro de 2010
Revisto em Março de 2011
Aceito em Abril de 2011

Treinamento de Habilidades Sociais em Grupo: Uma Intervenção com Tarefas Lúdicas*

Training of Social Skills in Group: A Intervention with Playful Tasks

Renata Magalhães Naves¹
Raquel Cardoso Borges Rotundo¹
Kárita Donizete Rodrigues de Carvalho¹
Fábio Henrique Baia¹

Resumo

Este trabalho objetivou ampliar repertório de habilidades sociais (HS) utilizando tarefas lúdicas. Participaram 163 alunos (7 a 10 anos) de duas escolas particulares. Realizaram-se entrevistas em que agentes educacionais e pais relataram ocorrência de comportamentos não habilidosos socialmente. Foi utilizada observação direta para mensuração e comparação de comportamentos durante linha de base (LB) e intervenção. Os dados da LB variam entre 55% e 70% de comportamentos não habilidosos. A intervenção consistiu no Treino de HS, utilizando discussão com os participantes de cenas de filmes, além de treinos de seguimento de regras e oficinas para desenvolvimento de HS. Os resultados revelam aumento da emissão de comportamentos socialmente habilidosos (75%) e redução de comportamentos não habilidosos (25%). Conclui-se que o programa de intervenção foi bem sucedido.

Palavras-Chave: Treino de habilidades sociais; intervenção secundária; tarefas lúdicas; seguimento de regras.

Abstract

This study was aimed at expanding the repertoire of social skills (SS) using ludic tasks. 163 students -- aged 7 to 10 years old -- from two private schools took part in this study. Interviews were made in which educational agents and parents reported occurrence of non-socially skilled behavior. Direct observation was used for measurement and comparison of behaviors during baseline (BL) and intervention. The data from BL vary between 55% and 70% of non-skilled behavior. The intervention consisted of SS Training, using discussion with the participants of movie scenes, besides training of rule-following and workshops for the development of SS. The results show increased emission of socially skilled behaviors (75%) and reduction of non-skilled behavior (25%). It is concluded that the intervention program was successful.

Keywords: Social skills; training skills; secondary intervention; playful tasks; rule-following.

¹ Universidade de Rio Verde

Atualmente há preocupação nas instituições educacionais no que tange ao déficit de habilidades sociais em crianças e adolescentes. Isso se deve, segundo Del Prette e Del Prette (2001), ao alto índice de problema socioemocional, habilidades sociais e competência social, experimentados por crianças e jovens no processo ensino aprendizagem. Em contexto escolar os conjuntos de desempenhos apresentados pelos indivíduos estão relacionados às questões interpessoais (Del Prette & Del Prette, 1999), que influenciam na determinação de comportamentos. Assim, nesse contexto são demandadas habilidades, que envolvem o relacionamento com os colegas (cumprimentar, elogiar, oferecer ajuda ou assistência); autocontrole (humor, regras, limites); habilidades com as atividades (se envolver com as atividades, realizando de maneira independente, seguir instruções); ajustamento (seguir regras e comportar-se de acordo com o esperado); e asserção (iniciar conversação, aceitar elogios, fazer convites) (Caldarella & Merrel, 1997).

O termo habilidades sociais é atribuído a diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social. Essa competência é denominada como a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para as demais pessoas por meio de um relacionamento saudável e produtivo (Del Prette & Del Prette, 2005).

O sucesso desse relacionamento pode ser auxiliado pelo processo de aprendizagem que se desenvolve desde a infância, colocando em destaque a necessidade de focalizar a atenção para o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 1999). A aquisição do repertório dessas habilidades pode ocorrer em função das interações existentes nos contextos naturais sem treinamento formal (i.e., ainda que nenhum treino

específico tenha sido programado). Exemplos desse treinamento são encontrados no relacionamento entre pais e filhos ou entre pares na escola (Murta, 2005). Vale destacar os relacionamentos entre pares, pois, segundo Del Prette e Del Prette (2005), esses são importantes para o desenvolvimento do adequado funcionamento interpessoal e proporciona oportunidades únicas para a Aprendizagem de habilidades específicas. Um dos efeitos da ausência de treinamento formal é o estabelecimento de déficit no repertório de habilidades sociais.

Quando o ambiente não favorece a adequação das habilidades sociais podem ocorrer diferentes tipos de déficits, tais como: déficit de aquisição, de desempenho e de fluência. Essas falhas quando não corrigidas a tempo, tornam-se obstáculos para a interação social produtiva; daí a importância da precoce identificação de problemas, e principalmente de adoção de medidas preventivas como um programa de treinamento em habilidades sociais. Somando-se a isso, faz-se necessário maior esclarecimento e orientação de pais e professores com relação à importância destas habilidades para a vida de seus filhos e alunos (Del Prette & Del Prette, 2008).

Programas de Treinamento em Habilidades Sociais (THS) são treinamentos caracterizados por ensino formal, nas quais os participantes são expostos diretamente e de forma sistemática a eventos pré-programados para o estabelecimento e aperfeiçoamento da competência individual e interpessoal em situações sociais (ver Caballo, 2002; Del Prette & Del Prette, 1999). Programas de THS visam ainda à superação e/ou redução de déficits interpessoais, por meio da descrição de: repertórios comportamentais sociais, possíveis funções para dificuldades específicas e por apresentar diversos procedimentos de intervenção, especialmente para atendimentos em grupos no estabelecimento de tais habilidades (Bolsoni-Silva, 2002). Esses programas também auxiliam na minimização de fatores de risco à saúde, incrementam fatores de proteção ao desenvolvimento humano, tratam problemas já instalados passíveis de remissão e reduzem o impacto de déficits graves.

Rodrigues (2007) realizou um estudo no qual participaram 70 crianças frequentadoras e seis educadores de uma instituição não-governamental na cidade de Goiânia. Foi realizada entrevista com os educadores, e foram constatados os momentos em que os comportamentos não habilidosos ocorriam, fatores

que prediziam a ocorrência desses comportamentos e possíveis consequências mantenedoras. Após as entrevistas, a pesquisadora realizou treinamento dos educadores sobre os conceitos básicos da Análise do Comportamento, por meio de indicação de literatura, procedendo em seguida à equalização de possíveis dúvidas dos educadores. Uma vez treinados, os educadores executaram as demais fases da pesquisa. Inicialmente foi realizada mensuração da linha de base dos comportamentos não habilidosos emitidos pelas crianças participantes. Para mensuração os educadores preenchiam o formulário de observação que constava sobre os tipos de comportamentos não habilidosos, tais como agressões verbais, agressões físicas e desobediência. A intervenção foi realizada em grupo, os educadores reforçavam socialmente comportamentos habilidosos, e além disso foram programados períodos de *time out*, nos quais as crianças emissoras de comportamentos agressivos foram afastadas das atividades recreativas. Após a primeira etapa de intervenção, retornou-se à linha de base, nas quais os comportamentos foram registrados, mas sem que consequências fossem liberadas. Por fim, regressou-se à fase de intervenção onde reforços positivos foram programados para comportamentos socialmente habilidosos e extinção contingente a comportamentos não habilidosos. Os resultados apontam para alta frequência de comportamentos não habilidosos durante as fases de linha de base e redução desses comportamentos durante as fases de intervenção. Após um mês, a pesquisadora realizou o *follow-up*, no qual se verificou a manutenção da baixa frequência de comportamentos não habilidosos.

O trabalho de Rodrigues (2007) é uma demonstração de como é possível reduzir a frequência de comportamentos não habilidosos socialmente por meio de técnicas de reforçamento operante. Além disso, a pesquisadora treinou os educadores, o que facilitou a manutenção dos comportamentos habilidosos, já que são os educadores que lidam cotidianamente com as crianças. A intervenção realizada pode ser classificada como intervenção secundária. Murta (2005) destaca três tipos de intervenções estabelecidas na literatura que são utilizadas para melhora do repertório de habilidades sociais,

(...) tais intervenções podem ser agrupadas em prevenção primária, prevenção secundária e prevenção terciária. Interven-

ções primárias são dirigidas a grupos ou pessoas expostas em fatores de risco, mas ainda não acometidos por problemas interpessoais e visam ao incremento de suas habilidades sociais, como um fator de proteção, de modo a minimizar a chance de ocorrência de problemas interpessoais futuros para estas pessoas e as que fazem parte de sua rede social mais próxima. Intervenções em prevenções secundárias são voltadas para grupos ou pessoas já sob efeitos de fatores de risco para problemas interpessoais, tais como crianças agressivas criadas por pais com problemas em práticas educativas parentais. Intervenções focadas em prevenções terciárias almejam minimizar consequências de déficits acentuados em habilidades sociais já instalados, sem pretensão de cura (...) (Murta, 2005, p. 283).

Outro trabalho de intervenção secundária foi realizado por De Salvo, Mazzaroto e Löhr (2005). Participaram do estudo nove crianças com idades entre 5 e 6 anos. Para verificar a ocorrência de comportamentos não habilidosos, as pesquisadoras utilizaram o inventário *Child Behavior Checklist* (CBCL), que foram respondidos pelos pais dos participantes no encontro de pré-intervenção. Foram realizados 11 encontros, um de pré-intervenção, 9 de intervenção e um de pós-intervenção. Durante esses encontros as crianças foram expostas a atividades lúdicas envolvendo a temática das habilidades sociais. Enquanto as crianças participavam das atividades, em outra sala os pais recebiam orientações em grupo acerca de habilidades sociais. Após os encontros de intervenção foi realizado um encontro de pós-intervenção no qual os pais novamente responderam ao CBCL. Os resultados aferidos apontam para alteração da percepção dos pais quanto aos comportamentos de seus filhos. Segundo os pesquisadores é possível afirmar que observou-se diminuição na percepção de comportamentos não habilidosos. O trabalho de De Salvo e colaboradores apresenta interessante contribuição ao utilizar tarefas lúdicas para o desenvolvimento de habilidades sociais. A utilização dessa estratégia é enriquecedora, pois promove o aumento do repertório de habilidades sociais ao mesmo tempo que as crianças interagem em tarefa não enfadonha. Esse tipo de situação aumenta a possibilidade

de adesão ao programa por parte das crianças.

Segundo Vasconcelos (2008), a utilização de histórias infantis aliadas a debates sobre os comportamentos dos personagens é rico recurso para o desenvolvimento de padrões de comportamento tais como comportamento verbal, e comportamento criativo, além de visão crítica da realidade. Considerando que filmes de animação possuem o mesmo potencial destacado por Vasconcelos, este estudo teve como objetivo ampliar o repertório de habilidades sociais de crianças utilizando treinamento em grupo, recorrendo a recursos lúdicos, tais como debates de cenas de filmes de animação e oficinas. A utilização desses recursos didáticos podem enriquecer o repertório da criança, com a descrição dos próprios sentimentos e pensamentos, com a originalidade e flexibilização do pensamento acerca de uma mesma situação, além de favorecer uma visão crítica da realidade, promovendo na vida adulta habilidades que favoreçam comportamentos adequados frente a situações de conflitos.

Método

Amostra

Participaram deste trabalho 163 crianças, com idade variando entre 7 e 10 anos, alunos do segundo ao quinto ano do ensino fundamental de duas escolas particulares do município de Rio Verde – GO. A Tabela 1 apresenta o número de crianças em cada série do ensino fundamental.

Tabela 1 - Distribuição dos participantes por escola, série e quantidade de participantes

Escola	Série	Quantidade de Participantes
A	4º	31
A	5º	32
B	2º	30
B	3º	30
B	4º	20
B	5º	21
Total		163

Material

Uma sala de aula cedida pela escola, cadeiras, mesas, quadro verde, papel, canetas, lápis, cartolinas, filmes, guloseimas (e.g., balas, waffers cobertos com chocolates, pirulitos).

Procedimentos

Este trabalho foi dividido em quatro etapas: levantamento de demanda dividido em entrevistas e linha de base, confecção do projeto de intervenção, intervenção e devolutiva institucional, como pode ser observado na Tabela 2.

Levantamento de Demanda

Foram realizadas 20 horas de observações em cada instituição para coleta dos dados. Destas, 15 horas (em cada classe de aula) destinadas à observação direta de comportamentos alvo e cinco horas para realização de entrevistas. O objetivo dessa fase foi o levantamento de possíveis demandas institucionais que se enquadrassem no campo de atuação do psicólogo escolar.

Entrevistas

Inicialmente foram realizadas entrevistas com membros da direção, servidores, docentes e discentes. Foram questionados junto à coordenação quais as maiores dificuldades encontradas, quais as maiores qualidades da instituição, tipos de trabalhos que poderiam ser desenvolvidos em conjunto com estagiários de psicologia. Os servidores responderam quanto às dificuldades encontradas para realização de suas atividades, problemas de relacionamento interpessoal com superiores, corpo docente e discente. Os docentes responderam sobre possíveis demandas, maiores dificuldades encontradas para realização de suas atividades e sugestões de trabalhos a serem realizadas pelos estagiários. Os discentes responderam sobre as dificuldades que enfrentam na escola, relações com professores e colegas de classe, além de versarem sobre as qualidades e benefícios da instituição.

Após as entrevistas, os estagiários confeccionaram relatórios com informações sobre elas. Nesses relatórios foram indicadas quais as demandas levantadas pelo

Tabela 2 - Etapas de realização do trabalho, objetivos, procedimentos e sessões

Etapa	Objetivo	Procedimento	Quantidade de Sessões	Duração das Sessões
Entrevistas	Averiguar possíveis demandas da instituição	Entrevista com Agentes educacionais, servidores e discentes	1 para cada entrevistado	60 Minutos ou encerramento de questões
Observação direta da linha de base	Mensurar a linha de base dos comportamentos alvo para comparação com os efeitos da intervenção	Registro cursivo categorizado de evento dos comportamentos	15 sessões para cada classe	45 minutos
Confecção do projeto de Intervenção	Estruturar a intervenção, explicitando objetivos, resultados esperados.	Levantamento bibliográfico, sessões de supervisões, apresentação e aceite do projeto pelos responsáveis pela instituição	-	-
Intervenção	Aumento da emissão de comportamentos socialmente habilidosos e redução da emissão de comportamentos não habilidosos.	Apresentação e debates de cenas de Filmes; Oficinas de Habilidade Sociais e Treino de seguimento de regras	11 Sessões para cada classe	120 minutos

entrevistado, as demandas inferidas pelos entrevistadores em função das respostas proferidas e possíveis relações entre as demandas de outros entrevistados. Em conjunto com o orientador do estágio foram analisados os relatórios das entrevistas. O processo de análise envolveu a leitura dos relatórios das entrevistas e discussão sobre os dados obtidos. Nessas reuniões para discussão das entrevistas estiveram presentes as três estagiárias e o supervisor. Cada estagiária lia o relatório da entrevista, seguido por suas colocações referentes aos dados. Após a leitura, as demais estagiárias debatiam sobre as informações repassadas relacionando com as demais entrevistas realizadas, além da possibilidade de intervenção de cada tema relatado durante as entrevistas. O supervisor participava dos debates deliberando possibilidades de análises funcionais, relatando estudos e intervenções presentes na literatura e quais possibilidades de atuação para equacionar as demandas. A conclusão das entrevistas foi de que comportamentos socialmente não habilidosos constituíam a principal demanda para intervenção.

Observação Direta dos comportamentos alvo (Linha de Base)

Tendo sido elencados comportamentos não socialmente habilidosos como alvo da intervenção, realizaram-se registros por meio de observação direta dos comportamentos alvos dos discentes. As sessões de linha

Tabela 3 - Operacionalização de comportamentos socialmente não habilidosos e contexto em que foi observado.

Operacionalização do Comportamento	Contexto
Não permitir colegas participar de atividades recreativas ou conversas	Recreio
Retirada de brinquedos ou objetos lúdicos da mão de colegas sem a ocorrência previa de comportamento verbal que autorizasse a retirada	Recreio
Emissões de mandos verbais sem possibilidade de negação por parte de colegas	Recreio
Persistir em falar quando o colega tapar o ouvido com as mãos	Sala de aula
Interromper a fala de um colega sem autorização para tanto	Sala de aula
Ameaçar emitir comportamentos com agressões físicas	Recreio
Engajar-se em atividades outras quando um colega estiver falando	Sala de aula e Recreio
Emitir verbalizações agressivas em função da fala de colegas	Sala de aula e Recreio

de base foram realizadas de segunda a sexta, durante duas semanas, uma sessão por dia com duração de 45 min., para cada classe de aula participante da intervenção. As sessões foram programadas de modo a contemplar diversas atividades dos alunos (e.g., aulas expositivas, recreação, aulas de informática, aulas de educação física, etc). Para registro foi desenvolvido protocolo de observação cuja técnica de registro cursivo categorizado de evento foi empregado. Os comportamentos foram categorizados como não habilidosos socialmente, socialmente habilidosos e outros. Os não socialmente habilidosos foram operacionalizados como: não permitir a colegas participarem de atividades recreativas ou conversas, retirada de brinquedos ou objetos lúdicos da mão de colegas sem a ocorrência prévia de comportamento verbal que autorizasse a retirada, emissões de mandos verbais sem possibilidade de negação por parte de colegas, descrições de outros comportamentos não socialmente habilidosos. Tais comportamentos podem ser encontrados na Tabela 3. Por outro lado, os comportamento socialmente habilidosos foram operacionalizados como: solicitar aos colegas brinquedos ou participação em atividades, agradecer por autorização, elogiar colegas, agradecer elogios, solicitar à professora para realizar idas ao banheiro, erguer a mão e aguardar autorização para falar ou fazer solicitações, emitir mandos acompanhados de autoclíticos do tipo por favor, com licença etc. Por fim, a categoria outros

foi operacionalizada como comportamentos que não se enquadrassem nas categorias previamente descritas.

O protocolo de registro apresentava espaço para registro de outras informações, por exemplo, o local de registros (e.g., salas de aulas, cantinas, pátios, direção), tempo de observação (45 minutos) divididos em períodos de 5 minutos, espaço para registro de comportamentos (descrição do comportamento emitido), emissor do comportamento (quem emitiu o comportamento), parceiro (pessoa a qual o comportamento estava relacionado). Foram realizadas 15 sessões de linha base para cada classe de aula participante (ver Tabela 1). Para verificar a confiabilidade dos dados, durante 30% das sessões, isto é, cinco sessões, outra estagiária realizou registros de modo independente. Os resultados foram comparados para verificar o índice de acordo entre observador. Para calcular o índice de acordo, o total de acordo foi dividido o total de acordo somado ao total de desacordo. Os resultados encontrados chegam a 69% de concordância.

Confecção do projeto de intervenção

Após analisados os dados da etapa de observação sistemática e escolhida a demanda, as três estagiárias dedicaram 20 horas para confecção do projeto de intervenção em conjunto com o orientador do estágio. Em função da demanda institucional e as preferências

teóricas dos envolvidos no projeto, foi escolhido o Behaviorismo Radical como fundamentação teórica que embasou o projeto de intervenção. A confecção do projeto de intervenção possuiu 4 etapas, levantamento bibliográfico, construção do procedimento, apresentação do procedimento à direção da instituição e consentimento para realização da intervenção por parte do responsável institucional. Na etapa de levantamento bibliográfico, foram realizadas pesquisas de artigos e trabalhos desenvolvidos acerca da demanda e supervisões com o supervisor para discussão dos trabalhos encontrados. Ao fim dessa etapa foi construída a introdução do projeto de intervenção. Após a construção da introdução desenvolveu-se o procedimento de intervenção. Por fim, o projeto foi apresentado à direção da instituição e colhida a assinatura de autorização para execução da intervenção na instituição.

Intervenção

Foram realizadas 22 horas de intervenção para cada classe, sendo 16 horas de apresentação e debates de cenas de filmes e 6 horas de oficinas. O procedimento de intervenção foi composto das seguintes etapas: exibição de cenas de filmes, debates com os participantes acerca do tema abordado nas cenas, oficinas para desenvolvimento de uma habilidade social. Após cada intervenção realizou-se a construção do relatório de intervenção. Cada sessão de intervenção ocorria semanalmente às quartas-feiras para a turma do quarto ano e às sextas-feiras para a turma do quinto ano da escola A, e às terças para as turmas de segundo e terceiro ano e quintas-feiras para turmas de quarto e quinto ano da escola B. Foi considerada uma sessão cada dia de intervenção a despeito da etapa realizada. Durante as sessões todos os participantes presentes interagem em grupo. Foi realizada observação direta dos comportamentos utilizando-se o mesmo protocolo descrito na etapa de linha de base. O objetivo foi comparar os efeitos da intervenção comparando com os dados da fase de linha de base. O mesmo procedimento para averiguação do acordo entre observadores foi realizado nesta fase.

Seleção de cenas de filmes: Os filmes *Happy Feet* (2006) e *Bee Movie* (2007) foram selecionados por atender aos seguintes critérios: ser destinado ao público infante-juvenil, possuir cenas que eram passíveis de discussão de temas que abordavam habilidades sociais. Para cada filme foi abordado apenas um tema; no filme

Happy Feet, foi utilizada como temática a diferença e a aceitação social. Já a película *Bee Movie*, envolveu a temática da possibilidade de conviver e aprender com pessoas diferentes. A seleção de cenas foi realizada pelas estagiárias em conjunto com seu supervisor. Cada cena foi analisada de modo a possibilitar o debate acerca de um comportamento ligado à habilidade social específica. Em caso de a cena apresentar mais de um comportamento socialmente habilidoso (ou a ausência deste) apenas um dos comportamentos foi escolhido para ser focado.

Apresentação e Debates das cenas de filmes:

Foram realizadas quatro sessões de exibição de cenas e debates de cada um dos filmes escolhidos. Assim foram realizadas um total de oito sessões de apresentação de cenas. No início de cada sessão uma estagiária contava a história do filme resumidamente. Em seguida exibia-se uma cena selecionada. Ao final de cada cena foi solicitado aos participantes discutirem o comportamento foco da cena. Para tanto, as interventoras questionaram se tal comportamento é socialmente habilidoso, se os participantes já haviam emitido ou observado alguém emitir o comportamento socialmente não habilidoso e os sentimentos envolvidos quando se emite ou é vítima desse tipo de conduta.

Quando algum participante emitia algum comportamento socialmente não habilidoso durante as atividades (e.g., interromper a fala de um colega sem autorização do outro ou das interventoras) as estagiárias questionavam ao emissor do comportamento se tal ação foi correta. Durante esse questionamento as estagiárias falavam de forma assertiva, porém com o rosto sem expressar emoções. O objetivo dessa medida foi contingenciar imediatamente comportamentos socialmente não habilidosos de maneira a suprimir tais condutas, além de oferecer modelo a como reagir frente a comportamentos não habilidosos de modo não agressivo. Também foi questionado à vítima como se sentiu frente ao comportamento do colega, além de debater com todos os participantes as implicações (i.e, consequências) de cada comportamento. Com isso, esperava-se que os participantes fossem ensinados a emitir comportamentos assertivos quando vitimizados por agressores.

Oficinas: As oficinas ocorreram na sessão imediatamente posterior à exibição das cenas de cada filme (i.e., as oficinas não foram realizadas imediatamente após a apresentação e debate de cenas selecionadas e sim de todas as cenas selecionadas do filme) em um dia diferente das sessões de apresentação e debates de cenas

de filmes. Cada oficina correspondeu a uma sessão cuja duração foi de 120 minutos. As oficinas foram planejadas e executadas de acordo com as propostas de oficinas contidas no livro *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância*, de autoria de Del Prette e Del Prette (2008), onde é possível encontrar descrição detalhada dos procedimentos das oficinas. A escolha obedeceu à temática correlacionada à sessão de apresentação e debate de cenas. Foram realizadas as seguintes oficinas: “Toda pessoa é diferente”; “gostando dos colegas” e “aprendendo a trabalhar em grupo”. A oficina “Toda pessoa é diferente” teve como objetivo melhorar a aceitação de si e do colega, desenvolver empatia, desenvolver tolerância à brincadeira dos colegas, desenvolver o respeito aos colegas. A oficina “gostando dos colegas” objetivou promover a reflexão sobre o sentimento de gostar, relacionar sentimentos e ações, exercitar a expressão de sentimentos, fazer amizades. Por fim, a oficina “aprendendo a trabalhar em grupo” teve como objetivo desenvolver o respeito, cooperar, dar opinião, partilhar, resolver problemas, esperar sua vez, etc.

Seguimento de regras e normas: Em decorrência da alta frequência de comportamentos socialmente não habilidosos em sala de aula estipulou-se a brincadeira “o mestre mandou”, que funcionou como tarefa complementar e ocorreu durante as sessões de apresentação e debates de cenas e oficinas, portanto, essa fase não corresponde a uma etapa de intervenção, e sim a um procedimento utilizado durante as sessões de intervenção. Esse procedimento teve como objetivo estabelecer regras (descrições verbais) e normas a serem seguidas durante as intervenções. Tais regras foram estabelecidas de acordo com a demanda de cada intervenção de forma cumulativa. Por exemplo, “Não pode...” conversar alto, levantar da carteira, desobedecer a interventora, fazer gracinhas (piadas ou comentários reprovativos) quando alguém estiver falando, fazer críticas aos colegas e “Devem...” levantar a mão e aguardar autorização para falar, ouvir atentamente o colega, aplaudir o colega após este terminar de falar. Foi afixado na parede frontal um cartaz com o nome de todos os participantes. Caso um participante não seguisse uma regra, um “x” era marcado à frente de seu nome na data correspondente à sessão. Ao fim da sessão participantes que não possuísem “x” à frente de seus nomes recebiam uma guloseima e participavam de um sorteio de um brinde (e.g., uma caixa de biscoitos). Participantes com apenas um “x” apenas participavam do sorteio. Participantes com dois ou mais “x” não

recebiam guloseimas e não participavam de sorteios. As estagiárias ao fim de cada sessão registravam as marcações de “x” e nomes correspondentes para obtenção de dados referentes à utilização desse procedimento.

Relatório: Ao fim de cada sessão de intervenção foi produzido um relatório da atividade e apresentado ao supervisor de estágio e à direção da instituição.

Devolutiva Institucional

Foi realizada a devolutiva institucional. Primeiramente foi debatido com o orientador a apresentação do relatório final à instituição. Após confecção do relatório final, foi realizado pelas estagiárias uma palestra ao coordenador sobre o tema proposto e os resultados obtidos durante a intervenção. As estagiárias ainda se colocaram à disposição da instituição para realizar alguma atividade (e.g., palestra, debates, participação no encontro do colegiado da instituição) como forma de agradecimento pelo espaço cedido para realização do trabalho.

Resultados

Durante as entrevistas os agentes educacionais relataram problemas interpessoais, como comportamentos agressivos, baixa tolerância a brincadeiras, sentimentos autodepreciativos, ausência de respeito a normas, e outros comportamentos não habilidosos socialmente. Os servidores verbalizaram dificuldade de interação com os discentes que não respeitavam regras e frequentemente entravam em conflitos físicos e verbais. Também relataram dificuldades em manter a escola limpa em função “da falta de educação” de todos. Os discentes declararam ter dificuldades em certas disciplinas, além de destacar os conflitos com colegas, apelidos pejorativos, exclusão de atividades recreativas. Os dados das entrevistas permitiram a consideração da intervenção focada em ampliar o repertório de habilidades sociais dos discentes, visto que a interação social sempre foi tema das entrevistas.

Foi realizada a etapa de mensuração de linha de base, para comparação dos efeitos da intervenção. A Figura 1 apresenta os resultados da linha de base dos comportamentos sociais não habilidosos. É possível observar que os participantes da escola A apresentam cerca de 55% dos comportamentos emitidos do tipo não socialmente habilidosos. No caso da escola B o índice chega a 75%.

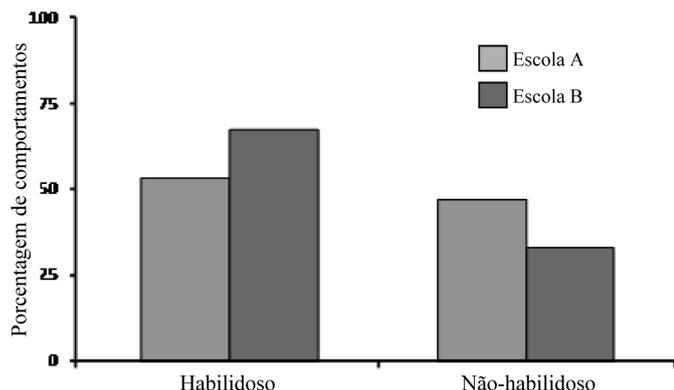


Figura 1 - Resultados da linha de base (observação sem intervenção) dos comportamentos socialmente habilidosos e não habilidosos.

Depois de realizada a observação dos comportamentos socialmente não habilidosos e habilidosos socialmente foi iniciada a fase de intervenção. O *Happy Feet* foi o primeiro filme cujas cenas selecionadas foram exibidas. Após a exibição de uma das cenas do filme, os participantes fizeram relatos acerca da temática envolvida. A seguir são apresentados alguns exemplos de relatos ocorridos: a participante Ilma (nome fictício¹) disse ter recebido críticas dos outros colegas quando chegou à escola com aparelho (externo) na boca. Cláudio relatou que deixa de fazer algo quando os amigos riem dele, como exemplo usar óculos. Marcos disse ter se sentido isolado no primeiro dia de aula na escola e de não gostar que os colegas o chamem de toquinho, pequeno. Andréia disse que não gosta de ser chamada de gigante. Alguns alunos expuseram situações em que práticas discriminatórias não afetaram o seu responder (i.e., a despeito de comentários depreciativos, não houve abandono da tarefa a ser realizada). Por exemplo, Joel, um dos menores garotos da sala, disse ter sido goleiro em um campeonato de futebol. Quando chegou para o jogo os colegas fizeram chacotas dizendo que iam marcar muitos gols naquele nanico, mas foi o goleiro menos vazado do campeonato. Foram várias as colocações feitas pelos participantes e Joel disse que as pessoas possuem defeitos, mas que é preciso olhar também as qualidades. Após esses relatos a interventora questionou se os participantes acreditavam que cada pessoa possuía qualidades. Eles afirmaram em conjunto que sim e individualmente relataram uma qualidade própria.

1 Todos os nomes apresentados neste artigo são fictícios para preservação dos participantes.

Após a exibição das cenas do filme *Happy Feet* foi realizada a vivência intitulada “ninguém é igual a ninguém” proposta por Del Prette e Dell Prette (2008). Foi solicitado aos participantes que fizessem duplas e escrevessem o que mais gostavam em si e no colega. É possível observar nas Figuras 2 e 3 que vários alunos do 4º ano têm preferências pelo cabelo, seguido pelos olhos, ficando em terceiro lugar uma característica psicológica, que é o jeito de ser. Ficou bastante evidente a importância que estes participantes dão à aparência. Esse dado revela a supervalorização da autoimagem, essa valorização pode indicar que reforços sociais relacionados a comportamentos de se embelezar sejam mais frequentes do que reforços sociais produzidos por comportamentos habilidosos socialmente. Sendo assim, pode-se especular que haja entre as crianças uma cultura que valoriza mais aspectos físicos do que habilidades sociais.

Quando questionados sobre o que mais gostam no colega, os participantes continuam a dar ênfase em aspectos da aparência, como pode ser observado na Figura 3. Porém nota-se aumento na valorização de aspectos comportamentais (e.g. “ser legal, “jeito de ser” e animação). Os resultados apresentados do grupo 4º ano escola A é representativo do que foi observado nos demais grupos de ambas as escolas. Esses dados aumentam a suspeita da cultura que supervaloriza aspectos físicos. O aumento na valorização de aspectos comportamentais aponta para a possível sensibilidade a reforçadores sociais relacionados a habilidades sociais.

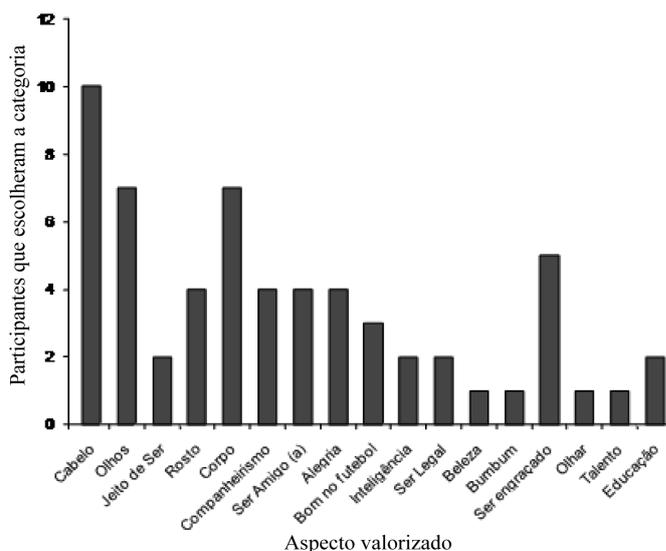


Figura 2 - “O que mais gosto em mim”. Resultados referentes a oficina “Ninguém é igual a ninguém” do grupo 4º ano escola A.

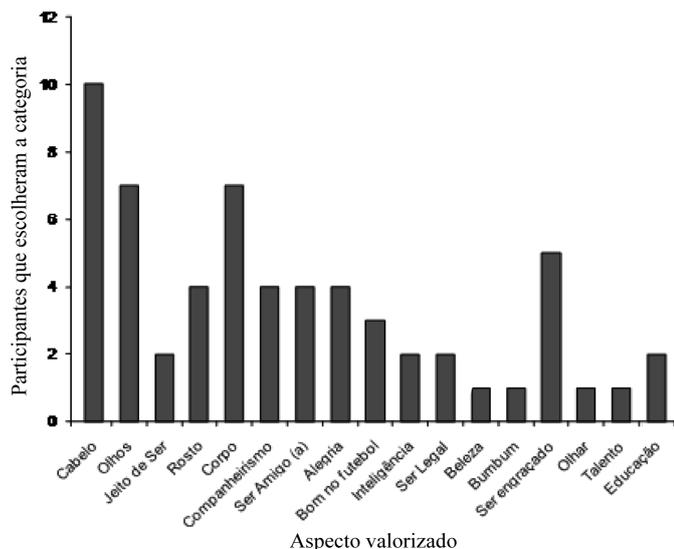


Figura 3 - “O que mais gosto em meu colega”. Resultados referentes a oficina “Ninguém é igual a ninguém” do grupo 4º ano escola A.

Após a construção das Figuras 2 e 3, as interventoras apresentavam os resultados aos participantes, e sugeriram que fossem feitas reflexões sobre as características físicas e comportamentais (e.g., foi questionado aos participantes se amigos devem ser escolhidos por questões físicas ou pela maneira que se comportam”). Em conjunto ao questionamento os dados da figura foram explicados aos participantes (e.g., maior índice de votos foi para os cabelos versus “ser legal” apareceu em segundo lugar com sete votos). Após ouvir os relatos dos participantes quanto a reflexão as interventoras questionaram a cerca de que tipo de característica gostariam de melhorar em si. Isto é, se preferiam mudar aspectos físico ou comportamentais. Os participantes em geral relataram optar por mudanças comportamentais dado que é esse aspecto que em geral é mais valorizado pelo outro. Esses resultados demonstraram a necessidade do desenvolvimento de atividades que lidem sobre as diferenças e a importância de aceitá-las nos colegas em nosso convívio cotidiano.

As atividades realizadas com as cenas do filme *Bee Movie*, objetivou instigar discussões acerca das possibilidades de conviver e estabelecer relações interpessoais de melhor qualidade. Essa discussão permitiu o debate acerca de diversos temas tais como: respeito as diferenças, saber ouvir, percepção, relacionamento. A cena que mais chamou a atenção foi a explorava a temática agradecimento e as dificuldades que os participantes tinham de agradecer e/ou elogiar

pessoas do convívio direto (e.g., mãe, professora, amigos). A partir dos relatos feitos pelos participantes foi realizada a oficina “gostar ativo” em que primeiramente os participantes relataram como devemos proceder para que o nosso gostar se torne visível. Todos contribuíram com exemplos para que a discussão fosse feita (e.g., elogiando, sendo educado, convivendo, sendo amigo, sendo atencioso, compreendendo, sendo carinhoso, ajudando, sendo gentil, sendo legal, brincando, compartilhando momentos, dando atenção). Os resultados da oficina revelam que os participantes conhecem regras sociais, entretanto os dados da linha de base demonstram que o mero conhecimento não foi suficiente para que o comportamento habilidoso socialmente ocorresse. Assim é necessário não apenas o conhecimento a cerca de regras sociais, mas também ambiente que oferte reforçadores que mantenham comportamentos que componham a classe de comportamentos socialmente habilidosos.

Após todos relatarem sua opinião as interventoras mostraram cinco formas de tornar o nosso gostar visível (e.g., fazer alguma coisa por alguém que gostamos; dizer para uma pessoa que gostamos dela; compartilhar o sucesso ou alegria com alguém; incentivar a pessoa que gostamos; dar opinião sincera e honesta para a pessoa). Os participantes deram exemplos de como podem fazer tais procedimentos (e.g., ajudar o pai e a mãe). O modelo proferido pelas estagiárias parece ter sido efetivo em evocar comportamentos verbais sobre como proceder para produzir reforçadores sociais. Para garantir que houvesse correspondência entre o dizer e fazer dos participantes foi feito treino de elogio e agradecimento em que todos os alunos elogiaram ou agradeceram um participante. Cada participante escolheu um colega de grupo, se aproximou do colega e olhando nos olhos deste emitiu um elogio. O colega elogiado agradeceu e escolheu outro participante para elogiar. Foi estabelecido que não era permitido escolher um participante que já houvesse sido elogiado. A função dessa regra foi garantir que todos pudessem ser elogiados. A atividade foi realizada com sucesso todos verbalizaram ter gostado de participar. Como já apontado anteriormente, é importante que haja ambiente que libere reforços para manutenção do comportamento habilidoso. Assim, não basta estabelecer verbalizações sobre como se comportar, mas também promover treinos nas quais hajam contingências para que o comportamento ocorra e seja reforçado.

Durante a terceira sessão interventiva foi detectado a necessidade de se registrar as ocorrências de comportamentos não habilidosos socialmente emitidos durante as intervenções. Para isso, a partir da quarta sessão foi realizado o treino de seguimento de regras. A Figura 4 apresenta os resultados da técnica de intervenção o “mestre mandou”. Observa-se por meio dos resultados, que de modo geral é possível afirmar que, ao longo da utilização da técnica as ocorrências simples e duplas diminuíram. Também é possível afirmar que houve aumento na quantidade de participantes que terminavam as sessões sem nenhuma ocorrência. Esses resultados permitem concluir que a técnica utilizada suprimiu comportamentos não socialmente habilidosos. Os dados apresentados na Figura 4 referem-se aos resultados dos participantes do grupo 4º da escola A. Esses resultados são representativos do que ocorreram nos demais grupos.

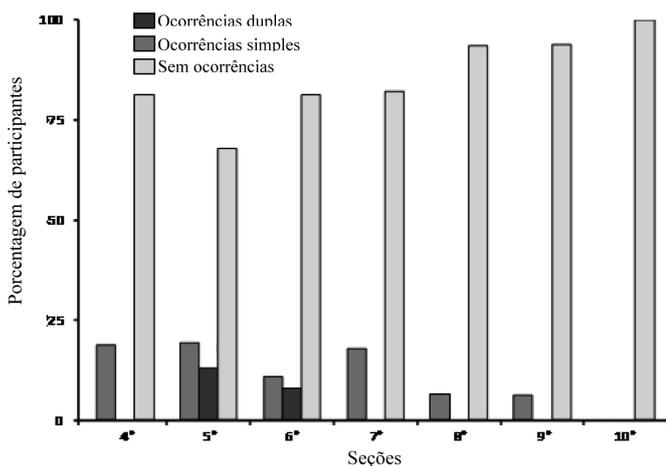


Figura 4 - Desempenho dos participantes (em %) quanto a ocorrência de “x” na tarefa o mestre mandou do grupo 4º ano da escola A.

A Figura 5 exibe os resultados aferidos da intervenção no que tange a ocorrências de comportamentos habilidosos e não habilidosos socialmente. Apesar de a figura apresentar os dados dos grupos 2º, 3º, 4º e 5º da escola B, esses dados representam o que ocorreu nos demais grupos. É possível notar que para três dos quatro grupos houve redução gradual de comportamentos não habilidosos socialmente. A exceção foi o grupo 5º EB, em que os comportamentos não socialmente habilidosos se mantêm constante ao longo das sessões tendo queda abrupta na última

sessão. Esses resultados novamente exibem o sucesso da intervenção realizada para supressão de comportamentos não habilidosos socialmente e aumento/manutenção de comportamentos socialmente habilidosos.

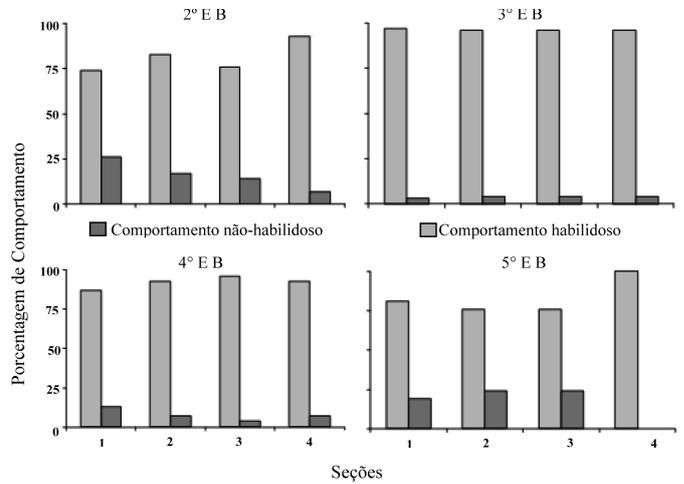


Figura 5 - Comportamentos socialmente habilidosos e não habilidosos emitidos pelos participantes de cada grupo da escola B.

Considerações Finais

Del Prette e Del Prette (2008) afirmam que, com a entrada na escola, a criança passa a transitar entre dois microsistemas, família e escola, e a última, por sua articulação e interdependência, constituem um sistema mais amplo, com normas e expectativas comuns e outras próprias a cada participante. A escola constitui um espaço essencialmente interativo e reconhecidamente relevante para o desenvolvimento interpessoal da criança, portanto surgem nesta etapa, várias intercorrências com o outro, que se não for trabalhada pela escola pode causar alguns prejuízos, pois segundo os mesmos autores, existem estudos empíricos, que demonstram correlações significativas entre a competência social da criança e seu rendimento acadêmico, juntamente com as evidências de efeitos benéficos da promoção da competência social sobre o desempenho acadêmico, têm levado à caracterização de um conjunto de “habilidades sociais acadêmicas” vistas como pré ou co-requisitos do sucesso escolar, justificando um maior investimento da escola no desenvolvimento interpessoal das crianças.

A utilização de cenas de filmes apresentou-se como estratégia eficaz para despertar o interesse dos participantes. As crianças permaneceram

engajadas na atividade proposta, realizaram verbalizações sobre as cenas apresentadas antes mesmo que as estagiárias solicitassem o debate. Alguns participantes ao encontrar com as estagiárias nos corredores da instituição questionavam quando seria o próximo encontro pois gostavam daqueles eventos. Durante a devolutiva foi informado pelos agentes educacionais responsáveis pela escola que alguns pais relataram que seus filhos após participar das atividades solicitavam ver o filme completo em casa e promoviam debates com seus responsáveis sobre os comportamentos dos personagens. Esses relatos evidenciam que a utilização de tarefas lúdicas promovem o engajamento dos participantes em treinos de habilidades sociais. Além disso, os resultados encontrados vão de encontro ao trabalho de De Salvo e colaboradores (2005) que utilizou tarefas lúdicas para ampliar o repertório de habilidades sociais de crianças pré-escolares, naquele estudo também se obteve sucesso na ampliação dos repertórios de habilidade social.

As oficinas também tiveram papel determinante nos resultados encontrados, por exemplo, durante a oficina “ninguém é igual a ninguém” foi possível estabelecer a relação entre as diferenças individuais que compromete bastante a relação interpessoal. Detectar essas diferenças e estabelecer comportamentos empáticos é de fundamental importância. Por tratar-se de uma habilidade, a empatia pode ser estimulada, segundo Del Prette e Del Prette (2005), essa habilidade faz com que as crianças identifiquem emoções sentidas por outra pessoa e é vista na Psicologia como a habilidade de colocar o foco na necessidade do outro e pode desenvolver-se por meio dos aspectos cognitivo, emocional e afetivo, durante todo período da vida da criança e do adolescente. Dessa maneira a criança pode identificar várias emoções, suas e de seu colega. Os benefícios que traz para a própria pessoa e para os que com ela convivem, favorecendo uma cultura da paz, justificam o cuidado e o desejo de incrementá-la.

A utilização de treino formal para o seguimento de regras com reforçadores contingenciados a essa se mostrou eficaz e útil para o treino de habilidades sociais. O sucesso desse treino está diretamente relacionado à utilização correta de reforçadores. Neste estudo, os reforçadores foram contingentes aos

comportamentos de seguir a regra, o que promoveu o estabelecimento da classe de comportamentos seguir regra. De mesmo modo, no trabalho de Rodrigues (2007) a utilização correta e precisamente contingenciada de reforçadores positivos aliados a time out e extinção promoveram a redução de comportamentos não habilidosos. É possível afirmar, portanto, que o presente estudo promove a generalização dos resultados do estudo de Rodriguez, já que a utilização de reforçadores de maneira correta e contingente promoveu a ampliação do repertório de habilidades sociais. Vale ressaltar ainda, que o treino de seguimento de regras respeitou a proposta do trabalho, uma vez que, foi utilizada uma tarefa lúdica “seguir o que o mestre mandar”. A utilização da tarefa lúdica parece ter funcionado de modo a reduzir a aversividade presente em situações nas quais o falante emite um mando. Segundo Skinner (1957) a emissão de mandos pode produzir a emissão de contra controle por parte do ouvinte. Nesse trabalho, a utilização de mandos não produziu nenhum tipo de contra controle por parte dos falantes. Os participantes estavam sempre sorrindo durante as atividades propostas e mesmo quando não seguiam a regra verbalizavam sorrindo que haviam quebrado a “ordem do mestre”.

O presente trabalho não realizou o *follow up* para verificar a persistência e a generalização dos comportamentos de seguimento de regras e habilidades sociais. Esse tipo de verificação foi realizada por Rodrigues (2007). É recomendável em trabalhos dessa natureza que seja realizado o *follow up* de modo a verificar a persistência dos efeitos encontrados durante a intervenção. A não realização dessa fase ocorreu em função de questões institucionais (o período letivo estava próximo ao fim). Foram realizadas entrevistas com professores e administradores da instituição para verificar se durante o processo de intervenção os comportamentos trabalhados haviam sido generalizados para situações naturais, como aulas, atividades recreativas, etc. Segundo os resultados não se pode afirmar que houve generalização. Uma possível explicação seria a distância entre o ambiente natural e o ambiente de intervenção. Seria interessante que ao longo das intervenções fosse programado alterações para que cada vez mais, o ambiente interventivo se

assemelhasse ao ambiente natural. Novamente, não foi possível testar esse procedimento em função da proximidade do fim do período.

É importante salientar que habilidades sociais ainda é um assunto complexo e multifacetado. São necessárias mais pesquisas, de modo a subsidiar a elaboração de programas de cunho interventivo com pais, professores e profissionais de diversas áreas de tratamentos de crianças e adolescentes, com a finalidade de prevenir e reduzir os principais problemas psicológicos infantis, evitando efetivamente as dificuldades de socialização escolares e a delinquência juvenil.

Referências

- Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(2), p. 233-242.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo. Editora Santos.
- Caldarella, P., & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- De Salvo, C. G.; Mazzarotto, I. H. K., & Löhr, S. S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 15, 46 -65.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. D. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia, Educação e Trabalho* (4ª. ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.
- Murta, S. G.. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia Reflexão & Crítica*, 18, 283-291.
- Rodrigues, A. M. P. L. (2007). *Comportamento antissocial infantil sob a perspectiva dos princípios da análise do comportamento*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia. Universidade Católica de Goiás, Goiás.
- Vasconcelos, L. A. (Org.). (2008). *Brincando com histórias infantis: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens*. (2ª ed.). Santo André, SP: Esetec.

Endereço para correspondência:

Rua U-1 Quadra 09 Lote 33/34 apto 103 - Setor Universitário
 CEP 75909-280 - Rio Verde – GO
 E-mail: fhbaia@uol.com.br / renatanavespsico@gmail.com

Recebido em Novembro de 2010

Revisto em Março de 2011

Aceito em Abril de 2011

* Esta intervenção foi autorizada por membros responsáveis da Instituição na qual o trabalho foi performedo e pelos responsáveis legais dos participantes envolvidos.

Regulação dos Estados de Vigília de Bebês (um e cinco meses) em Contextos Diádicos Mãe-bebê*

Regulation in the Baby's States of Consciousness (one and five months) in Mother-infant Dyadic Context

Maria Lucia Seidl-de-Moura¹
Deise Maria Leal Fernandes Mendes¹
Luciana Fontes Pessôa¹
Renata Gomes da Costa de Marca¹

Resumo

As características individuais do bebê, os contextos específicos nos quais ele se desenvolve, e as atividades realizadas pelos adultos, interrelacionam-se, constituindo um sistema dinâmico que permite a regulação dos estados de vigília do mesmo. Neste artigo foram analisadas comparativamente as mudanças nos estados de vigília em dois momentos do desenvolvimento, aos trinta dias e aos cinco meses, e identificadas as atividades maternas e os contextos específicos associados a essas mudanças. Trinta díades mãe-bebê foram filmadas por quinze minutos em suas residências. Os estados foram classificados em: sono, sonolência, alerta, inquietação e choro. Bebês de cinco meses apresentaram capacidade de regulação mais previsível, tipos de transição mais restritos, maior capacidade de manutenção em um estado específico e mais atividades em um maior número de contextos. Há indicações do desenvolvimento da capacidade do bebê de regulação de seus estados de vigília de forma articulada ao papel do adulto e do contexto.

Palavras-chave: Estados de vigília; contextos; regulação.

Abstract

The individual characteristics of a baby, the specific contexts in which he/she develops and the activities carried out by the adults are related, constituting a dynamic system that allows the regulation of his awareness states. In this article, the changes in those states have been comparatively analyzed in two different moments of their development: at thirty days and five months, and the specific maternal activities and contexts associated to those changes have been identified. Thirty mother-baby dyads were filmed during fifteen minutes in their residences. The awareness states were classified in: sleep, sleepiness, alert, fidgety and cry. Five-month babies presented more restricted capacity of predictable regulation, some types of transition, bigger capacity of maintenance in a specific state and more activities in a larger number of contexts. There are indications of development of babies' regulation capacities associated with the role of the adult and the context.

Keywords: Consciousness states; contexts; regulation.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A dinâmica e importância da comunicação entre mães e seus bebês têm sido foco de vários trabalhos na psicologia, e, mais recentemente, também em outras áreas, como as neurociências. Interações mãe-bebê apresentam uma estrutura própria, desde os primeiros meses de vida do bebê, contrariamente a uma possível desorganização que se poderia imaginar como inerente a esse período inicial (Seidl-de-Moura et al., 2008). Durante as interações cotidianas com seus cuidadores, o bebê aprende a se comunicar através da regulação conjunta de sinais emocionais (Cohn & Tronick, 1988, Feldman, 2006; Seidl-de-Moura, 2009).

Na comunicação que estabelecem entre si, adultos e bebês emitem sinais uns para os outros, inclusive na forma de mensagens afetivas. Cada um altera seu comportamento em resposta a esses sinais

para alcançar, segundo Tronick (1989) os objetivos de uma interação positiva. Nas trocas afetivas, os bebês desde muito cedo (por volta do segundo mês de vida) já respondem contingentemente a comportamentos afetivos manifestados pela mãe (Seidl-de-Moura et al., 2008; Mendes, Seidl-de-Moura & Siqueira, 2009) refletindo uma estrutura de comunicação de certa complexidade.

A dinâmica relação entre a propensão genética e os primeiros cuidados tem um impacto relevante sobre o modo como os bebês aprendem a regular afetos e emoções, e estabelecem contatos sociais. Essas aprendizagens são críticas para os indivíduos ao longo da vida e dependem, em grande parte, do amadurecimento do córtex que se inicia com as interações do recém-nascido com seu cuidador

(Shore, 1996). Os processos psicológicos da interação estão ligados aos fisiológicos do cérebro, de modo que, os primeiros contatos e interações com a mãe vão gerar sentimentos no bebê que funcionarão como poderoso estímulo para o sistema nervoso central (Gerhardt, 2008).

As trocas estabelecidas nas interações iniciais entre os recém-nascidos e seus cuidadores podem ser consideradas, segundo Feldman (2006) como “um processo dinâmico que integra os ritmos endógenos da mãe e de seu bebê” (p. 175). Para essa autora, esses ritmos, juntamente com seu estilo de comunicação e o nível de engajamento mútuo, constituem um sistema relacional com claros parâmetros temporais. Desde muito cedo, ainda de acordo com a autora, sistemas de comunicação se desenvolvem a partir da integração de componentes biológicos, contextuais e emocionais, provendo uma configuração que favorece a organização de experiências afetivas e cognitivas.

Oscilações entre estados de sono e vigília estão presentes desde etapas iniciais do desenvolvimento dos recém-nascidos, e em geral, são de curta duração. Wolff (1966), citado por Lebovici (1987), foi o autor que iniciou os estudos atuais sobre essa questão. Esse autor observou recém-nascidos de maneira a caracterizar seus estados de vigília e propôs uma classificação que varia do *sono*, profundo ou leve (Estados 1 e 2); passando pela *sonolência* (Estado 3) até diferentes níveis de despertar ou *alerta* (Estados 4, 5 e 6). Esta classificação tem sido utilizada com pequenas diferenças por diversos autores (e.g. Brazelton, 1988; Brazelton & Cramer, 1992; Mazet, 1990; Munger, Buncher & Duc, 1998; Rosenthal, 1983).

Segundo Brazelton (1988), os recém-nascidos utilizam os diferentes estados para controlar as tensões endógenas ou exógenas e organizar sua vivência. Nesta concepção, os estados e suas mudanças fazem parte de mecanismos de regulação primitivos. As primeiras formas de controle orgânico são identificadas nas tentativas dos bebês de modular ou suavizar seus estados de atividade ou vigília por meio de padrões organizados de comportamento que incluem ações reflexas, como a de levar a mão ou o polegar à boca para sugar. Essa modulação ou capacidade para promover o autorrelaxamento, funciona como proteção do sistema nervoso ainda em desenvolvimento contra estímulos excessivos.

Os bebês são capazes desses comportamentos autoprotetores, que *suavizam*, de certa forma, o estímulo, mas a modulação dos estados de atividade e regulação do estímulo depende, em grande parte, dos adultos que deles cuidam (Diaz, Neal & Amaya-Williams, 1996). Desde o nascimento, o estado do bebê comunica à mãe algo sobre sua experiência, nível e direção da atenção e disposição para trocas (Brazelton, 1988). São as rotinas do adulto dirigidas ao bebê, com base na sensibilidade para perceber as modulações em seus estados de vigília, que dão suporte para que ele consiga o ajuste harmonioso de funções neurofisiológicas.

Os diferentes estados funcionam também como meios pelos quais os bebês comunicam algo aos pais ou adultos que deles cuidam. Estes interpretam os estados manifestados como uma característica do bebê e respondem com base nessas interpretações. A contingência das respostas emitidas pelos pais aos bebês diante da mudança de seus estados de vigília é considerada uma importante qualidade do comportamento dos adultos (Brazelton & Cramer, 1992; Keller, Lohaus, Völker, Cappenberg & Chasiotis, 1999). Isso significa responder ao bebê num tempo hábil, de forma que ele possa perceber a relação da resposta emitida com a mensagem enviada. Os adultos devem responder, também, de forma sincronizada, o que significa entender o que o bebê está comunicando e agir de acordo com essa interpretação.

Gerhardt (2008) salienta a importância dessas respostas positivas e sensíveis aos sinais do bebê. Para ela, essas experiências iniciais deixam uma marca biológica e se tornam “escritas na fisiologia da criança porque esse é o período da vida humana em que hábitos regulatórios estão sendo formados” (p. 64). Uma importante consequência é a regulação do cortisol. Os bebês apresentam níveis baixos de cortisol nos primeiros meses, mas isso depende da qualidade de cuidados que recebem. Seu equilíbrio é afetado pelo toque afetivo e pelo embalo, por exemplo. Se não são cuidados de forma sensível e responsiva, podem apresentar altos níveis de cortisol diante de situações de estresse. Para essa autora, os dois aspectos mais importantes como fonte de experiências de prazer são o toque e o cheiro. A partir de seis meses são informações visuais, como as de expressões emocionais da mãe, e a partir de um ano começa a se formar o *self* verbal.

De acordo com a perspectiva de sistemas dinâmicos, sistemas de autorregulação irão se constituir a partir da interação entre os indivíduos e o contexto no qual estão inseridos. Autorregulação, segundo Kopp (1982), é um construto complexo que vem sendo definido, de maneiras diversas, como: a habilidade da criança em atender a pedidos, em iniciar e cessar comportamentos de acordo com demandas situacionais, em modular a intensidade, frequência e duração de atos verbais e motores em contextos sociais e educacionais, em abdicar de atuar sobre um objeto ou objetivo desejado, e em se comportar de maneira socialmente aceita na ausência de reguladores externos. Dentro desse quadro diversificado, há um consenso entre a maioria das abordagens de que a autorregulação exige uma consciência sobre aquilo que é ou não socialmente aceito e representa um aspecto significativo no processo de socialização da criança. O desenvolvimento da autorregulação, portanto, se dá na interação com o outro, sendo as interações pai/mãe-criança consideradas como as principais constituintes do processo extraindividual (Jennings et al., 2008; Shore, 1996).

Kopp (1982) propôs um modelo ontogenético do desenvolvimento da autorregulação composto por cinco fases que se sucedem por transições graduais. A primeira fase, correspondente ao período do nascimento até cerca de três meses de idade do bebê, denomina-se “modulação neurofisiológica” e engloba as adaptações neurofisiológicas e de reflexos ao meio ambiente. Tais mecanismos aparecem primeiro por conta das forças maturacionais. No entanto, o estado de controle é viabilizado de forma significativa pelas interações sociais com os cuidadores, uma vez que possibilitam que os adultos auxiliem o bebê, quando acordados e alertas, a focar a atenção em características relevantes do ambiente (Als, 1978 citado por Kopp, 1982). Assim, segundo o autor, as rotinas funcionam como um suporte externo para o controle interno do ciclo sono-vigília, de forma que, aos três meses, os bebês já demonstram explicitamente ter esse ciclo ajustado às definições sociais de dia e noite. A criança não poderá se autorregular, portanto, sem antes percorrer essas fases preliminares e básicas do desenvolvimento. Shore (1996) fala da importância das transações diádicas que regulam o estado afetivo do bebê a curto prazo e levam a mudanças estruturais a longo prazo. Nelas

a mãe funciona com uma espécie de “córtex auxiliar externa” para o bebê.

A segunda fase diz respeito à capacidade da criança em se engajar em comportamentos motores voluntários como “pegar”, “alcançar”, entre outros, modulando tais ações de acordo com o contexto situacional. Ocorre entre os três e nove/12 meses. Essa modulação não envolve uma consciência, uma intenção prioritária ou um entendimento do significado da situação. Esse é o motivo pelo qual Kopp (1982) escolheu a palavra modulação, para essa fase, em vez de controle. A modulação sensório-motora serve de base para atividades subsequentes de controle, auxiliando a criança a organizar seu mundo social de forma econômica e possibilitando o desenvolvimento de uma consciência sobre sua própria ação (seja de pegar, brincar, etc.). A importância dessa fase é que a criança desenvolve a capacidade de diferenciar a própria ação da ação alheia, o que possibilita a emergência do controle.

O desenvolvimento da autorregulação pode ser entendido, então como um processo de co-construção, já que o bebê depende não só de sua maturação neurológica, mas da presença e ação do outro para essas modulações. Brazelton, Koslowski e Main (1974) descrevem a característica rítmica e cíclica das interações mãe-bebê, com ciclos de atenção e não-atenção. Na mesma linha, este trabalho tem como objetivo analisar transições em estados de consciência de bebês em interação com suas mães. Visa-se a analisar qualitativamente parte desse processo de co-construção da autorregulação de estados de vigília em dois momentos: quando os bebês têm um e cinco meses de idade, respectivamente. Investigar esses momentos iniciais do desenvolvimento da autorregulação pode trazer uma contribuição à literatura nessa área em que estudos brasileiros não foram identificados.

Método

Aspectos éticos

Os vídeos dos dados analisados fazem parte do acervo do grupo de pesquisa Interação Social e Desenvolvimento e são de duas coletas de pesquisa aprovada pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ. As mães foram informadas sobre os

objetivos gerais do estudo, e assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido e a Autorização para uso de imagens de vídeo.

Participantes

Participaram deste estudo 30 díades mãe-bebê, sendo 15 díades em que os bebês tinham um mês de idade (grupo 1) e 15 em que os bebês tinham cinco meses (grupo 2). Os bebês tinham desenvolvimento típico e eram de ambos os sexos. O grupo 1 foi constituído por bebês que tinham entre 22 e 37 dias (média de 29 dias) e o grupo 2 entre quatro meses e 25 dias e cinco meses e 12 dias (média de cinco meses e quatro dias). Para o grupo 1, as famílias foram contactadas a partir de indicações de pediatras e dos pesquisadores. No grupo 2, as famílias foram recrutadas em diversas fontes: as unidades de Pediatria e Obstetrícia de dois hospitais universitários (da UFRJ e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro [UERJ]); o Hospital da Força Aérea; o Instituto Pediátrico da UFRJ; e pediatras locais. As mães eram primíparas e viviam com o pai do bebê na ocasião da filmagem. No grupo 1, cerca de 57% das mães tinham até 30 anos, e em torno de 43% tinham mais de 30 anos. No grupo 2, cerca de 54% tinham até 30 anos, e, aproximadamente, 47% tinham mais de 30 anos de idade.

Procedimentos

As díades mãe-bebê foram visitadas em suas residências, em uma situação em que apenas a mãe e o bebê estavam presentes. Foi solicitado à mãe manter a sua rotina diária, realizando suas atividades de costume (ficar brincando com o bebê, amamentando, fazendo a higiene diária do bebê, arrumando a casa, etc.) e ignorar a presença do observador, na medida do possível. Optou-se por registrar apenas 30 minutos das díades com os bebês mais novos (um mês) _ grupo 1 e 60 minutos das díades com bebês de 5 meses _ grupo 2. A escolha desse período de filmagem diferenciado foi baseada no período de desenvolvimento do bebê evitando, na medida do possível, qualquer tipo de desconforto para a díade. O horário da filmagem era escolhido a partir da disponibilidade da mãe e variou entre manhãs e tardes, sem predominância de períodos nos dois grupos.

Codificação dos Dados

Em ambos os grupos foram considerados 15 minutos para análise. No grupo 1, os 15 minutos de vídeo foram divididos em dois períodos de 15 minutos. No grupo 2, os 60 minutos foram divididos em quatro períodos de 15 minutos. O período analisado foi selecionado aleatoriamente.

Todos os vídeos foram *decupados*, descrevendo-se a sessão e, cada nível de análise foi realizado independentemente por uma dupla de membros da equipe, especialmente capacitada para esse trabalho. As codificações independentes foram cotejadas, as discordâncias levadas para reunião de equipe e resolvidas por consenso, sempre na direção mais conservadora, ou seja, em caso de dúvida, a presença de comportamentos ou estados não era registrada. Tendo em vista esses procedimentos, não foi necessária a realização de análises de concordância.

As fitas de vídeo foram analisadas com os seguintes objetivos: identificar os estados de vigília do bebê, as mudanças nesses estados, os comportamentos maternos e os contextos específicos associados a essas mudanças. Cada estado era identificado ao se iniciar. Marcava-se o início de um novo estado e, assim, era caracterizada a transição.

Estados de vigília do bebê

O sistema de classificação utilizado foi adaptado de Rosenthal (1983), que inclui cinco estados variando do Sono (1) ao Choro (5). As definições utilizadas são amplas e não incluem as definições finas entre o sono profundo e leve, ou entre estados de alerta passivo e ativo, porque se considerou que não poderiam ser consistentemente avaliadas com o tipo de filmagem feita:

Estado 1 – Dormindo (inclui sono profundo e leve) – Olhos fechados continuamente por pelo menos 15 segundos. O bebê pode fazer alguns movimentos. No sono profundo, o bebê encontra-se pouco sensível aos estímulos externos. Sua face mostra-se relaxada e as pálpebras fechadas e imóveis. A respiração é profunda e regular. A pele é rosada, a atividade motora é nula ou apresenta pequenos movimentos suaves dos dedos, dos lábios e, por vezes, das pálpebras. O bebê pode apresentar pequenos sobressaltos sem por isso despertar, voltando a este estado após alguma perturbação.

No sono leve, os olhos estão fechados, mas podem apresentar movimentos rotativos e ocasionalmente flutuar entre o aberto e o fechado. Há atividade física ocasional, que varia de movimento dos braços e pernas do bebê à agitação do corpo inteiro. O bebê enruga o rosto, sorri, faz caretas, contrai a musculatura facial, movimenta a boca e faz movimentos de sucção. Ocasionalmente pode choramingar. Há mais sensibilidade a estímulos externos do que no sono profundo, a pele muda de rosada a vermelha intermitentemente.

Estado 2 – Sonolento – Olhos podem estar abertos ou fechados, ou abrir-se e fecharem-se intermitentemente. Os níveis de atividade são variáveis com rápidos movimentos dos braços e pernas. Quando os olhos estão abertos, o olhar tem uma aparência apática, em geral não se fixando em nenhum ponto. A atividade motora é fraca, e ocasionalmente, o bebê pode movimentar suavemente braços e pernas, e sorrir, franzir as sobrancelhas e mexer os lábios. Choramingsos podem ser observados.

Estado 3 – Acordado - Olhos abertos, o bebê está alerta. Esse estado inclui tanto o de alerta passivo (tranquilo), como o de alerta ativo. No primeiro caso (alerta passivo), os olhos do bebê estão totalmente abertos e ele parece calmo e atento ao ambiente. Sua respiração é regular e seu corpo e face mostram-se relativamente inativos. No alerta ativo, o bebê apresenta atividade motora generalizada, que pode incluir movimentos espasmódicos e desorganizados. Há movimentos frequentes e alguns que ocorrem em um ritmo especial.

Estado 4 – Inquieto – O bebê grita e chora, em breves episódios, que não persistem. Pode, por vezes, gemer, resmungar ou esboçar gritos. O estado pode apresentar-se como uma transição para o choro, mas o bebê está aberto aos estímulos, podendo ser acalmado ou voltar a um estado de alerta. A pele avermelha-se intermitentemente, quando o bebê se agita e a respiração é irregular.

Estado 5 - Chorando – O bebê se mantém chorando. Durante o choro seus olhos podem estar abertos ou firmemente fechados. O bebê chora e grita vigorosamente. Atividade motora difusa, braços e pernas movem-se intensamente. A face fica contorcida, vermelha, o rosto contraído, fazendo caretas.

Atividades ou comportamentos maternos

As categorias de atividades ou comportamentos maternos codificados foram: gestos dirigidos ao bebê (G), vocalizações (V), fala (F), atribuição de significado (AS), sorrir (S), toque (T), olhar o bebê (OB), mostrar objeto (MO), cantar (CA) e pegar no colo (PC), dar o peito (DP), e mudar o bebê de posição (MP).

Gestos dirigidos ao bebê (G) - fazer gestos com as mãos, movimentos com partes do corpo, movimentos com a cabeça ou expressões faciais, como caretas, movimentos de boca e língua, e abrir e fechar os olhos, por exemplo (sorrisos foram considerados em uma categoria específica) voltados para o bebê.

Vocalizações dirigidas ao bebê (V) - vocalizar, ou seja, emitir sons dirigidos ao bebê que não sejam classificados como fala, tais como sílabas soltas, repetições de vogais, (Exemplos: Ba, Didi, Tico, Agú, etc.).

Fala dirigida ao bebê (F) - falar com o bebê. As interjeições, como: hein, psiu, upa, epa, hum, oh, ui, ai, oh, ah, ei, ih, uai, ô, entre outras, são consideradas como fala.

Atribuição de significado e/ou intenção (AS) - uma das subcategorias de fala da mãe com o bebê foi observada em termos do quanto a mãe explicitamente atribui significados e/ou intenções aos comportamentos do bebê (AS). Exemplos: O que você quer? Quer mais? Está com fome? Está com raiva? Quer o seu brinquedo? Eu tô com fome, mamãe.

Sorriso dirigido ao bebê (S) - sorrir, sendo este sorriso dirigido ao bebê.

Toque (T) - tocar propositadamente com alguma parte do corpo em alguma parte do corpo do bebê. O toque pode estar ligado a atividades de acariciar, brincar (toque afetivo) ou cuidar fisicamente do bebê (toque de cuidado). Exemplos do primeiro caso: tocar com as pontas do dedo o corpo do bebê, como se estivesse chamando por ele, acariciar o corpo ou rosto do bebê, fazer cócegas, usar o toque para fazer brincadeiras com o bebê. Do segundo caso: cuidado com a higiene, limpeza, arrumação da roupa do bebê e troca de fralda. A ocorrência desta categoria independe do bebê estar ou não no colo da mãe.

Olhar para o bebê (OB) - voltar o olhar ou o rosto na direção do bebê. Dependendo do ângulo da

câmera é possível observar a direção do olhar da mãe ou apenas a direção do rosto dela. Em caso de dúvida a decisão é sempre a mais conservadora.

Mostrar objeto (MO) - mostrar propositadamente um objeto para o bebê, podendo estar este objeto com a mãe, perto ou longe dela; quando a mãe destacar determinado objeto no ambiente e mostrá-lo ao bebê.

Cantar (CA) - cantar, podendo ser o canto dirigido ou não ao bebê.

Pegar no colo (PC) - esta categoria ocorre se o bebê não estiver no colo da mãe e ela o pegar no colo. Caso o bebê já esteja no colo da mãe, entende-se que este é o contexto específico (bebê no colo da mãe), portanto, não é registrada a ocorrência desta categoria.

Dar o peito (DP) - esta categoria ocorre com o bebê no colo da mãe, e esta ajusta sua posição e a do rosto do bebê de modo a que a boca do bebê toque a região do bico do seio, ou próxima, procurando favorecer o início do sugar, pelo bebê.

Mudar o bebê de posição (MP) - estando a mãe com o bebê no colo, ela muda a posição em que o bebê se encontrava, passando a acomodá-lo no outro braço, ou passando-o de deitado, para sentado, por exemplo.

Categorias de observação dos contextos específicos

Os contextos foram definidos como os cenários mais comuns nos quais se davam as trocas entre as díades. São considerados como recortes do microcontexto em que se inscrevem as atividades e que apresentam peculiaridades em termos de organização, incluindo amamentação, cuidados com o bebê, bebê no colo (sem mamar), bebê deitado com brinquedos, bebê no carrinho e alimentação com colher.

Tabela 1 - *Frequências das principais transições dos estados de vigília (bebês de um mês)*

Bebês de um mês		Bebês de cinco meses	
Transições predominantes (%)		Transições predominantes (%)	
3-4-3	39%	3-4-3	52%
3-2	12%	3-4	26%
3-4-5	11%	3-2	12%
3-4	9%	2-3	7%
2-3	9%	4-5	2%

Estados de vigília: *Estado 1 - Dormindo; Estado 2 - Sonolento; Estado 3 - Acordado; Estado 4 - Inquieto; e Estado 5 - Chorando.*

Resultados

Todos os bebês de um mês apresentaram variação nos estados de vigília durante a observação, resultando em um total de 66 transições. Em sete das díades com bebês de cinco meses não foram observadas variações dos estados de vigília, sendo o total de 42 transições apresentadas, nas díades em que estas aconteceram. A tabela a seguir mostra as principais transições observadas nas duas idades.

Os resultados da Tabela 1 apresentam as transições mais frequentemente encontradas nas duas faixas etárias estudadas. Indicam a predominância de uma variação entre os estados dormindo e chorando (1 ao 5) nas díades com bebês de um mês e entre os estados sonolento, acordado e inquieto (2, 3 e 4), nas díades com bebês de cinco meses.

A transição mais frequente nas duas faixas etárias foi a variação 3-4-3 (acordado - inquieto-acordado), aparecendo em 39% das transições encontradas nos bebês com um mês e em 52% nos bebês com cinco meses. Os bebês de um mês apresentaram a transição 3-2 (acordado - sonolento) em 12% das transições observadas, 3-4-5 (acordado - inquieto - chorando) em 11% e as transições 3-4 (acordado - inquieto) e 2-3 (sonolento - acordado) em 9%. Já os bebês com cinco meses apresentaram maior estabilidade. Em 26% das transições a variação foi entre os estados 3-4, seguido de 12% entre os estados 3-2 e 7% entre os estados 2-3. A transição 4-5 ocorreu apenas uma vez, o que equivale a 2%.

Os bebês de um mês variaram amplamente na distribuição de seus estados de vigília. Isso sugere o despertar do desenvolvimento de uma capacidade de regulação dos estados de vigília, onde a manutenção de um estado específico ainda é reduzida. O bebê e a mãe estão se ajustando ao ambiente e iniciando a construção de uma relação de conhecimento.

Os bebês de cinco meses diferem dos mais novos. Não apresentam uma variação tão diversificada dos estados e os bebês passam a maior parte do tempo no estado 3 (acordado). Não se observou o estado 1 (dormindo), e o estado 5 (chorando) foi observado em apenas um dos bebês das díades, em dois intervalos apenas. Esses dados parecem indicar certo refinamento no sistema de regulação dos estados de vigília do bebê, que passa a apresentar como produto resultante

do funcionamento desse sistema a manutenção de determinados estados, mais especificamente o estado acordado (3).

Tabela 2 - Contextos predominantes em transições específicas aos 30 dias

Tipos de Transição	Contextos Predominantes	
3 - 4 - 3	Cuidado	30%
	Mamando no peito	21%
	BB no colo s/ Mamar	38%
3 - 2	BB no colo s/ Mamar	-
	Mamando no peito	25%
3 - 4	Cuidado	50%
	BB no colo s/ Mamar	33%
2 - 3	BB no colo s/ Mamar	50%
	BB no colo Mamando no peito	50%
3 - 4 - 5	BB no colo s/ Mamar	50%
	Cuidado	17%

Estados de vigília: *Estado 1 - Dormindo; Estado 2 - Sonolento; Estado 3 - Acordado; Estado 4 - Inquieto; e Estado 5 - Chorando.*

Tabela 3 - Contextos predominantes em transições específicas aos cinco meses

Tipos de Transição	Contextos Predominantes	
3 - 4 - 3	BB deitado no chão c/ brinquedos	29%
	Alimentação c/ colher	24%
3 - 2	BB deitado no berço c/ brinquedos	60%
	BB no colo Mamando mamadeira	20%
3 - 4	BB no colo s/ Mamar	27%
	BB no Carrinho	18%
2 - 3	BB deitado no berço c/ brinquedos	67%
4 - 5	Cuidado	1 durante a observação

Estados de vigília: *Estado 1 - Dormindo; Estado 2 - Sonolento; Estado 3 - Acordado; Estado 4 - Inquieto; e Estado 5 - Chorando.*

Os resultados das tabelas 2 e 3 indicam uma ampliação dos contextos nas díades com bebês de cinco meses. As transições 3-4-3, onde o bebê passa do estado acordado ao inquieto e retorna ao acordado, ocorriam com um mês, predominantemente nos contextos de cuidados com o bebê e de amamentação. Com os bebês de cinco meses, os contextos aparecem em uma maior variedade, incluindo, além dos contextos de cuidados, amamentação e bebê no colo (sem mamar), frequentes em bebês de um mês, os de bebê deitado com brinquedos, bebê no carrinho, e alimentação com colher.

Esses resultados indicam uma ampliação do universo em que esses bebês vivem. O contexto de

amamentação e cuidados com o bebê, observados nas díades com bebês de um mês, e que ocorrem na presença da mãe, deixam de ser os únicos. A mãe não é o único ou central foco da atenção do bebê. Brinquedos, animais e outros objetos começam a ser incluídos nas trocas e entram como fatores no sistema de regulação dos estados de vigília do bebê. Observa-se que a mãe se afasta um pouco e dá lugar ao brinquedo, que mantém o bebê no estado alerta quando ela não está presente ou não pode dar a atenção devida a ele. No entanto, esse afastamento da mãe ainda não é muito longo, pois ela logo retorna. O bebê ainda depende da mãe para a satisfação de muitas de suas necessidades primárias, entre elas, a de se alimentar e ser cuidado, além de suas necessidades afetivas, o que sinaliza a importância da presença da mãe nessa relação.

De acordo com os resultados apresentados na tabela 4, a fala da mãe surge, entre as díades com bebês de cinco meses, como uma atividade materna eficaz para regulação dos estados de vigília, em 40% das transições 3-4-3. Nesse caso, o bebê acordado passa ao estado inquieto, e, uma vez a mãe falando com ele, consegue auxiliá-lo na regulação e ele retorna ao estado acordado, mas em uma condição de tranquilidade (alerta passivo). Isso difere do observado nas díades com bebês de 30 dias, em que só em 21% das atividades de falar com o bebê, as mães conseguem auxiliá-lo na regulação dos estados. Para essas díades, o que funciona prioritariamente como regulador são as atividades de mudar o bebê de posição (36%) e dar o peito (21%).

A fala da mãe para as díades com bebês de um mês parece ter um efeito perturbador em 67% das transições 3-4, pois não auxilia o bebê a retornar para o estado acordado (alerta passivo), e, pelo contrário, o mantém no estado inquieto. Já para as díades com bebês de cinco meses, os dados sugerem que a fala da mãe representa um dos fatores do sistema que auxilia o bebê na regulação de seus estados de vigília, já que em 40% das transições 3-4-3 parece levar ao retorno ao estado de acordado, e em 40% das transições 3-2 pode estar facilitando a instalação de um estado de sonolência.

O contato físico e o toque materno em bebês de cinco meses não parecem exercer o mesmo papel de relevância no sistema de regulação que apresentavam nos bebês de um mês de idade, consistentemente ao que aponta Gerhardt (2008). O toque e o olfato são

fundamentais nessa etapa inicial, mas aos poucos a visão vai assumindo mais importância. Como se pode observar, em bebês de um mês, nas transições 3-4-3, a atividade de pegar o bebê no colo está presente em 14% dos casos, e a atividade de dar o peito em 21%. Já para os bebês de cinco meses, nas transições 3-4-3, apenas a atividade de pegar no colo foi observada (em 20% das transições). Também para as transições 3-2, uma situação análoga pode ser vista, na medida em que, apenas para os bebês de um mês, a atividade de dar o peito representa 20% das transições analisadas, e aos cinco meses, não se observou nenhuma atividade de contato físico ou toque para esse tipo de transição de estado.

Tabela 4 - Atividades maternas predominantes associadas a transições específicas

Tipos de transição	Atividades maternas (um mês)	Atividades maternas (cinco meses)		
3 - 4 - 3	Mudar a posição do BB	36%	Mudar a posição do BB	9%
	Dar o peito p/ o BB	21%	Cantar	9%
	Falar c/ BB	21%	Falar c/ BB	40%
	Pegar no colo	14%	Pegar no colo	20%
3 - 2	Não realizar nenhuma atividade	30%	Falar c/ BB	40%
	Mudar a posição do bebê	30%	Interromper a atividade	20%
	Dar o peito p/ o BB	20%	Não alterar a atividade	20%
3 - 4	Falar c/ BB	67%	Falar c/ BB	47%
			Toque de Cuidado	13%
2 - 3	Falar c/ BB	50%	Dar objeto	25%
	Toque de afeto	25%	Não alterar a atividade	25%
3 - 4 - 5	Mudar a posição do BB	57%	Toque de Cuidado	1 durante a observação
	Falar c/ BB	29%		

Estados de vigília: *Estado 1 - Dormindo; Estado 2 - Sonolento; Estado 3 - Acordado; Estado 4 - Inquieto; e Estado 5 - Chorando.*

Observa-se, assim, que o papel da mãe no sistema de regulação dos estados de vigília é diferente nos dois momentos de desenvolvimento estudados e algumas de suas atividades passam a ter mais importância do que outras. A linguagem se insere nesse sistema de regulação com a possibilidade de substituir temporariamente o contato físico com a mãe, o que indica uma transformação na configuração das trocas diádicas, refletindo aspectos do desenvolvimento do bebê e da sensibilidade materna para essas mudanças.

Considerações Finais

As diferenças entre os dados apresentados pelas díades com bebês de um mês e as díades com bebês de cinco meses sugerem que ocorre um processo de

desenvolvimento do sistema de regulação dos estados de vigília. Inicialmente, as díades apresentam uma capacidade de regulação pouco previsível, onde os tipos de transição apresentados são amplamente variados e a frequência em que cada uma delas ocorre é bem distribuída em relação ao número total de ocorrências. Aos cinco meses, a capacidade de regulação é mais previsível, os tipos de transição apresentados pelas díades são mais restritos e a frequência em que cada um deles ocorre tende a se concentrar nos estados alerta e inquieto, apontando para o surgimento da capacidade de manutenção de um estado específico por mais tempo. O estado acordado passa a ser mantido por um período de tempo maior, o que permite ao bebê intensificar as relações com o mundo à sua volta. As atividades propostas ao bebê são ampliadas, o que se verifica nos resultados sobre os contextos encontrados nas díades com bebês de cinco meses. Tais resultados corroboram os estudos de Gerhardt (2008) que mostram haver uma interrelação entre os aspectos psicológicos e os fisiológicos/maturacionais do cérebro no desenvolvimento.

Com o passar do tempo, o bebê começa a participar de outras atividades, a circular em outros espaços, e a interagir mais frequente e intensamente com novos parceiros, animais e objetos. Os brinquedos passam a intermediar sua relação com a mãe, e, por vezes, a substituir temporariamente a sua presença. O papel das atividades maternas se modifica no sistema de regulação dos estados e a fala da mãe passa a ser mais eficaz para auxiliar o bebê na sua autorregulação, já que assim como Shore (1996) acredita-se que o desenvolvimento da autorregulação se estabelece pela interação social. Essas mudanças demonstram o quanto a responsividade e o comportamento contingente são fatores constituintes desse processo.

O sistema de regulação dos estados de vigília incorpora, com o passar do tempo, novos contextos e objetos que atuam como reguladores. O bebê, paralelamente, percebe novas pistas do ambiente, e é capaz de regular seus estados, mantendo um estado específico com maior autonomia. É importante apontar que embora o desenvolvimento desse sistema de regulação indique o curso normal do desenvolvimento das capacidades do bebê, as características específicas das díades são promotoras de diferenças no produto final do processo de regulação desse sistema. Isso se

reflete nas formas distintas em que bebês de uma mesma faixa etária nas díades estudadas apresentam variações na regulação de seus estados de vigília, apontando para a importância do contexto interacional.

Esta análise exploratória permite uma reflexão sobre as mudanças que ocorrem na capacidade de regulação dos estados de vigília do bebê ao longo dos primeiros meses após o nascimento. Essas mudanças no sistema de regulação sinalizam o dinamismo da interrelação entre os fatores que o compõem, apontando para a possibilidade da inserção de novos elementos e alteração de papéis. Há indicações do desenvolvimento da capacidade do bebê para regular seus estados de vigília, e da modificação dos papéis exercidos pelo adulto e pelo contexto no sistema de regulação de bebês em seus primeiros meses de vida. O estudo representa uma contribuição para a compreensão das etapas iniciais da autorregulação apesar de suas limitações: seu caráter transversal e número reduzido de participantes. Novas investigações, com dados longitudinais, necessitam ser desenvolvidas para ampliar e aprofundar alguns de seus achados. Além disso, estudos incluindo a observação e análise das categorias finas, considerando os períodos específicos do dia (manhã, tarde ou noite) e comparando bebês quanto ao sexo podem trazer importantes indícios sobre esse desenvolvimento.

Referências

- Brazelton, T. B. (1988). *O desenvolvimento do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brazelton, T. B., & Cramer, B. G. (1992). *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes
- Brazelton, T. B., Koslowski, B., & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In M. Lewis & L. Rosenblum (Orgs.), *The effect of the infant on its caregiver* (pp. 49-76). New York: John Wiley & Sons.
- Cohn, J. F., & Tronick, E. Z. (1988). Mother infant face-to-face interaction: influence is bidirectional and unrelated to periodic cycles in either partner's behavior. *Developmental Psychology*, 24, 386-392.
- Diaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (1996). As origens sociais da auto-regulação. In L. C. Moll (Org.), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 123-150). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Feldman, R. (2006). From biological rhythms to social rhythms: physiological precursors of mother-infant synchrony. *Developmental Psychology*, 42(1), 175-188.
- Gerhardt, S. (2008). *Why love matters: How affection shapes a baby's brain*. London & New York: Routledge.
- Jennings, K., Sandberg, I., Kelley, S., Valdes, L., Yaggi, K., Abrew, A., & Macey-Kalcevic. (2008). Understanding of self and maternal warmth predict later self-regulation in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 32(2), 108-118.
- Keller, H., Lohaus, A., Völker, S., Cappenberg, M., & Chasiotis, A. (1999). Temporal contingency as an independent component of parenting behavior. *Child Development*, 70(2), 474-485.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Lebovici, S. (1987). *O bebê, a mãe e o psicanalista*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mazet, P. (1990). *Manual de psicopatologia do recém-nascido*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Mendes, D. M. L. F.; Seidl-de-Moura, M. L., & Siqueira, J. O. (2009). The ontogenesis of smiling and its association with mothers' affective behaviors: a longitudinal data. *Infant Behavior and Development*, 32(4), 445-453.
- Munger, D. M., Bucher, H. U., & Duc, G. (1998). Sleep state changes associated with cerebral blood volume changes in healthy term newborn infants. *Early Human Development*, 52, 27-42.

Rosenthal, M. K. (1983). State variations in the newborn and mother-infant interaction during breast feeding: some sex differences. *Developmental Psychology*, 19(5), p. 740-745.

Seidl-de-Moura, M. L. (2009). Introdução: interações sociais e desenvolvimento. In M. L. Seidl-de-Moura, L. F. Pessôa & D. M. L. F. Mendes (Orgs.), *Interação social e desenvolvimento* (pp. 19-36). Curitiba: Editora CRV.

Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Seabra, K. C., Pessôa, L. F., Nogueira, S. E., Rocha, S. B., Mendes, D. M. F., & Vicente, C. C. (2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses de díades urbanas: aspectos afetivos, comportamentos, complexidade e sistemas parentais predominantes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21(1), 66-73

Shore, A. N. (1996). *Affect regulation and the origin of self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.

Endereço para correspondência:

Rua Fritz Feigl, 465 - Eldorado, Freguesia, Jacarepaguá
CEP 22750-600 – Rio de Janeiro - RJ
Tel: 21 24471588
E-mail: mlseidl@gmail.com

Recebido em Junho de 2010

Revisto em Outubro de 2010

Aceito em Dezembro de 2010

* Os autores agradecem aos demais membros do grupo de pesquisa Interação Social e Desenvolvimento que, ao longo dos anos, participaram da coleta e codificação dos dados que compõem o acervo do grupo, destacando-se Flávia Gomes Luz que realizou análises deste trabalho originalmente. Os autores desejam também expressar sua gratidão às mães que aceitaram participar do estudo e às entidades financiadoras: CAPES, CNPq e FAPERJ.

Classificação e Diagnóstico de Transtornos Alimentares na Infância: Nem DSM, nem CID-10*

Classification and Diagnostic of Children's Eating Disorders: Neither DSM, nor ICD-10

Nádia Prazeres Pinheiro¹

Resumo

Este artigo descreve as principais dificuldades e limitações para diagnosticar transtornos alimentares na infância sob os critérios do DSM-IV e CID-10. São revistos todos os critérios de cada tipo de transtorno e paralelamente à sua indicação são apontados os principais pontos frágeis e de críticas. Em seguida, é feita uma explanação acerca dos transtornos subclínicos que, apesar de serem de difícil detecção, também prescindem de um diagnóstico precoce. Ao final, se apresenta um sistema de classificação ainda pouco difundido no Brasil: GOS, que é uma sistematização dos tipos de transtornos alimentares infantis e seus sintomas, baseada em achados de investigações. Deste modo, o propósito é de trazer novas possibilidades para discutir o refinamento do diagnóstico infantil.

Palavras chave: Transtornos alimentares; infância; diagnóstico; DSM-IV; CID-10.

Abstract

This article summarizes the main limitations and difficulties of classification of eating problems and disorders in childhood based on DSM-IV and ICD-10's criteria. Each eating disorder's criterion is revised and problems with current classification schemes are identified and discussed. Subclinical eating disorders are recognized as another finding that makes an early diagnostic even hard. As the current classifications have their weak points, a new classification system is presented: GOS. It is an alternative system, built on scientific researches conducted in this age, that meets children's specific eating disorders and its symptoms. Thus, the purpose is to bring a range of possible discussions to refine the classification strategies for eating disorders in children and adolescents.

Keywords: Eating disorders; childhood; diagnostic; DSM-IV; ICD-10.

¹ Universidad de Málaga. Espanha

A infância, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8.069/90), compreende o período até os doze anos. Já nessa idade, os transtornos alimentares (TA) estão presentes: sua prevalência tem aumentado e sua idade de início vem diminuindo. É para essa conclusão que apontam investigações cujos resultados indicam que o primeiro indício de alterações da conduta alimentar e sinais e comportamentos alimentares mal adaptados ocorre na primeira infância (Alonso, Rodríguez, Alonso, Carretero e Martín, 2005; Tremblay e Larivière, 2009).

A questão dos TAs já é considerada pela *Academy of Eating Disorders*, um sério problema de desordem mental já que é

Uma condição que a ciência médica atualmente afirma que é causada por uma desordem neurobiológica do cérebro, um rebaixamento das funções cognitivas,

capacidade de julgamento e estabilidade emocional, e limitação das atividades diárias da vida do indivíduo acometido dessa enfermidade (Klump, Bulik, Kaye, Trasare & Tyson, 2009, p. 98)

A inclusão dos TAs no rol das desordens mentais foi influenciada pela confirmação de que aspectos biológicos e genéticos influenciam em sua causação. 1) A herança genética parece estar envolvida na etiologia desses transtornos de maneira similar à que ocorre com outros problemas mentais, como a esquizofrenia e a depressão (Edvardsen, Torgersen, Røvsamb, Lygren, Skre, Onstad et al., 2008 Grados & Wilcox, 2007). 2) Investigações moleculares genéticas identificam cromossomos que podem estar associado ao aparecimento de TAs (Grice, Halmi, Fichter, Treasure, Kaplan, Magistretti et al, 2002; Bacanu, Bulik, Klump, Fichter, Halmi, Keel et al, 2005). 3) Distúrbios cerebrais associados, como

alterações neurotransmissoras de serotonina, sistemas neuropeptídicos e neurocircuitos cerebrais, que juntos são responsáveis pela modulação do apetite, humor, funções cognitivas, controle de impulsos, energia do metabolismo e sistemas autonômicos e hormonais (Gowers & Shore, 2001; Polivy & Herman, 2002; Klump, Bulik, Kaye, Trasare & Tyson, 2009).

Aspectos psicológicos individuais também estão associados aos TAs. Dentre eles destacam-se baixa autoestima (Williams e Currie, 2000; Courtney, Gamboz & Jonhson, 2008), afeto negativo (Leon, Fulkerson, Perry, Keel & Klump, 1999; Martin, Wertheim, Prior, Smart, Sanson & Oberklaid, 2000), depressão (Courtney, Gamboz e Jonhson, 2008; Marmorstein, von Ranson, Iacono & Malone, 2008) e perfeccionismo (Shafran & Mansell, 2001; Soares, Macedo, Bos, Marques, Maia, Pereira et al, 2009); assim como ter sofrido abuso sexual ou *bullying* (Wonderlich, Crosby, Mitchell, Roberts, Haseltine, DeMuth et al., 2000).

Essa associação de fatores biológicos, genéticos, psicológicos e sociais torna o tratamento mais complexo e explica por que o tema é considerado relevante para os contextos social e de saúde pública.

Classificação e Diagnóstico de TA

Apesar da crescente prevalência, identificar e diagnosticar esses problemas na população infantil é uma tarefa árdua, já que nenhum sistema de classificação (DSM ou CID-10) é aceito sem restrições ou críticas e, por conseguinte, não é capaz de conduzir por si mesmo, sem equívocos ou lacunas, as práticas clínicas e de investigação (Nicholls, Chater & Lask, 2000; Beumont & Touyz, 2003; Fairburn & Harrison, 2003; Chamay-Weber, Narring & Michaud, 2005; Workgroup for Classification of Eating Disorders in Children and Adolescents [WCEDCA], 2007).

O DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais – 4ª Edição – Texto Revisado) (Associação Psiquiátrica Americana [APA], 2000/2002) tem recebido diversas críticas, que lhe atribuem o fato de ser muito limitado, pois exige a presença de sintomas que podem, simplesmente, ser parte de variações nas habilidades ou problemas típicos do desenvolvimento normal da criança; exigir gravidade, porque para ser dado o diagnóstico, há o

requerimento de grande intensidade dos sintomas; e impossibilitar o diagnóstico precoce porque exige manutenção de sintomas durante um determinado tempo (Chamay-Weber, Narring e Michaud, 2005).

De acordo com o DSM-IV-TR (APA, 2000/2002), para que seja dado o diagnóstico de anorexia nervosa é necessário:

Critério A) Recusa em manter o peso corporal adequado (igual ou acima do considerado normal), fixando como ponto de corte 85% do peso normal, ou seja, menos que essa porcentagem já se pode pensar no diagnóstico. Entretanto, dois aspectos devem estar claros: 1) o peso normal é calculado levando em consideração o sexo, a idade e a altura, e 2) quando se trata de crianças com TAs se verifica também o comprometimento de seu crescimento. Assim, é possível que, ao calcular o peso de uma criança com TA, ele resulte adequado para sua altura, que por si, já está comprometida. Nesse caso, não se poderia detectar a enfermidade (Bryant-Waugh e Lask, 1995).

Critério B) Medo intenso de ganhar peso ou de se tornar gordo. Sobre este critério, os críticos indicam que para existir o sintoma de medo e conhecer-se o fator que o desencadeia, é necessário uma maturação neurocognitiva ainda não desenvolvida na idade infantil. Logo, não é possível o cumprimento deste critério em crianças com TA (WCEDCA, 2007).

Critério C) Perturbação no modo de perceber o peso ou a forma do corpo, influência exagerada do peso ou da forma do corpo sobre a autoavaliação, ou negação de que se tenha baixo peso corporal. As críticas a este critério são praticamente as mesmas que ao anterior, já que capacidade de autoavaliação requer maturação, e, ao mesmo tempo, pode ser efeito de flutuações de humor que fazem parte da idade (Chamay-Weber, Narring & Michaud, 2005; WCEDCA, 2007).

Critério D) Amenorreia, ausência de pelo menos três ciclos menstruais. No caso de crianças do sexo feminino, essa avaliação é complicada, já que nesta idade de primeira menarca é normal a presença de irregularidades no período menstrual; e às vezes, impossível, pois há meninas que já apresentam indícios de transtorno antes do primeiro episódio menstrual. E no sexo masculino, é impossível por completo (Jiménez, 2004; WCEDCA, 2007).

Para os critérios diagnósticos de bulimia nervosa, mais críticas são dirigidas ao DSM-IV-TR (APA, 2000/2002):

Critério A) Episódios recorrentes de compulsão periódica, incluindo dois aspectos 1) ingestão, em um período limitado de tempo, de uma quantidade de alimentos definitivamente maior do que a maioria das pessoas consumiria e 2) sentimento de falta de controle. Em relação ao primeiro aspecto, as críticas se dirigem ao fato de que uma criança, em companhia dos pais e dependente deles, não cumpriria com a ingestão assim caracterizada. Ainda menos na frequência especificada: duas vezes por semana por pelo menos 3 meses (Critério C). Em respeito ao segundo aspecto, volta-se à necessidade de maturação e capacidade de operacionalização de sentimentos (Jiménez, 2004; WCEDCA, 2007).

Critério B) Comportamento compensatório inadequado e recorrente, como uso de laxantes, vômitos autoinduzidos, prática exagerada de exercício. Neste caso, também não é comum que uma criança tenha acesso a esses mecanismos, uma vez que é dependente de um adulto responsável (Jiménez, 2004).

Critério D) A autoavaliação é indevidamente influenciada pela forma e peso do corpo. Uma vez mais se exige pensamento abstrato para realizar auto-avaliações (WCEDCA, 2007).

Por outro lado, vale ressaltar que o DSM-IV-TR (APA, 2000/2002) avançou e dedica uma sessão aos Transtornos Alimentares na Primeira Infância, que contempla: 1) Pica, consumo persistente de substâncias não nutritivas por um período de pelo menos 1 mês; 2) Transtorno de Ruminação, repetida regurgitação e remastigação de alimentos, que se desenvolve em um bebê ou criança após um período de funcionamento normal e dura pelo menos 1 mês; e 3) Transtorno de alimentação da primeira infância, persistente falha em comer ou mamar adequadamente, que se reflete como um fracasso significativo para ganhar peso ou uma perda de peso significativa ao longo de pelo menos 1 mês, sendo que este último engloba muitos transtornos de maneira indistinta.

CID-10. A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2008) sofre críticas semelhantes às feitas ao DSM-IV-TR (APA, 2000/2002). Seguem descrições e críticas:

F50.0) Anorexia nervosa. A descrição desta patologia inclui: 1) Perda significativa de peso (índice de massa corporal menor que 17,5). Entretanto, um IMC de 17,5 é considerado normal em menores de 15 anos, logo esse critério não permite o diagnóstico de TA em adolescentes (Bryant-Waugh & Lask, 1995). 2) A perda de peso deve ser intencional, induzida e mantida pelo paciente através de restrição das escolhas alimentares, prática excessiva de exercícios físicos, vômitos provocados e utilização de laxantes, anorexígenos e de diuréticos. Este critério, ao especificar a necessidade de intervenção ativa do próprio paciente, limita o diagnóstico infantil na medida em que tais práticas ou condutas não são frequentes ou de fácil execução para alguém dependente (Jiménez, 2004). 3) Uma ideia intrusa e supervalorizada de medo de engordar e de ter uma silhueta arredondada, requer abstrações para que se possa detectar a presença de distorção corporal ou qualquer outra alteração da imagem corporal (WCEDCA, 2007). 4) Modificações endócrinas e metabólicas secundárias, que por sua vez, são de difícil identificação em tenras idades (Jiménez, 2004).

F50.2) Bulimia nervosa. A pauta para o diagnóstico é a presença de acessos repetidos de hiperfagia e preocupação excessiva com relação ao peso corporal. Ou seja, a preocupação contínua com o peso e a comida, faz com que o sujeito tenha episódios de hiperfagia e, em seguida, compense com vômitos induzidos, uso de laxantes, jejuns, e etc. No adulto, esse circuito parece mais viável, enquanto que na criança, se torna de difícil realização dado seu caráter dependente.

Não obstante, o CID-10, assim como o DSM-IV-TR, contempla a existência de TAs típicos da infância: 1) F98.3 Pica do lactante ou da criança, sendo o consumo duradouro de substâncias não-nutritivas e 2) F98.2 Transtorno de alimentação da infância, que pode ser comparado a um a classificação “guarda-chuva”, ou seja, toda e qualquer conduta anormal que não seja anorexia, bulimia ou pica, pode ser incluído neste critério.

Tanto o CID-10 (OMS, 2008) como o DSM-IV-TR (APA, 2000/2002) devem servir de norte para o diagnóstico de TAs, assim como de qualquer outro transtorno, portanto não devem ser tomados como único instrumento de avaliação. Testes, entrevistas e percepção profissional devem ser efetuados para complementar a avaliação psiquiátrica e/ou psicológica.

Esses manuais devem ser vistos como sinalizadores de diagnóstico. E, dada a complexidade do ser humano, e, por conseguinte, de suas patologias, somada ao constante aparecimento de casos atípicos, todo e qualquer sistema de classificação será sempre incompleto. Beumont e Touzy (2003) afirmam que mesmo “com a melhor vontade do mundo, é difícil não desiludir-se com o sistema para classificação de transtornos alimentares” (p. 20).

Conscientes das lacunas dos sistemas DSM-IV-TR (APA, 2000/2002) e CID-10 (OMS, 2008) e de que tais manuais não têm como objetivo principal o diagnóstico infantil, Lask e Bryant-Waugh (2000) propõem GOS – Great Ormond Street.

GOS: Uma Alternativa

Great Ormond Street – GOS é um sistema de classificação que reúne resultados de várias investigações. Nele, estão indicados e caracterizados TAs que acometem especificamente crianças:

1) Transtorno emocional de evitação da comida. Caracteriza-se pela evitação de comida sem a presença de características psicopatológicas dos TAs, ou seja, é um transtorno emocional onde o aspecto mais importante é a evitação de comida. Crianças com esse distúrbio têm consciência de que estão abaixo do peso normal, gostariam de ser mais pesados, entretanto, enumeram razões que justifiquem sua incapacidade para isso: “não tenho fome”, “não consigo comer”, “machuca minha barriga”. Clinicamente, esse grupo pode ser heterogêneo, incluindo crianças cujos sintomas são parte de uma conduta caprichosa e outras que apresentam muitas respostas que as encaixariam no diagnóstico de anorexia, mas não apresentam avaliações de peso e forma corporal. Dessa forma, os critérios diagnósticos seriam: a) Evitação de comida na ausência de um transtorno de humor; b) Perda de peso; c) Alteração do estado de humor que não cumpre critérios para o diagnóstico de um transtorno de humor; d) Ausência de cognições anormais sobre o peso e a figura; e) Ausência de preocupação patológica sobre o peso e a figura; e f) Ausência de enfermidade orgânica cerebral ou psicose (Higgs, Goodyear & Brich, 1989).

2) Síndrome de Rechaço Generalizado. Definido como um profundo e persistente rechaço a

comer, andar, falar ou cuidar de si mesmo. Critérios diagnósticos: a) Rechaço profundo a comer, beber, caminhar, falar ou cuidar-se; e b) Determinada resistência aos esforços por ajudá-las (Lask, Britten, Kroll, Magagna & Tranter, 1991). Essa condição pode ser uma forma extrema de stress pós-traumático em casos de suspeita ou evidências de abusos (Bryant-Waugh & Lask, 1995).

3) Comer seletivo. Escolha alimentar extremamente meticulosa e exigente que desencadeia uma variedade muito pequena de alimentos, geralmente limitada a hidratos de carbono como biscoitos, pães e batatas fritas. Paradoxalmente, tais crianças mantêm altura e peso adequado à sua idade. Critérios: a) Pequena variedade de comidas, por pelo menos dois anos; b) Desmotivação por experimentar novas comidas; c) Ausência de cognições anormais sobre o peso e a figura; d) Ausência de medo a engasgar-se ou vomitar; e e) Peso pode ser baixo, normal ou alto (Lask e Bryant-Waugh, 1992).

4) Fobias relacionadas à ingestão de comidas, também denominada disfagia funcional. Tais distúrbios se apresentam na infância e compreendem medo de comer dada a possibilidade de engasgo, vômitos, diarreia ou reações alérgicas. Pauta para diagnóstico: a) Evitação de comida; b) Medo de engolir, engasgar, vomitar ou ter diarreias; c) Ausência de cognições anormais sobre o peso e a figura; e d) Ausência de enfermidade orgânica cerebral ou psicose (Nicholls, Charter & Lask, 2000).

5) Transtorno da compulsão alimentar periódica. Caracteriza-se por acessos de hiperfagia acompanhados de perda de controle sobre o ato de comer e sensações de mal-estar físico e psicológico. Dado que esse comportamento pode não ser típico de uma criança com tal enfermidade, se pode substituir o critério de compulsão por outras manifestações como comer em segredo, esconder comida ou comer sem fome, por exemplo. Sintomas diagnósticos: a) Episódios frequentes de compulsão caracterizados por comer sem fome e sentimento de perda de controle; b) Episódios estão associados a: comer como resposta a um sentimento negativo, comer como recompensa de algo ou roubar ou esconder comida; c) Duração de três meses; e d) Ausência de condutas compensatórias frequentes (Marcus & Kalarchian, 2003).

6) Anorexia nervosa. Com os critérios de: a) Perda voluntária de peso; b) Cognições anormais

sobre o peso e a figura; e c) Preocupação patológica sobre o peso e a figura (Lask & Bryant-Waugh, 1992; Nicholls, Charter & Lask, 2000).

7) Bulimia nervosa. Com os seguintes sintomas diagnósticos: a) Episódios de ingestão exagerada acompanhados de purga; b) Sentimento de perda de controle; c) Preocupação patológica com peso ou figura (Lask & Bryant-Waugh, 1992; Nicholls, Charter & Lask, 2000).

Considerações Finais

O objetivo deste artigo era revisar o estado atual dos critérios diagnósticos dos TAs infantis de acordo com sistemas de classificação tradicionais. Bem como trazer à comunidade especialista uma nova alternativa que complementa a tarefa de avaliação psiquiátrica e psicológica destes transtornos, que atingem âmbito familiar, escolar, social, cultural e psicológico das crianças.

Os sistemas de classificação tradicionais – DSM-IV-TR e CID-10 – por não terem sido criados para a população infantil, não podem ser completamente aplicados à ela, necessitando de retificações nos critérios diagnósticos e inclusão de outros tipos de transtornos. Por outro lado, apesar de louváveis, as propostas como GOS não resolvem todos os problemas, já que sintomas criticados nos sistemas tradicionais permanecem como critérios diagnósticos no novo sistema, como por exemplo, as cognições e autoavaliações, que prescindem de maturação ainda não desenvolvida nesta idade.

Ainda com tais limitações, os três sistemas devem ser consultados no momento do diagnóstico para uma atuação mais completa de profissional, somado a outros instrumentos avaliativos.

A quinta edição do DSM está prevista para 2012. O grupo que elabora o novo manual foi incumbido de revisar, criticar e sugerir revisões em vários pontos do manual, inclusive nas categorias de Transtornos Alimentares, Transtornos Alimentares Específicos da Infância e na inclusão de Obesidade no rol das Perturbações Mentais.

Percebe-se que psicopatologia e psiquiatria infantis carecem de desenvolvimento teórico-prático não só no Brasil, como também em todo mundo, onde esta mesma discussão acerca da classificação se repete.

Futuras investigações devem focalizar o aperfeiçoamento dos critérios diagnósticos infantis para que seja possível auxiliar especialistas na detecção e tratamento de cada transtorno. Deve ainda comparar a efetividade dos três sistemas, já que se tem acesso a apenas um estudo que logrou este trabalho (Nicholls, Charter & Lask, 2000). Estudar as variáveis individuais de risco e de proteção, ou seja, quem é população de risco e que características têm aqueles que não desenvolve TAs.

Referências

- Alonso, A. T. V., Rodríguez, M. A. R., Alonso, J. E. L., Carretero, G. R., & Martín, M. F. (2005). Eating disorders: Prevalence and risk profile among secondary school students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40, 980-987.
- Associação Psiquiátrica Americana [APA]. (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais – texto revisado (DSM-IV-TR)*. Porto Alegre: Artmed. (trabalho original publicado em 2000).
- Bacanu, S., Bulik, C. M., Klump, K. L., Fichter, M. M., Halmi, K. A., Keel, P. K., et al. (2005). Linkage analysis of anorexia and bulimia nervosa cohorts using selected behavioral phenotypes as quantitative traits or covariates. *American Journal of Medical Genetics Part B, Neuropsychiatric Genetics*, 139, 61-68.
- Beumont, P. J. V., & Touyz, S. W. (2003). What kind of illness is anorexia nervosa? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12, 20-24.
- Bryant-Waugh, R., & Lask, B. (1995). Annotation: Eating Disorders in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 191-202.
- Chamay-Weber, C., Narring, F., & Michaud, P. (2005). Partial eating disorders among adolescents: A review. *Journal of Adolescent Health*, 37, 417-427.
- Courtney, E. A., Gamboz, J., & Johnson, J. G. (2008). Problematic eating behaviors in adolescents with low self-esteem and elevated depressive symptoms. *Eating Behaviors*, 9, 408-414.

- Edvardson, J., Torgersen, S., Røvsamb, E., Lygren, S., Skre, I., Onstad, S., et al. (2008). Heritability of bipolar spectrum disorders. Unity or heterogeneity? *Journal of Affective Disorders*, *106*, 229–240.
- Fairburn, C. G., & Harrison, P. J. (2003). Eating Disorders. *Lancet*, *361*, 407-16.
- Gowers, S. G., & Shore, A. (2001). Development of weight and shape concerns in the aetiology of eating disorders. *British Journal of Psychiatry*, *179*, 236-242.
- Grados, M., & Wilcox, H. C. (2007). Genetics of obsessive-compulsive disorder: A research update. *Expert Rev Neurother*, *7*, 967–980.
- Grice, D. E., Halmi, K. A., Fichter, M. M., Treasure, J. T., Kaplan, A. S., Magistretti, P. J., et al. (2002). Evidence for a susceptibility gene for anorexia nervosa on chromosome 1. *American Journal of Human Genetics*, *70*, 787–792.
- Higgs, J., Goodyear, I., & Brich, J. (1989). Anorexia nervosa and food avoidance emotional disorder. *Archives of Disease Childhood*, *64*, 346-351.
- Jiménez, M. (2004). Trastornos de la conducta alimentaria: estudios transculturales, evaluación y tratamiento. *Psicología Conductual*, *12*, 357-389.
- Klump, K. L., Bulik, C. M., Kaye, W. H., Trasure, J., & Tyson, E. (2009). Academy for Eating Disorders Position Paper: Eating Disorders Are Serious Mental Illnesses. *International Journal of Eating Disorders*, *42*, 97-103.
- Lask, B., Britten, C., Kroll, L., Magagna, J., & Tranter, M. (1991). Pervasive refusal in children. *Archives of Disease Childhood*, *66*, 866-869.
- Lask, B., & Bryant-Waugh, R. (1992). Early-onset anorexia nervosa and related eating disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *33*, 281-300.
- Lask, B., & Bryant-Waugh, R. (2000). *Anorexia nervosa and related eating disorders in children and adolescence*. (2nd Edition. Hove, UK: Psychology Press.)
- Leon, G. R., Fulkerson, J. A., Perry, C. L., Keel, P. K., & Klump, K. L. (1999). Three to four year prospective evaluation of personality and behavioral risk factors for later disordered eating in adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, *28*, 181–196.
- Marcus, M. D., & Kalarchian, M. A. (2003). Binge eating in children and adolescents. *International Journal of Eating Disorders*, *34*, 547-557.
- Marmorstein, N. R., von Ranson, K. M., Iacono, W. G., & Malone, S. M. (2008). Prospective Associations Between Depressive Symptoms and Eating Disorder Symptoms Among Adolescent Girls. *International Journal of Eating Disorders*, *41*, 118-123.
- Martin, G. C., Wertheim, E. H., Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2000). A longitudinal study of the role of childhood temperament in the later development of eating concerns. *International Journal of Eating Disorders*, *27*, 150–162.
- Nicholls, D., Chater, R., & Lask, B. (2000). Children into DSM don't go: A Comparison of Classification Systems for Eating Disorders in Childhood and Early Adolescence. *International Journal of Eating Disorders*, *28*, 317-324.
- Organização Mundial da Saúde [OMS]. (2008). *Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10)*. Décima Versão. Acesso em 29 de Setembro de 2009, em (<<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/webhelp/cid10.htm>>)
- Polivy, J., & Herman, C. P. (2002). Causes of Eating Disorders. *Annual Review of Psychology*, *53*, 187-213.
- Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, *21*, 879–906.
- Soares, M. J., Macedo, A., Bos, S. C., Marques, M., Maia, B., Pereira, A. T., Gomes, A., Valente, J.,

- Pato, M., & Azevedo, M. H. (2009). Perfectionism and Eating Attitudes in Portuguese Students: A Longitudinal Study. *European Eating Disorders Review, 17*, 390-398.
- Tremblay, L., & Lariviere, M. (2009). The influence of puberty onset, Body Mass Index, and pressure to be thin on disordered eating behaviors in children and adolescents. *Eating Behaviors, 10*, 75-83.
- Williams, J. M., & Currie, C. (2000). Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image. *Journal of Early Adolescence, 20*, 129-149.
- Wonderlich, S. A., Crosby, R. D., Mitchell, J. E., Roberts, J. A., Haseltine, B., DeMuth, G., & Thompson, K. M. (2000). Relationship of Childhood Sexual Abuse and Eating Disturbance in Children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*, 1277-1283.
- Workgroup for Classification of Eating Disorders in Children and Adolescents [WCEDCA]. (2007). Classification of child and adolescent eating disturbances. *International Journal of Eating Disorders, 40*, 117-122.

Endereço para correspondência:

Avenida Grande Oriente, nº23 - Renascença I
CEP 65075-180 São Luis - MA
E-mail: nadiaprazeres@yahoo.com.br

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

- * O presente trabalho foi realizado com o apoio do Governo do Estado do Maranhão através da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA – Brasil

Explorando o Perfil de Saúde dos Idosos do Exército Brasileiro*

Exploring the Profile of Older Adults from the Brazilian Army

Daniele Cupertino de Oliveira^I
Ana Paula Cupertino^{II}

Resumo

O militar brasileiro usualmente segue uma rotina de atividades físicas regulares e hábitos de vida saudáveis. Estas características têm sido diretamente relacionadas com qualidade de vida na velhice. Foram enviados 600 questionários para militares aposentados. 19,3% dos militares retornaram os questionários. Avaliamos aspectos socioeconômicos, grau de satisfação pessoal, autoavaliação da saúde, hospitalizações, quedas, alterações do sono, morbidade e outros fatores de risco. Observamos que 87,7% são casados e 85% residem em imóvel próprio. Apesar de relatarem (85,1%) pelo menos uma morbidade, a grande maioria apresentou sono bom e alta satisfação com a vida. Em relação aos hábitos de vida, 43,8% raramente consomem bebidas alcoólicas, 11% são sedentários e somente 4,3% fumam, atualmente. Este é o primeiro estudo que descreve o perfil dos idosos do Exército Brasileiro. No geral eles relatam bom perfil de saúde, alta satisfação com suas vidas, suporte social estável e poucos fatores de risco.

Palavras-Chave: Envelhecimento; saúde do idoso; Exército Brasileiro.

Abstract

Brazilian army personnel usually follow a routine of frequent regular exercise and healthy lifestyle. These characteristics have been directly correlated with quality of life in later life. We mailed 600 surveys to a list of retired army personnel. 19,3% returned the surveys. We assessed socioeconomic status, life satisfaction, self-rated health, hospitalization and fall in the previous year, sleep patterns, morbidity and other risk factors. We identified that 87,7% are married and 85% own their house. Even though they (85,1%) reported at least one morbidity, the great majority has a good sleep pattern and high satisfaction with their life. In terms lifestyle 43,8% rarely drink alcohol; only 11% are sedentary and 4,3% currently smoke. This is the first study to describe the profile older military personnel. Overall they report good health profile, high satisfaction with their life, stable social support and few risk factors.

Keywords: Aging, health aging, Brazilian Army.

^I Escola de Saúde do Exército

^{II} University of Kansas Medical Center, Kansas, USA

O envelhecimento populacional representa um dos maiores triunfos da humanidade e também um grande desafio que ocasiona um aumento das demandas sociais e econômicas em todo o mundo. As projeções para o próximo século indicam que o envelhecimento populacional irá aumentar a população idosa mundial a um nível insustentável (Kalache, 2008). Segundo Lourenço (2006) a participação da população idosa no mundo duplicou nos últimos cinquenta anos, com projeções recentes mostrando que este segmento poderá ser responsável por quase 15% da população total no ano de 2020. Ao contrário dos países desenvolvidos que se tornaram ricos antes de envelhecer, os países em desenvolvimento estão envelhecendo antes de terem os recursos sociais e de saúde ideais. Em todos os países, principalmente os em desenvolvimento, iniciativas de saúde pública de fomento ao envelhecimento saudável e ativo são uma

necessidade, e não um luxo (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2002).

As condições de saúde, da população idosa, pode ser determinada através de seus perfis de morbimortalidade; da presença de déficits físicos, cognitivos e da utilização de serviços de saúde, entre outros indicadores mais específicos (Costa, Barreto & Giatti 2003; Ramos, 2003; Lebrão & Laurenti, 2005). São obtidas, em grande parte, através de estudos epidemiológicos de base populacional. (Camarano, 2002; Lopes & Bottino, 2002). Em um estudo realizado no Ceará, foi observado que 75,3% dos idosos moravam em domicílio multigeracional, 18% dos idosos mencionaram mais de cinco doenças crônicas, e a grande maioria (92,4%) relatou pelo menos uma doença. Um terço indicou uma queda no último ano, 61,4% procuraram serviço de saúde em pelo menos uma ocasião nos últimos seis meses

e 47,7% apresentaram perda de autonomia (Coelho Filho & Ramos, 1999).

Em um estudo epidemiológico, o “Saúde, bem-estar e envelhecimento” [SABE], realizado na população de São Paulo, foi constatado que o conjunto das doenças do aparelho circulatório representaram risco, significativamente maior, de óbito. Tendo em vista que a cardiopatia coronariana é a principal causa de morte em vários países, a Organização Mundial da Saúde traçou estratégias preventivas e de estabilização das condições clínicas, com o intuito de evitar agravos, incapacidades e mortes decorrentes dessas doenças. (Lebrão & Laurenti, 2005; Maia, Duarte & Lebrão, 2006). Essas estratégias incluem a adoção de estilo de vida saudável (atividade física, alimentação saudável, abstinência do fumo e do álcool) e a participação ativa no cuidado da própria saúde como medidas importantes na prevenção de doenças, no declínio funcional, bem como no aumento da longevidade e da qualidade de vida. (OMS, 2005).

Quando fatores de risco de doenças crônicas e de declínio funcional são mantidos baixos, e os fatores de proteção elevados, as pessoas desfrutam maior quantidade e maior qualidade de vida, permanecem saudáveis e capazes de cuidar de sua própria vida à medida que envelhecem. Em condições ambientais adequadas combinadas a comportamentos saudáveis como não ingerir álcool frequentemente, exercitar-se regularmente e manter uma boa atividade mental, o ser humano pode alcançar uma expectativa de vida média de 85 anos e um envelhecimento mais saudável (Perls, Kunkel & Puca, 2002; Patrício, Ribeiro, Hoshino & Bochis, 2008). Como a atividade física regular e o estilo de vida regrado são peculiaridades da profissão militar, é possível que o militar envelheça de modo otimizado em comparação com a população de um modo geral.

A fim de compreender o motivo que leva uma população a manter níveis de atividades físicas regulares, foi realizado um estudo com militares americanos. Este estudo, que enfatiza a adoção de hábitos saudáveis como requisito importante para a profissão militar, identificou a melhora na performance física como um fator de incentivo para a prática esportiva e a exaustão como uma barreira para tal prática. Nesta amostra identificou-se uma relação positiva entre atividade física, força física e saúde de um modo geral (Nelson & Gordon, 2003).

O estudo prospectivo longitudinal *Millennium, The Millennium Cohort Study*, foi delineado com o objetivo de descrever fatores do serviço militar relacionados com a saúde (Smith et al., 2008). Mostrou que militares americanos tem um perfil de saúde mental e física melhor que a população americana geral do mesmo sexo e idade. O envolvimento constante com operações de combate complexas aumenta a possibilidade do militar manter uma boa saúde física e mental (Riddle et al, 2007; Smith et al., 2007)

Um estudo piloto desenvolvido para identificar similaridades e diferenças nas necessidades de saúde de militares e civis do Exército americano, identificou dentro das similaridades, uma população com alta satisfação com a vida (Wind, Bonofil & Harris, 2001). Neste estudo, 71 % dos entrevistados eram casados; 34,4% estavam com sobrepeso (índice de massa corporal - 27,47); 16,7% eram fumantes, 46% hipertensos. Mostra que 68,5% da amostra está satisfeita com a vida e nenhum faz uso de álcool durante a semana. 57,7% dos militares consomem alimentos gordurosos mais de 3 vezes por semana e 76,7% da população civil não se exercita com regularidade. Os funcionários civis mostram escores menores quando avaliada a falta de exercício regular, com apenas 23% praticando exercícios físicos regulares e 53% com sobrepeso, diferente da população de militares, onde 71,2% se exercitam regularmente. Jonas (1994), encontra em sua população de soldados do Exército Americano, déficit de atividades físicas regulares em 27,5% da amostra, alto consumo de gordura saturada em 27,2% e sobrepeso em 23%.

Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo descrever os idosos militares que supostamente viveram um padrão de vida mais regrado, com hábitos saudáveis e mais acesso aos serviços de saúde. Tem por finalidade dar subsídios para a implantação de programas e planejamento de estratégias de atendimento, bem como intervenções adequadas à realidade da instituição, contribuindo assim para um processo de envelhecimento, senão com qualidade de vida plena, que ao menos tenda para tal situação. Poderá ainda guiar as futuras tomadas de decisões do Sistema de Saúde do Exército, o FuSEx (Fundo de Saúde do Exército), no cuidado e na assistência aos idosos.

Método

Amostra

A amostra do presente estudo foi composta por 116 militares da reserva, todos do sexo masculino, com média de idade de 75,72 anos (DP = 4,94), cadastrados na SIP (Seção de Inativos e Pensionistas) da 1ª Região Militar, localizada no Rio de Janeiro.

Procedimentos

Foi realizado um estudo de natureza aplicada, com uma abordagem quantitativa, exploratória e descritiva. A coleta de dados foi realizada através de um questionário com perguntas fechadas. Os idosos receberam um questionário, juntamente com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, via correio. Somente idosos que retornaram a sua autorização escrita de participação foram incluídos neste estudo. O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Central do Exército, recebendo parecer de número 08/2008 (Parecer nº 08/2008).

Variáveis estudadas

As variáveis estudadas foram agrupadas em 4 (quatro) categorias:

1) Aspectos socioeconômicos: Estado civil, moradia, composição da família e domicílio. Avaliado por perguntas simples e diretas para cada item, com respostas de múltipla escolha de três a cinco opções.

2) Grau de satisfação pessoal: Avaliado através de 17 (dezesete) perguntas simples, e respostas de múltipla escolha com cinco opções (muito insatisfeito, insatisfeito, nem satisfeito nem insatisfeito, satisfeito e muito satisfeito).

3) Percepção da saúde física e autocuidado: Autoavaliação da saúde, da visão, da audição e da memória; hospitalizações no último ano; quedas no último ano; alterações do sono e morbidade. Avaliado através de perguntas simples e diretas para cada item e respostas de múltipla escolha com três a cinco opções (excelente, muito boa, boa, razoável e péssima). Para a avaliação do sono foi realizado um pequeno questionário de 11 (onze) perguntas, com 7 (sete)

opções de respostas, que geravam uma pontuação e consequente classificação do sono (muito bom, bom, alterado e muito alterado). A morbidade foi avaliada através de uma lista de 36 possibilidades diagnosticadas por médicos nos últimos cinco anos.

4) Fatores de risco: Avaliados através de pergunta simples e direta para cada item e respostas de múltipla escolha. Tabagismo (fuma atualmente, ex fumante, nunca fumou); etilismo (bebe atualmente, bebeu e não bebe mais, nunca bebeu) e sedentarismo (frequência semanal de atividades distribuídas em cinco opções).

Instrumentos

Para a caracterização da amostra foi feita estatística descritiva simples, com cálculo de média e desvio padrão para todas as variáveis. Para a análise estatística foi utilizado o *Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows*, versão 16.0, tendo sido fixado nível de significância $p \leq 0,05$.

Resultados

Foram enviados 600 questionários para as residências de idosos militares, com um retorno de 116 questionários (19,3%). A amostra, na sua totalidade composta por homens, variou em idades entre 69 e 91 anos, com média de idade de 75,72 anos (DP = 4,94). A grande maioria dos idosos (81%) pode ser classificada como idosos com idade concentrada em uma faixa etária de 70 a 80 anos. A média de peso foi de 76,92Kg (DP = 10Kg) e altura de 1,70m (DP = 0,05). A maioria dos participantes relatou ter patente de oficial (82,6%), e todos residentes no Estado do Rio de Janeiro – RJ. (ver Tabela 1)

Na população de idosos, os casados representam 87,7% e os demais, viúvos, separados e que nunca casaram representam 6%. Entre os viúvos, todos têm idade superior a 75 anos (ver Tabela 1). A totalidade da amostra teve filhos, sendo que mais da metade (52,4%) teve três filhos ou mais.

Do ponto de vista do tipo de residência, 85% possuem imóvel próprio e somente 14,6% vivem em imóveis alugados, cedidos ou divididos com outros familiares (Tabela 1). A maioria dos idosos, 79,9%, está satisfeita ou muito satisfeita com o local onde mora. Sobre a composição domiciliar, poucos residem

Tabela 1- Aspectos socioeconômicos e grau de satisfação dos idosos do EB. Rio de Janeiro, RJ, 2008

Aspectos sociais	Categoria	N	%
Faixa Etária	65 a 69 anos	6	5,1
	70 a 75 anos	68	58,6
	76 a 80 anos	26	22,4
	Acima de 80 anos	16	13,7
Estado civil	Casado	102	87,7
	Solteiro	4	3,4
	Viúvo	7	6
	Separado / divorciado	3	2,6
Tipo de moradia	Amasiado	0	0
	Alugada	13	11,2
	Própria	99	85,1
	Cedida	3	2,6
Trabalha atualmente	Divide com familiares	1	0,9
	Não	90	77,4
	Sim	17	14,6
Satisfação com a vida em geral	Trabalho voluntário	9	7,7
	Muito satisfeito	41	35
	Satisfeito	59	51
Satisfação pessoal	Pouco satisfeito	16	14
	Muito satisfeito	19	16,8
	Satisfeito	82	70,3
	Pouco satisfeito	15	12,9

sozinhos (6%) e mais da metade da amostra (58,7%) reside em domicílio com uma outra pessoa, sendo ela a esposa ou companheira, na quase totalidade (94%). Dos 34,6% que residem com mais de duas pessoas, 2/3 moram com os filhos e esposas, e 1/3 com netos, sogra, empregada e outros.

Com relação ao trabalho, os idosos do Exército se aposentam com idade média de 51,7 anos (DP = 5,92); 77,4% desses idosos não trabalham atualmente e somente 14,6% ainda trabalham. Entre os idosos que estão trabalhando, 50% se dedicam ao trabalho voluntário (Tabela 1).

Com o objetivo de avaliar a satisfação com a vida, foram formuladas questões relacionadas à locomoção,

desempenho de atividades do dia-a-dia, relações pessoais, apoio dos amigos, satisfação pessoal, vida sexual, condições do local onde mora, acesso ao serviço de saúde e meios de transporte. Os idosos deste estudo também relataram alta satisfação e apenas 14,4% com pouca satisfação (Tabela 1). Com a finalidade de avaliar o grau de satisfação, os idosos foram questionados sobre aspectos relacionados à energia suficiente para atividades diárias, aceitação de sua aparência física, dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades, disponibilidade de informações, oportunidades de lazer e necessidade de atendimento médico, obtendo assim 87,1% de satisfeitos; sendo 35,1% com alto grau de satisfação e apenas 12,9% da amostra com pouca satisfação (Tabela 1).

Tabela 2 - Percepção da saúde, sono e auto-cuidado. Rio de Janeiro, 2008.

Variável	Categorias	N	%
Auto-avaliação	Excelente	9	7,7
	Muito boa	35	30,1
Saúde	Boa	53	45,5
	Razoável	17	14,6
	Péssima	2	1,7
	Excelente	4	3,4
Visão	Muito boa	17	14,6
	Boa	71	61
	Razoável	21	18,1
	Péssima	3	2,5
Audição	Excelente	5	4,3
	Muito boa	19	16,3
	Boa	50	43
	Razoável	41	35,3
Memória	Péssima	1	0,8
	Excelente	7	6
	Muito boa	23	19,8
	Boa	61	52,4
Sono	Razoável	25	21,5
	Péssima	0	0
	Muito Bom	36	31
	Bom	65	56
Consulta Médica	Alterado	10	9
	Muito alterado	5	4
	Nenhuma	18	15,4
	1 a 3 vezes/ano	53	45,5
Internação	4 a 6 vezes/ano	34	29,2
	mensal	9	7,7
	semanal	2	1,7
Internação	Sim	27	23,2
	Não	89	76,5

Em termos da satisfação em relação ao trabalho realizado ao longo da vida, a grande maioria (96,2%) declarou-se satisfeita, sendo que 61,9% destes declararam alta satisfação. A grande maioria dos idosos que participaram deste estudo (87,7%) raramente relataram sentimentos negativos como mau humor, desespero, ansiedade e depressão.

Em geral, os idosos que participaram deste estudo relataram alto perfil de qualidade de saúde. Quando solicitados a avaliar a própria saúde, a grande maioria (83,4%) auto-avaliou a sua saúde como boa ou excelente e apenas 1,7% declararam possuir péssima saúde. Cerca de 79,1% consideraram sua visão excelente ou boa; a mesma avaliação foi feita por 78,2% em relação à memória. A autoavaliação da audição

também variou entre boa e excelente para 63,6% da amostra, e 36,1% declararam péssima ou razoável, aspecto que alcançou maior índice de avaliação negativa. A autoavaliação da saúde, se comparada com outros idosos da mesma idade, foi igual ou melhor para 95,4% da amostra (Tabela 2).

Nossos dados apontam que 87,4% possuem sono bom ou muito bom, e 12,6% com o sono alterado. Apenas 4% apresentaram sono muito alterado (Tabela 2).

Quanto à frequência com que procuraram o médico no último ano, verificou-se que 45,5% procuraram 1 a 3 vezes; 29,2% 4 a 6 vezes e apenas 15,4% dos idosos não visitaram o médico no último ano (Tabela 2). Foram internados, no último ano,

Tabela 3 - Distribuição de morbidade por grandes grupos. RJ, 2008.

Grande grupo	Morbidade	N	%
Cardiovascular		99	85,3
	Hipertensão	59	50,8
Endócrino	Arritmia	24	20,6
		99	85,3
	Colesterol	45	38,7
	Triglicérides	30	25,8
Gastrointestinais	Diabetes	24	20,6
		94	81
	Problema digestivo	29	25
	Gastrite	26	22,4
Osteoarticular	Prisão de ventre	21	18,1
		35	30,1
	Reumatismo	22	18,9
	Fratura	7	6
	Osteoporose	6	5,1
Respiratório		24	20,6
	Problema pulmonar	9	7,7
	Bronquite	7	6
Outras		54	46,5
	Catarata	42	36,2
	Glaucoma	8	6,8

23,2% (Tabela 2), sendo que as principais causas de internação foram as doenças cardiovasculares (25,9%). Em relação às quedas, apenas 9% relataram que caíram, uma única vez, nos últimos doze meses.

Quando avaliada a morbidade, 85,1% declararam pelo menos um diagnóstico clínico formulado por um médico nos últimos anos. Quanto à hierarquia das causas mórbidas, as morbidades cardiovasculares e endócrinas ocorrem em 85,3% dos indivíduos, seguidas das morbidades gastrintestinais (81%), osteoarticulares (30,1%) e respiratórias (20,6%). Dentre as enfermidades de maior ocorrência, a hipertensão atinge metade dos idosos (50,8%), e aproximadamente 2/5 tem hipercolesterolemia (38,7%) e catarata (36,2%). Hipertrigliceridemia, gastrite, arritmia cardíaca e Diabete Melito são comuns em aproximadamente 1/4 da amostra (25,8%, 22,4%, 20,6% e 20,6% respectivamente)(Tabela 3).

Em relação ao grupo de variáveis comportamentais de risco, mais da metade (59,3%) é ex-fumante; 36,1% dos idosos nunca fumaram; e 4,3% fumam atualmente (Tabela 4). Quanto ao padrão de consumo de álcool; 55,9% não consomem álcool com regularidade e 43,8% consomem socialmente (Tabela 4).

Quando avaliado o Índice de Massa Corporal (IMC), os indivíduos da amostra se apresentaram

com IMC médio de $26,3 \pm 3,05$ (DP = 3,05), sendo que 60,3% estavam com pré-obesidade ($24,5 < \text{IMC} < 29,9$), 8,6% com obesidade classe I ($30 < \text{IMC} < 34,9$) e 29,3% com índice normal ($18,5 < \text{IMC} < 24,4$) (Tabela 4). O sedentarismo (idoso que não pratica nenhuma atividade física) afeta 11,1% dos avaliados (Tabela 4). Com relação às atividades físicas, 73,9% se exercitam mais de duas vezes por semana e 35,6% realizam mais de uma atividade física. As principais atividades físicas praticadas são a caminhada (68,53%) e a ginástica (16%). 30,2% realizam atividades diversas como hidroginástica, corrida, musculação e tênis (Tabela 4).

As restrições alimentares atingem 59,3%, sendo 2/4 com duas ou três restrições. A gordura (40,4%), o sal (36,1%) e o açúcar (35,2%) são as principais restrições e outras como as calóricas, os leites/derivados e os carboidratos representam 20,6% (Tabela 4).

Através da Correlação de Pearson, foi feita uma correlação dos resultados onde foram evidenciadas correlações positivas entre a autoavaliação da saúde e outros aspectos, como a visão ($r = .442, p = 0.000$), a audição ($r = .341, p = 0.000$) e a memória ($r = .430, p = 0.000$). Ao contrário do esperado, a autoavaliação da saúde não obteve correlação significativa com a idade.

Tabela 4 - Fatores de risco, RJ, 2008.

Variável	Categorias	N	%
Tabagismo	Fuma atualmente	5	4,3
	Nunca fumou	42	36,1
	Ex-fumante	69	59,3
Uso de álcool	Bebe atualmente	51	43,8
	Nunca bebeu	43	36,9
	Bebeu e não bebe mais	22	18,9
Frequência de atividade física	Nunca	13	11,2
	< 2 vezes/semana	17	14,6
	2 a 4 vezes/semana	45	38,7
	> 4 vezes/semana	15	12,9
	Todos os dias	26	22,4
Atividades físicas	Caminhada	77	68,5
	Ginástica	18	16
	Hidroginástica	12	10,7
	Musculação	7	6,2
	Natação	6	5,3
	Outras	21	18,7
Sedentarismo	Sim	13	11,2
	Não	103	88,7
IMC	De 18,5 a 24,4	34	29,3
	De 24,5 a 29,9	70	60,3
	De 30 a 34,9	10	8,6
	> 35	2	1,7
Restrição alimentar	Não	47	40,5
	Sim	69	59,4
	Gordura	47	40,5
	Sal	42	36,2
	Açúcar	41	35,3
	Não responderam	5	4,3

Ou seja, independente da idade, os participantes deste estudo tem boa qualidade de saúde. Não foi encontrada relação significativa entre as alterações do sono e a idade ($r = -0.003$, $p = 0.98$).

Não foram encontradas correlações significativas entre a idade e outros aspectos da pesquisa, tais como: sono; satisfação geral ($r = 0.02$, $p = 0.87$); frequência de sentimentos negativos ($r = -0.16$, $p = 0.09$) e saúde autorreferida ($r = -0.09$, $p = 0.33$).

Discussão

Traçar um perfil dos idosos militares é estudar uma amostra com características peculiares, haja vista ter uma média de 35 anos de trabalho dedicado à caserna, com hábitos profissionais e pessoais bastante semelhantes, otimizadores de saúde.

O alto índice de satisfação pessoal, com a moradia e com o trabalho desenvolvido ao longo da vida é um ponto que se destaca nessa população. Podemos sugerir que os possíveis fatores contribuintes sejam a boa estrutura familiar, a estabilidade financeira e a casa própria relatada pela grande maioria.

A falta de correlação significativa de diversas variáveis com a idade foge um pouco da realidade demonstrada em outros estudos de base populacional (Costa, Guerra & Firmo, 2001; Lebrão & Laurenti, 2005; Novaes, Cupertino & Lourenço 2006; Ramos, 2003), indicando que os idosos participantes deste estudo relataram padrões de saúde independente da idade. Isto pode ser explicado em parte pela homogeneidade da amostra que retornou a entrevista. Diferente do relatado na maioria dos estudos populacionais com idosos, o padrão de sono do idoso do Exército Brasileiro foi caracterizado como ligeiramente alterado. Estudos comprovam que com o envelhecimento há aumento da prevalência de distúrbios do sono. Alguns autores evidenciam uma média de 80% de idosos com uma ou mais queixas, o que poderia representar um marcador de doença física ou mental ruim. Como a amostra se mostrou saudável (boa saúde física e mental), as queixas de sono foram naturalmente menores do que a média evidenciada no estudo de Espiritu (2008).

O alto percentual de militares que procuraram atendimento médico no último ano pode justificar o baixo percentual de internações. Este fato demonstra a

preocupação e os cuidados com a saúde, que pode ser explicado pela frequência elevada de consultas médicas no último ano, colaborando assim para a prevenção de doença, diagnóstico precoce e tratamento adequado.

Sabendo que os militares, na sua totalidade, são usuários do Fundo de Saúde do Exército, que lhes dá direito à assistência médico-hospitalar e odontológica, acreditamos que o acesso facilitado às consultas médicas periódicas, bem como a possibilidade de uma assistência médica integral sejam possíveis aspectos que têm diferenciado a amostra estudada da população como um todo, que na sua maioria é usuária do Sistema Único de Saúde.

A autopercepção de saúde, considerada muito boa pela maioria, e a baixa incidência de sedentários nesta população, justifica o índice de quedas da amostra ser inferior à média de outros estudos, onde as quedas estariam diretamente associadas com idade avançada, sedentarismo, auto percepção de saúde ruim e maior número de medicação referida por uso contínuo.

Os militares, no serviço ativo, são diariamente estimulados à prática de atividades físicas, o que possivelmente se torna um hábito que se estende na velhice. Mesmo assim, verificamos que o IMC da maior parte da amostra, está classificada na pré-obesidade e somente 1/3 em índices normais. Considerando que o IMC e a atividade física se correlacionam negativamente, nossa amostra não deveria estar enquadrada na pré-obesidade, na medida em que comprovadamente executam mais atividades físicas. Isto talvez seja explicado pelo fato do cálculo do IMC ($\text{peso}/\text{altura}^2$) desconsiderar a composição do peso no que diz respeito ao percentual de massa muscular e de gordura, não sendo assim a maneira mais fiel para se estipular padrão de obesidade.

Quanto às limitações do estudo, podemos citar o viés dos questionários autopreenchidos, o número reduzido e a homogeneidade da amostra. Apesar de o questionário autopreenchido poder permitir o viés de influenciar alguns dados por questões de interpretação e entendimentos divergentes, acreditamos que essa dificuldade não tenha influenciado muito neste trabalho, pois a maioria dos participantes eram idosos, com o 3º grau completo. Sendo uma amostra ainda muito pequena, não representativa de militares do Exército Brasileiro, podemos acreditar que a população que respondeu os questionários seria mais

saudável e por isso com alto grau de satisfação pessoal, não refletindo, portanto, a realidade dos idosos do Exército. Por se tratar de um projeto piloto, nos estimula a ampliar para diversas organizações militares distribuídas pelo Brasil o presente questionário a fim de obter dados que reflitam melhor a realidade dos idosos do Exército Brasileiro.

É um projeto de grande valia para que possamos conhecer um pouco melhor o militar idoso que, como a população geral, está envelhecendo e cada vez mais precisando de um serviço de saúde preparado e adequado para suprir suas principais demandas.

Sabendo dos gastos dispensados com internações e tratamentos especializados fundamentais para o tratamento das diversas doenças crônicas, frequentes na população idosa, este trabalho, tende a contribuir de alguma forma para um incentivo a uma abordagem multidisciplinar, integral e preventiva nas Organizações Militares de Saúde.

Outra questão a ser abordada é a possibilidade dos militares não relatarem aspectos que demonstrem frequência. Mesmo assim, sendo essa uma questão a ser investigada, o estudo mostra que se os resultados não são enviesados por relatos da percepção do sujeito do que ele pode revelar (talvez os dados mais objetivos de saúde e não de saúde mental sejam um indício), o estudo mostra a importância de um cuidado estruturado e do suporte das instituições de saúde para garantir qualidade de vida no envelhecimento.

Considerações Finais

Pode-se concluir que estamos diante de um tipo de idoso diferenciado. Se analisarmos alguns fatores como: a alta satisfação com a vida e com a saúde; a baixa internação; a uma boa saúde física e mental; a independência na vida diária; a integração social; o suporte familiar; o baixo índice de comportamentos de risco; e a independência econômica, se pode afirmar que os idosos do Exército Brasileiro se caracterizam por apresentar um envelhecimento mais saudável que a média nacional. Neste estudo, causa surpresa o fato da variável idade não ter influenciado no declínio de alguns fatores como saúde, sono e satisfação; isto se explica por se tratar de uma amostra extremamente homogênea, com estabilidade emocional e financeira, onde a variável idade deixou de ser importante.

Referências

- Camarano, A. A. (2002). *Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Coelho Filho, J. M., & Ramos, L. R. (1999). Epidemiologia do envelhecimento no Nordeste do Brasil: resultado de inquérito domiciliar. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, 33 (5), 445-453.
- Costa, M. F. L., Barreto, S. M., & Giatti, L. (maio-jun, 2003). Condições de saúde, capacidade funcional, uso de serviços de saúde e gastos com medicamentos da população idosa brasileira: um estudo descritivo baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19(3), 735-743.
- Costa, M. F. L., Guerra, H. L., & Firmo, J. O. (2001). Projeto Bambuí: um estudo epidemiológico de características sociodemográficas, suporte social e indicadores de condição de saúde dos idosos em comparação aos adultos jovens. *Inf. Epidemiol. Su*, 10(4), 147-161.
- Espiritu, J. R. D. (2008). Aging-Related Sleep Changes Division of Pulmonary, Critical Care, and Sleep Medicine, Saint Louis University School of Medicine. *Clin. Geriatr. Méd.*, (24), 1-14.
- Jonas, W. B. (1994). Health goals of US Army soldiers: what they want. *Milit. Méd.*, 159, 318-322.
- Kalache, A. (2008). O mundo envelhece: é imperativo criar um pacto de solidariedade social. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(4), 1107-1111.
- Lebrão, M. L., & Laurenti, R. (2005). Saúde, bem-estar e envelhecimento: o estudo SABE no Município de São Paulo. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 8(2), 127-41.
- Lopes, M. A., & Bottino, C. M. C. (2002). Prevalência de demência em diversas regiões do mundo: Análise dos estudos epidemiológicos de 1994 a 2000. *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, 60(1), 61-69.

- Lourenço, R. (2006). Avaliação geriátrica funcional. In R. Veras & R. Lourenço (Eds.), *Formação Humana em Geriatria e Gerontologia* (83-106.). Rio de Janeiro: UnATI/UERJ.
- Maia, F. O. M., Duarte, A. O., & Lebrão, M. L. (2006). Risk factors for mortality among elderly people. *Rev. Saúde Pública*, 40(6), 1049-1056.
- Nelson, M. S., & Gordon M. S. (2003). Physical activity determinants of military health care recipients. *Military Medicine*, 168, 212-218.
- Novaes, C. O., Cupertino A. P. F. B., & Lourenço R. A. (2006). Perfil de saúde física e capacidade funcional em uma população de idosos residente na comunidade. Artigo submetido à *Revista de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 11-25.
- Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2002). *Envelhecimento ativo: um marco para elaboração de políticas*. Rio de Janeiro. Acesso em 16 de Fevereiro de 2010, em <http://www.crde-unati.uerj.br/destaque/Madri.doc>.
- Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2005). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde/World Health Organization*. (Suzana Gontijo, Trad.). Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde.
- Patrício, K. P., Ribeiro, H., Hoshino, K., & Bochis, C. M. (2008). O segredo da longevidade segundo as percepções dos próprios longevos. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(4), 1189-1198.
- Perls, T., Kunkel, L. M., & Puca, A.A. (2002). The genetics of exceptional human longevity. *J. Am. Geriatri. Soc.*, 50, 359-368.
- Ramos, L. R. (2003). Determinant factors for healthy aging among senior citizens in a large city: the Epidoso Project in São Paulo. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19 (3), 793-798.
- Riddle, J. R., Smith, T. C., Smith, B., Corbeil, T. E., Engel, C. C., Wells, T. S., Hoge, C. W., Adkins, J., Zamorski, M., & Blazer, D. (Feb., 2007). Millennium Cohort: the 2001-2003 baseline prevalence of mental disorders in the U.S. military. *J. Clin. Epidemiol.*, 60(2), 192-201.
- Smith, T. C., Zamorski, M., Smith, B., Riddle, J. R., Leardmann, C. A., Wells, T. S., Engel, C. C., Hoge, C. W., Adkins, J., Blazer, D., & Millennium Cohort Study Team. (Nov., 2007). The physical and mental health of a large military cohort: baseline functional health status of the Millennium Cohort. *BMC Public Health*, 7, 340. doi: 10.1186/1471-2458-7-340.
- Smith, B., Chu, L. K., Smith, T. C., Amoroso, P. J., Boyko, E. J., Hooper, T. I., Gackstetter, G. D., Ryan, M. A. K., & Millennium Cohort Study Team. (Jun., 2008). Challenges of self-reported medical conditions and electronic medical records among members of a large military cohort. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 37. doi: 10.1186/1471-2288-8-37
- Wind, C. A., Bonefil, C., & Harris, J. S. (2001). A comparison of health and personal health goals of army reserve military and civilian employees. *Military Medicine*, 166, 14-20.

Endereço para correspondência:

Daniele Cupertino Oliveira
 Rua Sampaio 243/301, Centro
 CEP 36013-240 - Juiz de Fora-MG
 Tel: (32) 3216-4036
 E-mail: gdqueirod@click21.com.br

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

* Artigo baseado no trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de pós-graduação em Aplicações Complementares às Ciências Médicas, como requisito parcial para aprovação no Curso de Formação de Oficiais do Serviço de Saúde, especialização em Aplicações Complementares às Ciências Militares, da Escola de Saúde do Exército Brasileiro, em 2008.

Survey Sobre a Avaliação da Qualidade do Serviço de Segurança Oferecido pela Polícia Militar segundo Proprietários e Funcionários de Comércio em Brasília

Survey Study: Quality Evaluation of Security Service Offered by Military Police according to Owners and Employees of Commerce

Cristiane Faiad^I
Zenith Nara Delabrida^{II}
Thiago Gomes Nascimento^{III}

Resumo

O presente estudo teve como objetivo avaliar a qualidade do serviço de segurança oferecido pela Polícia Militar, segundo proprietários e funcionários de comércio do Lago Norte, bairro de classe média alta da cidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Para isso foi feita uma pesquisa survey, com 100 participantes, entre donos de comércio e seus funcionários. Para avaliar o serviço da polícia a amostra foi dividida em dois grupos: pessoas que já precisaram acionar o serviço e pessoas que nunca precisaram acioná-lo. Os resultados mostram que, apesar do serviço da polícia ter sido avaliado de forma positiva pelos dois grupos, algumas melhorias devem ser realizadas tendo sido indicada, dentre elas, a necessidade do aumento do efetivo de policiais militares e o policiamento noturno na região.

Palavras-chave: Polícia Militar; qualidade de atendimento; cordialidade; método survey.

Abstract

The aim of this study is to evaluate the quality of security service offered by the Military Police according to owners and employees of commerce in the North Lake, a high-medium-class neighborhood, in Brasília, Brazil. There were 100 respondents to a questionnaire. To evaluate the police service, the participants were divided in two groups: people who already received assistance from the police and could evaluate them, and those who had never received police services but described how they felt it should be if they ever needed this service. The data show that despite the two groups evaluated the police service in a positive way, many improvements were needed. These include an increase in the number of policemen and an improvement in the quality of night policing.

Keywords: Military Police; quality; cordiality; survey.

^I UNIVERSO

^{II} Universidade Federal do Sergipe

^{III} Universidade de Brasília

A segurança é hoje preocupação central em qualquer sociedade, principalmente em cidades de médio e grande porte, pois se vincula à qualidade e bem-estar dos cidadãos. O estudo dessa temática envolve, necessariamente, uma análise de todos os envolvidos: a sociedade, os profissionais de segurança e o governo, por meio das políticas públicas. Entretanto, temos um fato curioso: pode-se dizer que as polícias têm recebido somente agora atenção especial das ciências humanas e sociais, em virtude dos problemas causados pela violência e criminalidade que assolam na contemporaneidade. Esse pouco interesse acadêmico foi tratado como um fato curioso por Bayley (2001), ao afirmar que “há numerosos estudos sobre legislações, cortes, exércitos, gabinetes, partidos políticos, burocracia em geral, mas dificilmente um sobre polícia” (p. 17).

A qualidade de serviços públicos oferecidos à sociedade tem sido uma temática discutida nas

ciências aplicadas, de forma a assegurar o bem-estar da sociedade (Ren, Cao, Lovrich & Gaffney, 2005). Segundo Silva e Günther (2001), a qualidade de vida de uma determinada população está, de alguma forma, vinculada à qualidade dos relacionamentos interpessoais que se estende ao convívio nas cidades, à vida das pessoas em seus locais de trabalho, lazer e vizinhança, dentre outros aspectos.

Dessa forma, uma análise da qualidade da relação entre a sociedade e a polícia, fonte de segurança segundo a missão definida para essa profissão (Brasil, 2001), tem papel fundamental nessa temática, seja para a melhoria da qualidade de vida ou para contribuições no aperfeiçoamento do papel da Instituição Policial, por meio da avaliação do serviço oferecido ou mesmo por meio da avaliação da sensação de segurança da população, como um dos critérios de medida.

Em um estudo com policiais de Nova Iorque, Davis e Mateu-Gelaberth (1999) avaliaram policiais que acreditam que declínio em queixas na polícia e da melhoria da relação entre policiais e a população são explicados, dentre outros fatores, pela relação mais amigável entre a polícia e a comunidade, o número de policiais na rua, o comportamento dos policiais e a percepção da população. Do mesmo modo, Silberman (1978) também argumenta que as chances em se diminuir o crime ocorrem na medida em que existe uma maior proximidade e maior relacionamento entre a polícia e as pessoas durante sua ronda, ou seja, quanto mais pessoas o policial conhecer e quanto mais essas pessoas confiarem nele, maiores são suas chances de reduzir o crime.

Segundo Adams, Rohe e Arcury (2005), pesquisas em grandes áreas urbanas mostram que o fato da polícia interagir mais com a comunidade gera um efeito positivo no seu desempenho, na opinião de cidadãos e de sua vizinhança, embora pouco se saiba sobre essa percepção em cidades menores. Em um estudo com 524 participantes de cidades pequenas, para examinar o serviço de departamentos de polícia locais, os autores afirmam que o bem-estar se vincula a estratégias de policiamento tradicionais, que permitem uma visibilidade dos profissionais por parte da população.

Carter (1985) avaliou a interação de policiais em uma comunidade de hispânicos no Texas e teve como variáveis desse estudo uma avaliação do desempenho da polícia, expectativas do desempenho dos policiais e satisfação desta comunidade com a polícia. Participaram desse estudo 500 hispânicos, subdivididos em grupos de indivíduos que já tiveram algum contato com a polícia e aqueles que nunca tiveram e foram vítimas de alguma violência na rua. Os dados mostraram que aqueles que já tiveram contato com a polícia avaliam esses profissionais de forma mais negativa que os outros. O autor considera que isso pode ter ocorrido em virtude da avaliação estar vinculada à interação entre as expectativas públicas e o desempenho qualitativamente abaixo do esperado entre policiais. Esse estudo mostrou, ainda, que a comunidade avaliada percebe que os oficiais possuem uma atitude negativa frente aos indivíduos hispânicos e indicou a necessidade de um maior patrulhamento da polícia, aumento de investigações, bem como a necessidade de maior agilidade em sua atuação.

Um exemplo de atitudes positivas frente à avaliação do serviço prestado pela polícia e que tem dado certo na efetividade do serviço, aliada à melhoria da qualidade de vida da população, é a polícia do Canadá. Essa polícia aplica uma filosofia conhecida como polícia comunitária, que não trabalha só com os efeitos da violência, mas também com seu motivo, atividades preventivas e interação com a população. Essa intervenção tem indicado a importância da boa convivência da polícia como reflexo positivo na percepção da sociedade.

Segundo Ren, Cao, Lovrich e Gaffney (2005), a literatura sobre avaliação do desempenho e confiança em policiais por parte da comunidade é escassa. Os autores mostram a necessidade de se avaliar esses aspectos, com o objetivo de melhorar a confiança nas polícias e, também, como uma medida alternativa de maior eficácia desses profissionais. Nesse estudo, sobre fontes de confiança nas polícias, os autores mostraram que atividades de policiais voluntários que se envolvem em programas de prevenção do crime na comunidade, atuando mais próximo aos indivíduos, também indicam maior confiança e bem-estar na população. Em outra direção, Friedman, Lurigio, Greenleaf e Albertson (2004) indicam, em seus estudos, que os encontros negativos com a Polícia levam a percepções negativas dos policiais.

Ao analisar a interação entre a população e a polícia, Fixina (2003) identifica quatro características encontradas em um serviço policial. A intangibilidade indica que os usuários procuram por sinais de qualidade no serviço para poderem, de alguma forma, reduzir suas incertezas; a inseparabilidade indica que há um processo concomitante entre o que é produzido enquanto serviço e o que é utilizado, em uma relação provedor-cidadão; a variabilidade sustenta que os serviços são dinâmicos e dependem do executor, embora seja necessária a redução dessa variabilidade por meio de medidas de controle de desempenho das ações e treinamento contínuo, para valorização daqueles que mostram qualidade; a perecibilidade indica que os serviços oferecidos pela Polícia Militar têm uma análise de duração limitada, avaliada do acionamento ao tempo de resposta para a chegada ao local de atendimento.

Sendo assim, a qualidade de serviço percebida depende enormemente da qualidade da interação

policial-cidadão. Neste sentido, o objetivo geral deste estudo é avaliar, por meio do método de *Survey*, a qualidade do serviço de segurança oferecido pela Polícia Militar, segundo proprietários e funcionários de comércio no Lago Norte. Com objetivos específicos, este estudo visa avaliar o relacionamento da polícia com a comunidade, o tipo de tratamento dispensado e a acessibilidade e cordialidade da polícia nessa região, em função de ter sofrido ou não assalto.

Para entender como a Polícia Militar se insere neste contexto se faz necessário conhecer o funcionamento desta instituição. Assim, segundo Nascimento (2010) a Polícia Militar do DF (PMDF) é uma instituição consolidada, atuante em todas as Regiões Administrativas que compõem o Distrito Federal. A sua organização é dividida em dois grandes eixos. O primeiro se refere à estrutura administrativa, responsável pelo suporte ao serviço operacional e apoio aos integrantes da PMDF, com a existência de diversas unidades administrativas responsáveis pelo planejamento estratégico da corporação e também pelo seu funcionamento interno, que tratam dos aspectos educacional, financeiro, orçamentário, de pessoal, de tecnologia da informação e de saúde. O segundo eixo se refere à estrutura operacional, responsável pelo policiamento ostensivo em todas as Regiões Administrativas que compõem o Distrito Federal. Para melhor organizar, planejar e coordenar o policiamento, a Polícia Militar dividiu o DF em quatro grandes regiões: leste, oeste, metropolitano e sul.

O Lago Norte, alvo desta pesquisa, está inserido no Comando de Policiamento Regional Metropolitano, que até o ano de 2009 era atendido pelo 3º Batalhão de Polícia Militar, unidade responsável pelo policiamento da Asa Norte, Varjão, Granja do Torto e Lago Norte. Devido à extensão dessas áreas, o policiamento ostensivo ficava prejudicado em alguns desses setores. A partir de 2010, o Lago Norte ganhou uma nova unidade policial, com responsabilidade exclusiva para atendimento nesse setor, o que pode indicar um melhor atendimento à população que reside nessa localidade.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a precariedade da segurança pública da capital. Nascimento (2009) e Costa (2003) atribuem isso à falta de políticas públicas e de investimentos no setor, que durante muito tempo ficou à margem das prioridades estipuladas pelos governantes. Quando

se pensava em segurança pública, o que se via era o incremento no número de viaturas, contratação de mais policiais e equipamentos, não se buscando uma melhor qualificação e, tampouco, nesse contexto, se olhou para os policiais ou para a população que recebia o serviço prestado. Novamente encontramos uma justificativa para o presente estudo, ao lançarmos o olhar da segurança na visão da comunidade atendida.

Método

Local

O estudo foi realizado na Região Administrativa Lago Norte, no Distrito Federal, onde habitam cerca de 29.600 habitantes e compõe um quadro de 450 lojas comerciais. O comércio do Lago Norte concentra-se em áreas específicas comerciais, em algumas residências e no Centro de Atividades.

Amostra

A partir da análise da localização do comércio pelo mapa da região, compreendido pelos seguintes setores urbanos: Setor de Habitação Individual Norte - SHIN; Setor de Mansões do Lago Norte - SMLN; Setor de Postos e Motéis Norte - SMPN; Vila Varjão; Setor Habitacional Taquari - SHT; Academia Nacional de Polícia e Diretoria do Serviço Geográfico do Ministério do Exército - DSG-MEx. A região foi subdividida em 2 grupos: Localização (quadra ímpar, quadra par, central ou Centro de Atividades) e tipo de quadra (interna – QI, lago – QL, Comércio e Centro de Atividade - CA). Dessa forma, foram selecionadas 100 lojas dessa região. A Polícia Militar avaliada constava, à época, com um efetivo de cerca de 124 policiais militares, que atendem as áreas do Lago Norte, Varjão e Granja do Torto. O número de viaturas, incluindo motos e carros, era de 12 veículos por dia, circulando na região.

Este estudo contou com 100 participantes, entre donos de comércio e funcionários, sendo 60 mulheres e 40 homens, com idade média de 22,7 anos (DP=9,27). Os participantes foram subdivididos em 2 grupos: pessoas que já sofreram assalto na loja (N=27) e pessoas que nunca sofreram assalto na loja (N=73). A descrição demográfica de cada grupo está descrita nas Tabelas 1 e 2.

Instrumento

Foi elaborado um questionário, com duas formas, sendo uma para cada grupo, com base em questões sobre a qualidade de serviço de segurança oferecido no Lago Norte, a partir de questões levantadas por cinco moradores da região. A primeira forma se destina a pessoas que já tiveram que acionar a polícia em caso de assalto no comércio e a segunda forma se destina a pessoas que nunca tiveram que acionar a polícia ou nunca sofreram assalto no comércio. As duas formas do instrumento subdividem-se em: a) instruções iniciais do instrumento com dez itens com escala *Likert* de quatro pontos (discordo totalmente a concordo totalmente); b) quatro questões sobre a qualidade do atendimento dos policiais militares; c) campo de sugestões e d) informações demográficas e agradecimento aos participantes.

As duas formas se diferenciam apenas no item 'b'. Ao grupo que já teve que acionar a polícia é questionado como foi o atendimento e ao grupo que nunca teve que acioná-la é questionado como seria esse atendimento, caso precisasse acionar seus serviços. Essa diferença se dá pela forma em que os dois grupos são

Tabela 1 - Descrição demográfica dos grupos que já acionaram a polícia no comércio do Lago Norte.

Variável	N	%	Variável	N	%
Sexo			Localização		
Feminino	13	48,1	Par	6	22,2
Masculino	14	51,9	Ímpar	4	14,8
Escolaridade			Central	10	37,0
Básico incompleto	2	7,4	Centro de Atividades	7	25,9
Básico completo	4	14,8	Quadra		
Médio incompleto	2	7,4	QI	5	18,5
Médio completo	9	33,3	QL	5	18,5
Superior Incompleto	3	11,1	Comércio	10	37,0
Superior Completo	1	3,7	Centro de Atividades	7	25,9
Omissos	6	22,2	Já sofreu roubo		
Função			Sim	14	51,9
Administrador	1	3,85	Não	12	44,4
Vendedor	14	53,8	Omissos	1	3,7
Aux. Administrativo	2	7,69	Nº de empregados		
Chefe de pista	1	3,84	1 a 6	12	44,4
Consertos	1	3,84	7 a 12	2	7,4
Cozinheira	1	3,84	13 a mais	6	22,2
Frentista	2	7,69	Omissos	7	25,9
Operador de caixa	1	3,84			
Dono	1	3,84			
Taxista	1	3,84			
Telefonista	1	3,84			

Nota: N = 27. Idade média de 28,48 (DP=10,67)

Tabela 2 - Descrição demográfica dos grupos que nunca tiveram que acionar a polícia no comércio do Lago Norte.

Variável	N	%	Variável	N	%
Sexo			Localização		
Feminino	48	65,8	Par	6	8,2
Masculino	25	34,2	Ímpar	3	4,1
Escolaridade			Central	21	28,8
Básico incompleto	7	9,6	Centro de Atividades	43	58,9
Básico completo	5	6,9	Quadra		
Médio incompleto	7	9,6	QI	6	8,2
Médio completo	32	43,8	QL	2	2,7
Superior Incompleto	6	8,2	Comércio	22	30,1
Superior Completo	12	16,4	Centro de Atividades	43	58,9
Omissos	4	5,5	Já sofreu roubo		
Função			Sim	21	28,8
Vendedor	28	40,0	Não	49	67,1
Aux. Administrativo	3	4,28	Omissos	3	4,1
Chefe de pista	1	1,42	Nº de empregados		
Consertos	3	4,28	1 a 6	44	60,3
Operador de caixa	4	5,71	7 a 12	13	17,8
Dono	3	4,28	13 a mais	6	8,2
Cabeleireiro/manicure	4	5,71	Omissos	10	13,7
Serviços gerais	4	5,71			
Chaveiro	1	1,42			
Estagiária	1	1,42			
Farmacêutica/Veterinária	3	4,28			
Gerente	10	14,28			
Motorista	1	1,42			
Sapateiro	1	1,42			
Segurança	3	4,28			

Nota: N = 73. Idade média de 28,20 anos (DP= 8,79)

instruídos no questionário, sendo a primeira forma: “Se você já acionou os serviços da Polícia Militar responda as questões abaixo” e segunda: “Se você nunca precisou acionar os serviços da Polícia Militar responda as questões abaixo”. No verso do instrumento havia um campo para que o aplicador escrevesse os dados complementares: ramo da empresa, localização, tipo de quadra e sexo do respondente.

Procedimentos

Os questionários foram aplicados face-a-face. Inicialmente, ao chegar ao comércio o aplicador procurava algum proprietário ou funcionários do comércio. Assim, explicava o objetivo da pesquisa e, após a anuência em participar da pesquisa, explicava-se o objetivo da mesma. O próximo passo era questionar se o participante já havia acionado, alguma vez, a polícia no Lago Norte por motivo de assalto na loja. De acordo com a resposta, era questionado se o mesmo gostaria de responder um questionário e, com

sua anuência, era entregue a forma correspondente à situação de ter acionado ou não a polícia. O aplicador aguardava, na maior parte dos casos, no local, a finalização do questionário por parte do respondente, agradecendo ao final a sua colaboração. No caso da região conhecida como Centro Administrativo, enquanto o participante respondia ao questionário, o aplicador partia para um próximo comércio e retornava para buscar o instrumento respondido.

Análise de dados

Os dados foram analisados em duas Etapas: 1) Foram realizadas análises exploratórias da escala, comum aos dois grupos, pelo método de Análise Fatorial, além da verificação das médias fatoriais para avaliar o atendimento dos policiais; 2) As respostas dos participantes foram analisadas em termo de frequência de cada alternativa escolhida, procurando-se fazer uma análise comparativa entre os dois grupos: pessoas que já tiveram que acionaram a polícia (Grupo 1) e pessoas que nunca tiveram que acioná-la (Grupo 2). Nessa segunda etapa, os dados foram submetidos a análises de correlações bivariadas (Pearson). Todas as análises foram realizadas pelo Pacote Estatístico para *Windows SPSS (Statistical Package for Social Sciences)*, na versão 15.0.

Resultados

Os resultados foram definidos seguindo as etapas indicadas para avaliar a qualidade do serviço de segurança oferecido pela Polícia Militar, segundo donos e funcionários do comércio do Lago Norte.

Na Etapa 1, inicialmente foi realizada uma análise fatorial exploratória das respostas dos participantes dos dois grupos (Grupo 1 e Grupo 2), na versão inicial do instrumento, comum aos dois grupos. Por meio do método dos Componentes Principais (*Principal Components*), verificou-se a existência de 9 fatores pelo critério de Harmann (onde cada fator deve explicar pelo menos 3%); 2 fatores pelo *Scree plot* e 2 fatores com *autovalores* maiores que 1. O índice de fatoriabilidade mostrou um KMO de 0,87 considerado satisfatório. Optou-se por extrair 2 fatores, com rotação *Oblimim*, já que a tabela de correlação apresentava claramente ao menos 2 fatores independentes. Os 2 fatores extraídos explicam 55,54% da variância total, excluindo apenas

Tabela 3 - Análise fatorial da escala de qualidade de serviço.

Itens	Fator 1	Fator 2
Os policiais são prestativos	0,78	
O serviço da polícia militar do Lago Norte é ágil	0,72	
Os policiais do Lago Norte são acessíveis	0,69	
Quando preciso da polícia ela sempre está por perto	0,69	
O policiamento do Lago Norte é suficiente	0,66	
Quando preciso da polícia ela me trata bem	0,64	0,32
Sempre há policiais rondando o comércio	0,62	
A polícia militar me faz sentir seguro (a) no Lago Norte	0,56	
Todos os comerciantes possuem acesso ao número da polícia do Lago Norte		0,51
Eigenvalue	4,40	1,16
% Var. Explicada	44,0	11,64
Alpha	0,89	0,54
Lambda de Guttman	0,88	0,54
Número de Itens	08	02
Nome do Fator	Presença e cordialidade	Acessibilidade da polícia

o item 10 da escala: “ A polícia só aparece quando há problemas”. Os resultados se encontram na Tabela 3.

O fator 1 (alfa = 0,88) avalia a presença e cordialidade nos serviços da Polícia Militar no Lago Norte, ao passo que o fator 2 (alfa = 0,54) diz respeito à acessibilidade da polícia na região. A Figura 1 mostra que ambos os grupos (acionaram e não acionaram a polícia) avaliam a qualidade do serviço de segurança oferecido pela polícia militar de forma positiva, sendo que o fator 2 (acessibilidade da polícia) é melhor avaliado por pessoas que já tiveram que acionar o serviço da polícia do Lago Norte.

Na Etapa 2 foram realizadas análises comparativas entre os dois Grupos. Na avaliação do tempo que a polícia levou para chegar ao local (para quem teve que acionar esse serviço – Grupo 1) e o tempo estimado que levaria para acionar a polícia (caso quem nunca teve que acionar a polícia precisasse fazê-lo – Grupo 2), os dados mostraram que os participantes do Grupo 2 estimaram um tempo médio

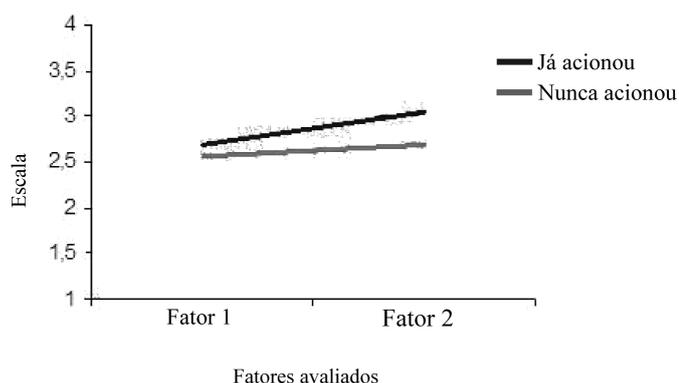


Figura 1. Avaliação da qualidade dos serviços da polícia militar segundo os grupos

de 20,27 minutos (variando de 2 a 60 minutos) para que a polícia chegasse ao local, enquanto que o Grupo 1, quando precisou do serviço, relatou que os policiais levaram uma média de 16 minutos (variando de 1 a 75 minutos) para chegarem ao local. Os dados mostraram que os participantes que nunca precisaram da polícia avaliam um tempo maior do que de fato ocorre, segundo experiência daqueles que já precisaram do serviço, embora com desvios muito altos.

Na avaliação do tratamento prestado pelos policiais, conforme indicado na Tabela 4, os dados indicam que ambos os grupos consideram o atendimento dos policiais como bom (escala com ótimo, bom, ruim e péssimo), sendo destes, 55,6% do Grupo 1 e 74% do Grupo 2. O teste t indicou que, na comparação entre as médias, não houve diferença significativa entre os dois grupos.

Uma análise dos grupos, separadamente, mostra que 25,9% (N=7) dos participantes do Grupo 1 avaliam o tratamento dos policiais como ótimo e apenas 11,1% (N=3) o avaliam como ruim. No Grupo 2 observou-se o inverso, 12,3%(N=9) avaliam o tratamento dos policiais como sendo ruim e 9,6% (N=7) o avaliam como ótimo.

Quanto ao meio de acionar a polícia, os dados da Tabela 5 mostram que os dois grupos acionam ou acionariam a polícia, em sua maioria, através do

Tabela 4. Avaliação do tratamento dos policiais por parte de pessoas que nunca acionaram ou já acionaram a polícia militar

Já acionou	N	%	Nunca acionou	N	%
Ótimo	7	25,9	Ótimo	7	9,6
Bom	15	55,6	Bom	54	74,0
Ruim	3	11,1	Ruim	9	12,3
Péssimo	1	3,7	Péssimo	2	2,7
			Omissos	1	1,4

número 190, sendo 37,0% (N=10) do Grupo 1 e 61,6% (N=45) do Grupo 2. Embora no Grupo 1, os participantes também façam uso, na mesma proporção, 37%, do telefone do Posto de Polícia do Lago Norte. No caso do Grupo 1, um participante relatou não possuir o número da polícia do posto policial do Lago Norte. Já no Grupo 2, uma nova variável apareceu, ao ser relatado que o comerciante prefere acionar o Corpo de Bombeiro Militar mesmo em caso de roubo.

A nota média atribuída pela polícia indicou que, ao serem questionados “Se tivessem que atribuir uma nota de 1 a 10, que nota você daria para o serviço de policiamento no comércio do Lago Norte”, não houve diferença significativa entre os grupos, tendo o Grupo 1 atribuído à polícia uma nota média de 6,65 e o Grupo 2 atribuído uma nota de 6,51.

A Tabela 6 indica as sugestões para a melhoria do atendimento da Polícia Militar no Lago Norte, ao serem questionados sobre “O que você acha que deveria ser feito para melhorar o atendimento da Polícia Militar no Lago Norte?”. Cada grupo poderia citar até três sugestões para melhoria do atendimento e os dados foram tratados em conjunto, de acordo com a frequência levantada. A primeira sugestão está no aumento do efetivo de policiais no Lago Norte, com 23,44% (N=30) de ocorrência. Em segundo e terceiro lugar, respectivamente, a comunidade de comerciantes e funcionários apontam como sugestão mais policiamento noturno, com 11,72% (N=15) e mais rondas na região 9,38% (N=12), no sentido de maior circulação na área. Demais sugestões podem ser consultadas na tabela.

Discussão

Pode-se verificar que a literatura nessa área sobre estudos que retratem a qualidade do serviço de segurança pública são escassos no Brasil, embora sejam necessários para melhoria não apenas do desempenho dos policiais, mas também da sensação de segurança da sociedade. A partir dos dados encontrados nesta pesquisa de *survey*, são considerados também outros aspectos que possam contribuir para a melhoria dos serviços e bem-estar da região avaliada.

Os dados do presente estudo mostram que proprietários e funcionários do comércio do Lago Norte, avaliam a qualidade do serviço oferecido pela

Polícia Militar no Lago Norte de forma satisfatória, indicando que esta avaliação parte de dois aspectos. Os focos são a cordialidade dos policiais ao se relacionarem com as pessoas e a presença desses policiais no comércio.

No geral, tanto o Grupo 1, de participantes que já tiveram que acionar a polícia, quanto o Grupo 2, de participantes que nunca tiveram que acionar, avaliam o serviço de forma positiva, embora o Grupo 2 sempre tenha uma avaliação mais negativa que o outro grupo sobre esses profissionais. Esse dado corrobora com o estudo de Carter (1985) que afirma que a avaliação tende a ser mais negativa para indivíduos que nunca tiveram que acionar a polícia. Já que a maior parte da amostra é de pessoas que nunca acionaram a polícia, a questão da maior segurança na agilidade do tempo mereceria ser trabalhada com os comerciantes. Essa mesma afirmação pode ser verificada na estimativa de tempo que os policiais levam ou levariam para chegar ao local, ao indicar que o Grupo 2 estimou um maior tempo do que realmente ocorre.

Quanto à problemática de localização da Polícia Militar, como facilitador do acesso às áreas comerciais, em dezembro de 2005 a Administração Regional do Lago Norte, em parceria com a Prefeitura Comunitária, inaugurou uma sede da 3ª Companhia da Polícia Militar do Lago Norte, considerada estratégica, por abranger a saída do bairro, o acesso à Estrada Parque Paranoá Norte – EPPR, que liga a Península ao Varjão, ao Setor de Mansões, aos Núcleos Rurais e ao Paranoá. Tais ações vêm sendo aprimoradas para melhoria da segurança e contempla como papel positivo a atuação conjunta entre a polícia, a prefeitura e a comunidade. Os dados corroboram com o estudo de Fixina (2003), pois indica que uma das formas de melhoria no processo para avaliação da qualidade dos serviços é o que o autor definiu como responsabilidade partilhada. Apesar dessa afirmação, o autor ainda ressalta que a comunidade se propõe a cooperar com a polícia se, de alguma forma, se sente servida e se reconhece a legitimidade das ações da polícia.

A análise de acessibilidade da polícia indicou que os dois grupos indicaram o número 190 da central da polícia como um melhor acesso em caso de urgência, seguido do número do posto policial, que é divulgado na entrada do mesmo, de forma

acessível, a toda a comunidade, o que mostra um lado positivo da acessibilidade desses profissionais. Embora o dado de que o Corpo de Bombeiros também pudesse ser acionado, mesmo em caso de roubo, por sua maior agilidade, segundo um dos comerciantes, pode ser um item a ser levado em consideração nesta avaliação.

Dentre as solicitações feitas por funcionários e donos de comércios dos dois grupos, como forma de melhorar o serviço da polícia, destaca-se a solicitação de uma maior socialização e comunicação por parte dos policiais, assim como um melhor conhecimento de sua vizinhança. Esses dados vão de encontro às afirmações de Davis e Mateu-Gelaberth (1999), por considerarem que a relação amigável da polícia influencia na avaliação de seu trabalho e é fator necessário para o bem-estar da comunidade. Ainda neste aspecto, Fixina (2003) considera que a aprovação da sociedade se vincula à maneira com que o indivíduo avalia o serviço prestado pela polícia e de como se sente tratado por ela. O autor ressalta que o cidadão se torna o maior veículo de divulgação desse serviço, indicando um grau de qualidade dos serviços na análise da efetividade e precisão dos mesmos.

A análise das 23 sugestões para melhoria da qualidade do serviço da polícia levantadas neste estudo aponta que indicadores como o efetivo de policiamento na região, agilidade, socialização, dentre outros fatores, vão de encontro com a divisão proposta por Fixina (2003), quanto à intangibilidade, inseparabilidade, variabilidade e percipiabilidade ao se avaliar um serviço da polícia. Por se tratar de uma região específica, sugere-se que novos estudos sejam realizados em outras regiões, para se identificarem novos indicadores ou confirmarem os encontrados. Além disso, seria interessante que um novo estudo fosse realizado nessa mesma região, para avaliar se a percepção da comunidade foi modificada com essa nova instalação da polícia, bem como em todo investimento e crescimento da região nos últimos anos.

A avaliação em questão foi realizada com base em uma escala que apresentou apenas indícios de validade, indicando que algumas melhorias devem ser feitas nas duas versões do instrumento para avaliações mais precisas. Ainda quanto ao instrumento construído, algumas considerações merecem ser

Tabela 5. Meio com o qual acionou ou acionaria a polícia em caso de necessidade

Já acionou	N	%	Nunca acionou	N	%
190	10	37,0	190	45	61,6
Fone do Posto	10	37,0	Fone do Posto	18	24,7
Polícia Civil	2	7,4	Polícia Civil	6	8,2
190 e Polícia Civil	2	7,4	190 e Fone do Posto	2	2,7
Omissos	3	11,1	Corpo de Bombeiros	1	1,4
			Omissos	1	1,4

analisadas: a) Na instrução das duas formas do instrumento deveria conter uma explicação de que o indivíduo deveria responder a apenas uma questão na escala. A ausência causou algumas marcações que foram tratadas como dados omissos nas análises; b) Na análise do tempo que a polícia levou para chegar ao local, observou-se que deveria ter sido criado um campo identificado como: não chegou ou não chegaria ao local, quando chamado. Essa variável foi identificada como a realidade de participantes do Grupo 1 que passaram por esse problema; e c) Sugere-se que a escala seja aprimorada, principalmente com o acréscimo de itens para o segundo fator que se mostrou independente. Apesar desta limitação,

Tabela 06. Distribuição de frequência das respostas à pergunta aberta: “O que você acha que deveria ser feito para melhorar o atendimento da polícia militar no Lago Norte? Cite 3 sugestões”

Nº Sugestão	Frequência	%
1º Aumento do número de policiais no Lago Norte	30	23,44
2º Mais policiamento noturno	15	11,72
3º Mais rondas	12	9,38
4º Mais agilidade	9	7,03
4º Mais socialização e comunicação/ Conhecer mais a vizinhança	9	7,03
5º Aumentar o número de viaturas	8	6,25
5º Criação de mais postos e cabines com policiais/Policiamento fixo	8	6,25
6º Mais treinamento	6	4,69
7º Melhoria do salário dos policiais	4	3,13
7º Melhorar o tratamento para com os cidadãos	4	3,13
7º Mais responsabilidade	4	3,13
8º Mais atenção	3	2,34
9º Mais policiamento no Centro de Atividades – CA	2	1,56
9º Serem mais prestativos e pacientes	2	1,56
9º Policiamento nos feriados e finais de semana	2	1,56
9º Melhoria dos equipamentos	2	1,56
9º Mais policiamento nas quadras	2	1,56
10º Mais pesquisas como esta	1	0,78
10º Controle do tráfico de drogas	1	0,78
10º Policiamento com motos	1	0,78
10º Medidas preventivas	1	0,78
10º Melhoria do serviço	1	0,78
10º Criação de um policiamento de trânsito	1	0,78
Total de sugestões		128

o instrumento apresenta-se como uma proposta inicial para futuros estudos de *survey* na avaliação da qualidade dos serviços da polícia.

A despeito dos dados terem indicado que os participantes se mostraram satisfeitos com o serviço e tratamento prestado pela polícia, as sugestões apontadas indicam que muitas questões ainda merecem atenção para melhoria no serviço. Certamente, ainda há muito que se pesquisar nesta área, tanto para avaliação do desempenho dos policiais e o atendimento prestado à população, quanto à percepção dos indivíduos sobre esses profissionais. Da mesma forma, faz-se necessário uma maior divulgação de estudos dessa natureza para que possam ser criadas políticas públicas e planos efetivos na região, que está em franco crescimento, principalmente, nos últimos anos, embora sem estudos que apoiem a melhoria da segurança. Alerta-se, ainda, para a necessidade de serem realizadas avaliações dessa natureza também em outras áreas para que qualidade do serviço de segurança esteja alicerçada ao bem-estar da comunidade.

Referências

- Adams, R. E, Rohe, W. M., & Arcury, T. A. (2005). Awareness of community-oriented policing and neighborhood perceptions in five small to midsize cities. *Journal of Criminal Justice*, 33(1), 43-54.
- Bayley, D. (2001). *Padrões de Policiamento*. (R. A. Belmonte, Trad.). São Paulo: Edusp.
- Carter, D. L. (1985). Hispanic perception of police performance: An empirical assessment. *Journal of Criminal Justice*, 13(6), 485-500.
- Brasil. (2001). *Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988*. (21ª ed). São Paulo: Saraiva.
- Costa, A. T. M. (2003). *Estado, Polícia e Democracia*. Tese de Doutorado não publicada. Centro de Pesquisa e Pós-graduação sobre as Américas, Universidade de Brasília.
- Davis, R. C., & Mateu-Gelaberth, P. (1999). *Policiamento eficiente e com respeito: dois exemplos*

no South Bronx. Relatório de pesquisa do Vera Institute of Justice, New York. Acesso em fevereiro de 2005, em http://www.mj.gov.br/senasp/senasp/bibliot_monografias.htm

Fixina, V. N. (2003). *O Policial Militar como elo de relações públicas, na melhoria da imagem da corporação*. Monografia do Curso de Especialização em Gestão de Segurança Pública. Cuiabá, MT.

Friedman, W., Lurigio, A. J., Greenleaf, R. G., & Albertson, S. (2004). Encounters between police and youth. *Social Costs of Disrespect*, 27(1), 1-25.

Nascimento, T. G. (2009). *Um estudo do processo de construção da identidade policial na polícia militar do Distrito Federal*. Monografia de Especialização. Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília.

Nascimento, T. G. (2010). *Polícia - Uma Identidade em Discussão: Construção, Validação e Aplicação de um Instrumento*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília.

Ren, L., Cao, L., Lovrich, N., & Gaffney, M. (2005). Linking confidence in the police with the performance of the police: Community policing can make a difference. *Journal of Criminal Justice*, 33 (1), 55-66.

Silberman, C. E. (1978). *Criminal Violence. Criminal Justice*. New York: Random House.

Silva, A. V., & Gunther, H. (2001). Ajuda entre passageiros de ônibus. *Estudos de Psicologia* 6(1), 75-82.

Endereço para correspondência:

Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia
Rua Marechal Deodoro 217, 2º Andar - Centro
Niterói - RJ
CEP 24030-060

Recebido em Outubro de 2010
Revisto em Fevereiro de 2011
Aceito em Abril de 2011

A Ciência do Desenvolvimento Humano
Entrevista com a Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Dessen

The Science of Human Development
Interview with Dr. Maria Auxiliadora Dessen

Karen Cristina Alves Lamas¹
Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas¹

¹ Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Maria Auxiliadora Dessen possui doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (1992). Sua formação acadêmica inclui três estágios de pós-doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento Humano, com foco no estudo da família: Universidade de Lancaster - UK (1998) e Instituto Max Planck para o Desenvolvimento Humano e Educação - MPI, Berlim (2003, 2009). Atualmente, é Professora Associada I da Universidade de Brasília, Coordenadora do Laboratório de Desenvolvimento Familiar e Orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da UnB. Tem experiência em pesquisa na área de Psicologia, com ênfase em Processos Familiares e de Desenvolvimento Humano, investigando temas contemporâneos sobre o funcionamento familiar na perspectiva do curso de vida, particularmente relações parentais e conjugais e suas implicações para o desenvolvimento de crianças pré-escolares e escolares.

A presente entrevista foi realizada em março de 2010, aproveitando-se a presença da Prof^a. Maria Auxiliadora, que esteve ministrando palestra aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Agradecemos imensamente pela entrevista concedida, que foi transcrita na íntegra e gentilmente revisada e adaptada pela professora.

1) Em seus textos mais recentes, a senhora tem adotado a expressão “ciência do desenvolvimento humano” e não a designação mais tradicional “Psicologia do Desenvolvimento”. Por quê?

Nas últimas décadas do século passado, houve um grande avanço nas ciências em geral, proveniente da adoção de paradigmas sistêmicos para a compreensão de fenômenos complexos, o que “demandou” o

aprofundamento do diálogo entre diferentes áreas, resultando na seguinte conclusão em relação à psicologia do desenvolvimento: o “desenvolvimento humano” não é propriedade de apenas uma disciplina; é um fenômeno que pode e deve ser estudado por diferentes disciplinas científicas. Estudá-lo apenas pelo olhar da psicologia seria não só muito limitado, como impediria a sua compreensão, já que se trata de um fenômeno complexo. Então, ciência do desenvolvimento humano é o termo que vem sendo utilizado pelos pesquisadores da área de desenvolvimento, e nos principais periódicos da área, tanto nacionais como internacionais, para expressar que este objeto de análise não é exclusivo de uma ou de outra disciplina. Trata-se de um fenômeno que exige a contribuição de pesquisadores com olhares distintos, que trabalhem em conjunto para gerar conhecimento empírico sobre o tema. Dependendo do objetivo de pesquisa, das questões de investigação, conta-se mais com o apoio do conhecimento produzido por uma disciplina do que de outra. Acredito que, em um futuro não muito distante, possamos investigar esse fenômeno de forma transdisciplinar.

2) O que você considera ser o maior avanço das pesquisas em ciência do desenvolvimento humano, na atualidade?

São várias as contribuições provenientes de diferentes disciplinas, incluindo a psicologia do desenvolvimento humano, a biologia, a antropologia e a sociologia. Mas, acredito que uma das contribuições mais significativas para compreender os fenômenos do desenvolvimento vem sendo dada pela genética do comportamento. Esta disciplina tem ajudado muito na medida em que possibilita identificar e delimitar a atuação dos genes responsáveis por determinados comportamentos. No entanto, só isso não basta; nós,

psicólogos do desenvolvimento humano, precisamos conhecer melhor como os genes, em interação com o ambiente, produzem as trajetórias probabilísticas de desenvolvimento dos indivíduos. Em outras palavras, é nossa função “mapear o ambiente”, fazendo uma analogia com a genética do comportamento.

3) Como seria mapear o ambiente?

“Mapear o ambiente” significa conhecer que efeitos o ambiente provoca nos genes e vice-versa; significa produzir conhecimento empírico que nos possibilite descrever as interrelações entre genes-ambientes, o que nos permite traçar as trajetórias probabilísticas de desenvolvimento do indivíduo. Somente assim poderemos compreender porque um indivíduo seguiu uma trajetória A ou B e não C ou D, por exemplo. Existem infinitas possibilidades de trajetórias e é nossa função identificar e descrevê-las, caracterizando, assim, os padrões comportamentais (ou de interações e relações, se assim o preferirem) que continuam e aqueles que desaparecem ao longo do curso de vida. Esta noção de que o desenvolvimento é epigenético e probabilístico, isto é, que tem sua origem no indivíduo e suas potencialidades, e que se transforma e evolui na medida em que interage com o ambiente, é central para a ciência do desenvolvimento humano. Então, traçar trajetórias de desenvolvimento constitui um dos grandes desafios para o pesquisador, pois demanda, como mencionei acima, um esforço conjunto de diferentes disciplinas. Os estudos sobre ambientes compartilhados e não compartilhados, utilizando gêmeos, constituem um recurso metodológico muito bom para produzir conhecimento compatível com esta noção de desenvolvimento. Há muitos outros recursos e estamos avançando devagar na direção de pesquisas relevantes, tanto do ponto de vista social como científico.

Infelizmente, no Brasil, ainda enfrentamos muitas dificuldades para realizar pesquisas na área. Mas, não desanimem; o importante é irmos construindo passo a passo as condições para a realização de pesquisas de boa qualidade, mesmo que não sejam ainda de natureza interdisciplinar. Por ora, o conhecimento de que todas essas possibilidades existem, e que devemos fazer a nossa parte, investigando facetas dessa variável intitulada “desenvolvimento” já é um bom caminho.

A construção na ciência é lenta, e depende de vários pesquisadores que devem unir seus esforços nesta direção.

Fazendo uma analogia com os próprios conceitos e etapas do curso de vida, eu diria que estamos em um momento de “transição” na pesquisa em desenvolvimento humano, isto é, de uma revolução na maneira de coletar e interpretar os dados face ao conhecimento produzido por outras áreas, o que nos obriga a repensar esta variável importante para a compreensão dos processos de adaptação da espécie humana. O momento é de mudanças nos pressupostos norteadores do planejamento de pesquisas. Os resultados poderão ser vistos em um futuro não muito distante, após a produção de dados empíricos que sejam fruto de um trabalho de equipe multidisciplinar, que investigue questões que perpassem as suas disciplinas específicas.

4) Os primeiros estudos sobre desenvolvimento humano enfatizavam as fases da infância e adolescência. Tem-se percebido hoje a importância de se estudar o curso de vida. No entanto, atualmente, parece que a produção científica, especialmente no Brasil, ainda tem como foco essas duas etapas e, conseqüentemente, é restrita quando se trata da vida adulta e da velhice. Por quê?

Fazendo novamente uma analogia com o desenvolvimento humano, uma ciência também passa por etapas evolutivas que são similares às etapas do curso de vida, isto é, infância, adolescência e assim por diante. Na história da psicologia recente, particularmente nas décadas de 60 e 70, a quase totalidade dos estudos focalizava o período da infância; o período da adolescência teve o seu marco inicial praticamente na década de 70, com as contribuições teóricas de Erickson, ampliando o nosso escopo para além da infância. É, portanto, nessa década, que a psicologia da adolescência ganha evidência. Ao mesmo tempo, nós tivemos outras contribuições muito importantes sendo divulgadas, como as noções de curso de vida, do próprio conceito de desenvolvimento humano e do Modelo proposto por Bronfenbrenner para se estudar o desenvolvimento. Do ponto de vista empírico, vimos trabalhos inovadores sendo publicados, dentre os quais os estudos de Paul Baltes, do *Max Planck Institute for Human Development* -

Berlim, que nos mostra a importância das evidências empíricas sobre outras etapas do curso de vida. Como sempre há uma lacuna no tempo entre os avanços teóricos e a produção empírica, as pesquisas sobre os demais períodos do curso de vida somente começaram a ganhar espaço a partir da década de 80. Isso significa um tempo muito curto se tivermos como referência as etapas de desenvolvimento de uma ciência. Em outras palavras, tudo isso é muito recente, é novo para nós. Acredito que isso explica em parte a concentração de pesquisas nos períodos da infância e da adolescência; por outro lado, está crescendo cada vez mais o interesse de pesquisadores sobre os outros períodos – velhice e idade adulta, como parte deste movimento gradual de evolução da ciência do desenvolvimento. Além disso, muitos dos pesquisadores que tinham como foco a infância passaram a investigar a adolescência, na medida em que seus participantes de projetos longitudinais de pesquisa avançavam nas etapas do curso de vida. Este é o caso, por exemplo, do Prof. Kurt Kreppner, também do *Max Planck Institute*.

Então, eu estou muito otimista com a nova geração de pesquisadores, que são vocês, que vêm recebendo uma formação já embasada na noção de que o desenvolvimento precisa ser visto na perspectiva do curso de vida, utilizando paradigmas sistêmicos para produção empírica conjunta com as demais disciplinas. Para concluir, esta ênfase na infância e adolescência não ocorre só no Brasil, é um fenômeno mundial. As pesquisas sobre os demais períodos do curso de vida, publicadas nos principais periódicos internacionais da área utilizados como fonte para os nossos levantamentos da literatura, nos levam a supor que a produção no Brasil é muito incipiente se comparada à produção global. No entanto, precisamos analisar isto tendo como referência outros países que não Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Alemanha. Eu tenho visto, nos últimos anos, uma produção cada vez mais crescente na área de desenvolvimento humano. Contudo, é preciso destacar que, no Brasil, não temos muita infraestrutura para fazer pesquisa, particularmente pesquisas longitudinais, que são apropriadas para investigação sobre desenvolvimento humano. Diferente de países como os já mencionados, onde há Institutos específicos para investigação sobre temas de desenvolvimento, nós ainda temos um árduo caminho a ser percorrido no sentido de sensibilizar os dirigentes de Agências de Fomento à pesquisa

e pós-graduação, no Brasil, sobre a importância e a necessidade de investir recursos na ciência do desenvolvimento humano.

5) Existem várias teorias e perspectivas metodológicas em torno da pesquisa em desenvolvimento humano, embora nenhuma delas abarque a complexidade inerente a este estudo. Qual é, hoje em dia, o maior desafio para os pesquisadores dessa área?

A grande “descoberta” foi a nossa compreensão de que, para entender fenômenos complexos, precisamos de paradigmas sistêmicos. Esses paradigmas, na verdade, exigem a colaboração de outros olhares, de outras disciplinas, conforme mencionei anteriormente. E isso requer a elaboração de projetos de pesquisa que utilizem instrumentos inovadores para coleta e análise de dados, projetos que reflitam a complexidade do fenômeno, no caso do indivíduo, suas interações com outros sistemas sociais, em um dado tempo. Hoje, o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, que é um modelo sistêmico, é visto pela comunidade científica da área, como uma ferramenta valiosa para guiar os pesquisadores na elaboração de seus projetos de pesquisa. De acordo com este modelo, para compreender o desenvolvimento, nós precisamos considerar em nossas pesquisas não somente a PESSOA e suas interações face-a-face (PROCESSOS PROXIMAIS), mas também o CONTEXTO, em suas várias dimensões, e o TEMPO. Como considerar todos estes componentes em um projeto de pesquisa? O próprio autor afirmava, já em seus primeiros textos publicados na década de 70, que não seria possível englobar todos os componentes de seu modelo em um único projeto de pesquisa, particularmente as dimensões do contexto. Para isso, o pesquisador deveria fazer escolhas. Por exemplo, se quero fazer uma pesquisa sobre relações familiares, o microsistema família é central, em se tratando da dimensão “contexto”. No entanto, eu preciso ter informações sobre outros microsistemas com os quais a família interage, tais como escola, vizinhança, trabalho, etc. Então, podemos selecionar, neste caso, outro microsistema importante, do ponto de vista dos objetivos do projeto. Por exemplo, se ele envolve questões específicas sobre crianças pré-escolares, a

escola seria uma boa opção. De acordo com o próprio Bronfenbrenner, precisamos ter informações sobre, pelo menos, dois microsistemas em um único projeto de pesquisa, embora o ideal fosse coletar dados sobre todos. Portanto, o pesquisador encontra vários desafios que fazem parte do processo de pesquisar, mas seu maior desafio é, na minha opinião, compreender bem a teoria que adota e ser inovador na construção de instrumentos de coleta de dados. Como disse anteriormente, estamos em uma fase de transição, de mudanças que requerem ousadia do pesquisador, mas uma ousadia calcada no conhecimento atualizado sobre o conceito de desenvolvimento humano e de teorias apropriadas para responder às questões de desenvolvimento. E só seremos bem sucedidos se soubermos planejar, de modo articulado, a teoria e o método em nossos projetos de pesquisa.

Outro grande desafio, já comentado, sobretudo para nós pesquisadores brasileiros, é desenvolver projetos longitudinais, que são os mais apropriados para responder questões tipicamente de desenvolvimento humano. Se a grande tarefa do pesquisador em desenvolvimento humano é traçar trajetórias probabilísticas, precisamos, obviamente, de projetos de pesquisa que produzam medidas em diferentes pontos no tempo. E projeto longitudinal, não se consegue fazer muito no Brasil, devido à falta de recursos financeiros, recursos humanos qualificados para a pesquisa e, também, por conta da excessiva pressão para publicação que sofremos, o que não favorece a realização de pesquisas com qualidade na área de desenvolvimento humano.

6) Em sua opinião, quais são os caminhos, ou seja, áreas de pesquisa, que os estudiosos do desenvolvimento humano devem explorar para que a pesquisa em Psicologia tenha impacto nas práticas de saúde e educação?

A questão não me parece de áreas de pesquisa a serem enfocadas, porque, em certo sentido, nós temos uma produção razoável na interface entre “psicologia” do desenvolvimento humano e educação e saúde. O nosso próprio Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB é um exemplo disso. O que me parece central é que não estamos produzindo conhecimento que

reflita as interrelações entre as diferentes disciplinas. Neste caso, o desafio mencionado anteriormente, de se trabalhar em equipes multidisciplinares, na tentativa de responder questões inter e transdisciplinares parece o caminho mais apropriado. Isso, sem contar que as questões dos estudos, para terem impacto nas práticas de saúde e educação, devem ser formuladas de acordo com o princípio da relevância social. Além disso, nós, da psicologia, precisamos também divulgar mais a produção do conhecimento teórico e empírico sobre a ciência do desenvolvimento humano em veículos da área de saúde e educação. Isso favoreceria o diálogo entre as disciplinas. Precisamos ampliar os nossos veículos de comunicação, precisamos publicar em revistas de outras áreas, porque, muitas vezes, o caminho que seguimos é o mais fácil – o de dialogar somente com o interlocutor que nos aceita. Devemos escrever para a educação, para a área de saúde, e assim, ir fortalecendo o diálogo, a fim de que possamos integrar as equipes desde a fase de planejamento da pesquisa.

7) Uma vez que uma educação de elevada qualidade depende de uma interação entre sistemas, o que fazer para ampliar e melhorar as relações entre família - escola - aluno?

Bem, esta é uma questão extremamente complexa. Se vocês estão querendo uma resposta do ponto de vista de metodologia de pesquisa em desenvolvimento humano, eu diria que produzindo pesquisas de melhor qualidade, compatíveis com os avanços na área da ciência do desenvolvimento, o que implica responder questões que sejam transdisciplinares, tal qual mencionei nas questões precedentes. Teríamos que investigar melhor como esses sistemas interagem entre si, para que possamos dar respostas mais apropriadas sobre as interrelações entre a família-aluno-escola. Acho que estamos caminhando para isso, mas a produção ainda é muito incipiente. Um segundo aspecto que gostaria de mencionar, considerando que um dos compromissos sociais do pesquisador é a divulgação dos resultados de seus estudos para a sociedade, é o de que nós precisamos reduzir a distância entre a academia e os beneficiários do conhecimento produzido por nós, neste caso, os microsistemas família e escola. Como faríamos isso?

Uma das maneiras seria produzindo material em linguagem acessível a este público, o que permitiria o acesso mais rápido do conhecimento de ponta da ciência. Se, por um lado, devemos nos aproximar mais desta clientela que, pacientemente nos ajuda, sendo os participantes de nossa coleta de dados, por outro lado, nós temos o dever de, pelo menos, tentar interferir nas políticas públicas que são os instrumentos mais ágeis e rápidos para produzir mudanças. O problema é que, em nosso país, as instâncias governamentais não estão preocupadas em fazer leis que estejam embasadas em produção científica. Quando somos ouvidos, na maioria das vezes, os candidatos têm intenções “eleitoreiras” apenas. A realidade em países como a Alemanha, por exemplo, é diferente. Lá, é habitual os pesquisadores serem convidados para debaterem com os partidos políticos questões que têm impacto para a população. Isto acontece quando eles pretendem submeter um projeto de lei, ou mesmo, antes da aprovação de leis pelo governo. Há uns anos atrás, o governo alemão estava discutindo a possibilidade de ampliar o número de horas de permanência das crianças nas pré-escolas e os partidos políticos promoveram vários debates com diferentes especialistas, a fim de se embasarem para a tomada de decisões; eles queriam saber, por exemplo, quais as vantagens e desvantagens, do ponto de vista do desenvolvimento, de uma criança permanecer mais tempo na escola, separada do convívio familiar. Essa realidade parece muito distante de nós; mas, por outro lado, eu me pergunto: o que nós, pesquisadores, fizemos ou estamos fazendo para ter nosso trabalho reconhecido em esferas que não a ciência, a academia?

8) Nos dias atuais, percebemos que a constituição familiar está se modificando, por exemplo, existem famílias mononucleares (onde há somente o pai ou a mãe), crianças educadas por avós, e ainda sistemas de guarda compartilhada. Você considera que as novas constituições familiares podem afetar de forma diferente o desenvolvimento da criança e do adolescente? Por quê?

Meu Deus!!! Vocês capricharam nas questões... Não são questões simples, que exigem respostas rápidas, por isso vou responder objetivamente, correndo o risco de ser mal interpretada. A resposta é sim, pois uma criança criada em um ambiente somente com a mãe,

por exemplo, terá a sua trajetória (aquela que discutimos anteriormente) diferente de outra criada, por exemplo, com a presença de um pai. Crianças criadas em “famílias recasadas”, com os “meus”, os “teus” e os “nossos” filhos têm uma dinâmica de interações e relações diferente de outras que crescem em famílias nucleares tradicionais – as com papai e mamãe biológicos e seus irmãos. Os padrões de comunicação variam em função das tipologias de família. Para vocês terem uma ideia da diversidade de famílias, há um autor alemão que gosto muito, que propõe 196 tipos de família convivendo nas sociedades ocidentais contemporâneas. Para Petzold¹, essas tipologias são abstraídas da combinação de variáveis como: os casais são casados legalmente ou não? Possuem filhos biológicos ou adotivos? Compartilham a renda ou não? Moram todos debaixo de um mesmo teto? E assim sucessivamente. A questão é que não sabemos quase nada sobre o funcionamento destes 196 tipos de famílias. Da mesma forma que os estudos em desenvolvimento priorizaram o período da infância, os estudos sobre família priorizaram, por diferentes razões, o estudo de famílias nucleares, que era, até meados do século passado, a composição mais habitual, do ponto de vista estatístico. O meu sonho é poder, um dia, acessar uma base de dados e listar toda a produção sobre família por tipologias 1, 2, 3..., até a 196 e, com isto, ter uma descrição, um mapa, de como as coisas acontecem nestas famílias, quais são os padrões de comunicação comuns, diferentes, etc. A produção sobre famílias nucleares é numerosa, mas nada ainda podemos dizer sobre as implicações de se (con)viver em famílias nucleares, extensivas, recasadas, etc., para o desenvolvimento do indivíduo ao longo do curso de vida. Nós precisamos de estudos longitudinais para dizer, com um certo grau de confiabilidade, alguma coisa sobre as implicações para o desenvolvimento das crianças.

Para finalizar, eu gostaria de agradecer a vocês duas pela oportunidade que me deram de refletir sobre estas questões e pela paciência infinita em esperar pela revisão do texto.

¹ Petzold, M. (1996). The psychological definition of the family. In M. Cusinato (Org.), *Research on family resources and needs across the world* (pp. 25-44). Milano: LEDEdizioni Universitarie.

**Uma Arqueologia do Pensamento de Wilhelm Wundt:
Por que a Psicologia Científica Ainda não Chegou ao Século XIX?**

An Archaeology of Wilhelm Wundt's Thought:
Why scientific psychology has not yet reached the nineteenth century?

O Projeto de Uma Psicologia Científica em Wilhelm Wundt: Uma Nova Interpretação.

Araujo, S. F.

Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, 224p.

Carlos Eduardo Lopes¹

¹ Universidade Estadual de Maringá

Vivemos em uma época na qual a reflexão teórica e a preocupação histórica em psicologia tornaram-se artigo de luxo. Não porque história e teoria sejam atividades desejadas por todos e alcançada por poucos, mas porque são continuamente consideradas como futilidades ou um exercício inócuo de pessoas que não têm algo mais sério a fazer. Não raro ouve-se, em diferentes contextos de investigação psicológica, dúvidas em relação à própria legitimidade de pesquisas que versam sobre esses assuntos. Com isso, ao mesmo tempo em que cresce a facilidade de publicação de artigos empíricos, cuja contribuição, vez por outra, resume-se na relevância estatística de dados sobre assuntos irrelevantes, torna-se cada vez mais comum políticas editoriais de periódicos de psicologia que restringem o número de trabalhos teóricos (Machado, Lourenço & Silva, 2000). Além disso, observamos uma crescente superespecialização e fragmentação do campo psicológico, que nos últimos anos aproxima-se cada vez mais de um amontoado de confusões conceituais que se sucedem indefinidamente.

Nesse cenário desfavorável, encontrar um livro como “O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: Uma nova interpretação” do professor Saulo Araujo é uma grata surpresa para todos aqueles que ainda insistem em pensar a psicologia científica como uma proposta séria e coerente do ponto de vista conceitual. O professor acaba por dar um sentido bem mais profundo para a provocação colocada por Blumenthal (1979), quando anuncia que Wundt é o pai que a psicologia nunca conheceu. Afinal, se por um lado, praticamente todo manual de história da psicologia menciona Wundt

como precursor da psicologia científica, seu pai (e.g. Schultz & Schultz, 1996; Marx & Hillix, 1978), por outro lado, não podemos entender o sentido preciso dessa afirmação, visto que, na maioria das vezes, ela não é acompanhada de qualquer informação sobre as características do projeto de psicologia wundtiano, e muito menos sobre o desenvolvimento desse projeto, suas rupturas, avanços, conflitos, contradições. Pois é justamente nesse ponto que se insere o livro do professor Saulo Araujo. Trata-se de uma obra original e minuciosa, que opera uma verdadeira arqueologia do pensamento de Wilhelm Wundt.

O sentido de arqueologia já é revelado no material que sustenta a “nova interpretação” proposta pelo livro: trata-se de livros, artigos e outros documentos de autoria de Wundt, consultados no original em alemão, sendo que boa parte dessas fontes até hoje não tinha sido analisada por praticamente nenhum psicólogo do mundo. Assim, trata-se de “desenterrar” um Wundt desconhecido não só por psicólogos brasileiros, mas também por renomados especialistas do mundo todo, com os quais, aliás, o professor Saulo Araujo trava um vigoroso e provocante diálogo no decorrer das quase duzentas notas de rodapé da obra. Dessa forma, não parece exagero aproximar os resultados obtidos pelo livro de uma verdadeira descoberta arqueológica. Não bastasse a originalidade e o grande escopo do material analisado - mais de oitenta obras de Wundt -, o resultado obtido é uma elegante e convincente articulação, que, definitivamente, inaugura um novo campo de pesquisas sobre o pensamento de Wundt.

Lembrando Koffka (1935), que tentava explicar a dificuldade de aceitação da *Gestaltpsychologie* nos

Estados Unidos, podemos comparar o *Zeitgeist* de um país com o clima, que favorece o desenvolvimento de apenas alguns tipos de plantas. O problema a ser enfrentado pelo livro do professor Saulo Araujo é que o clima em que a psicologia brasileira está exposta atualmente favorece muito mais o desenvolvimento de uma engenharia do que de uma arqueologia, e, por isso, acredito que uma pergunta pode ser colocada por potenciais leitores adaptados a esse clima: afinal, qual é a relevância de “exumarmos” Wundt? A psicologia atual não teria superado essa antiga proposta? O presente não é melhor do que o passado?

Como uma planta que nasceu em um clima desfavorável, e por isso deve lutar para permanecer viva, o livro floresce com um novo conjunto de questionamentos possíveis a partir de sua leitura. Que psicólogo atualmente tem erudição suficiente para colocar a psicologia em um projeto filosófico, que passa por uma teoria do conhecimento, uma lógica, uma ética, e culmina em uma *Weltanschauung*? Que psicólogo atual teria condições de dialogar com Kant, tentando corrigir e superar a *Crítica da Razão Pura*? Que psicólogo vê a psicologia como um projeto que engloba o estudo dos indivíduos, animais dotados de mentalidade e culturas, sem uma pretensão reducionista? Haveria um psicólogo com uma clara opinião sobre a relação entre mente e cérebro sem incorrer na facilidade da “solução” materialista? Se tivermos dúvidas da possibilidade de encontrar esse psicólogo na atualidade, a justificativa para “desenterrar” Wundt já está dada, pois ele faz tudo isso.

Do ponto de vista estrutural, o livro organiza-se de acordo com a cronologia do pensamento de Wundt buscando sanar, basicamente, uma dúvida: qual o sentido das rupturas do projeto de psicologia wundtiano? Com isso, tenta-se, no limite, avaliar o diagnóstico funesto de William James, que vê nos trabalhos do psicólogo alemão um amontoado de respostas a diferentes críticas, sem qualquer coerência interna, o que, nos impediria de dizer que se trata realmente de uma obra. Nessa organização cronológica o professor Saulo Araujo transita em uma fecunda hipótese: de que o projeto de psicologia wundtiano só pode ser satisfatoriamente compreendido se contextualizado em suas preocupações filosóficas. Trata-se, pois, de revelar uma faceta de Wundt

desconhecida pela maioria dos psicólogos, a do Wundt filósofo. O interessante nesse ponto, é que essa nova faceta acaba por se mostrar mais importante do que a tradicional visão de Wundt como psicólogo experimental fundador do laboratório de Leipzig. Somos, então, surpreendidos com o fato de que a psicologia científica, que tantas vezes se vangloriou de sua separação radical em relação à filosofia, é em sua origem parte de um projeto filosófico.

No entanto, essa relação entre filosofia e psicologia no pensamento de Wundt está longe de ser simples. Em primeiro lugar, é preciso compreender que a filosofia envolve diferentes disciplinas e, por isso, nem sempre o termo aparece com o mesmo significado. Se tomarmos filosofia como metafísica, por exemplo, Wundt, gradualmente, alinha-se com o *Zeitgeist* alemão dos séculos XVIII e XIX, operando uma verdadeira revolução no que diz respeito à relação entre ciência (incluindo a psicologia) e metafísica. Afastando-se do pensamento clássico, cujos ecos podem ainda ser encontrados na modernidade, a metafísica deixa de ser vista como um *corpus* de verdades primeiras que sustenta a ciência. A metafísica passa a ser agora o *télos* de todo conhecimento, uma integração necessária diante da fragmentação operada pelas ciências particulares. Nesse sentido, quem sustenta a metafísica são as ciências, e não o contrário.

Nesse ponto a principal tese do livro parece correr o risco de tornar-se contraditória. Como dizer que a psicologia depende da filosofia se a metafísica é que depende do avanço científico, do qual a psicologia é parte? Essa aparente contradição se desfaz quando verificamos que Wundt não opera uma identificação entre filosofia e metafísica, ou seja, embora a metafísica seja parte importante da filosofia, há outros ramos da filosofia, a saber, a lógica e, principalmente, a teoria do conhecimento, que regulam as ciências particulares. Em outras palavras, a lógica e a teoria do conhecimento evitam que essas ciências se comprometam com metafísicas dogmáticas, o que impediria a construção de uma metafísica “científica”. Em suma, a lógica e, principalmente, a teoria do conhecimento mantêm a metafísica em seu devido lugar, no estágio final da evolução do conhecimento humano.

Com esses esclarecimentos, o livro avança na análise da obra de Wundt mostrando que podemos

identificar apenas uma grande ruptura no seu projeto de psicologia científica: o abandono da teoria lógica da mente. Em poucas palavras, essa teoria, que aparece nas primeiras formulações psicológicas de Wundt, entendia a mente como um conjunto de inferências inconscientes, que antecederiam e explicavam a experiência consciente. Assim, as inferências inconscientes, um conjunto de processos indutivos, organizariam as sensações associando, fundindo e relacionando-as, o que constituiria a percepção ou experiência consciente.

O problema com a teoria lógica da mente é o mesmo que qualquer teoria psicológica assentada na noção de inconsciente psíquico precisa enfrentar: como falar da natureza desse inconsciente se, por definição, ele não pode ser conhecido? Como decidir entre um enunciado que afirma que a natureza do inconsciente é lógica e um que nega essa natureza se não há evidência empírica direta para nenhuma delas? Em suma, uma teoria do inconsciente dificilmente escapa de uma metafísica dogmática. Essa constatação fará com que Wundt abandone a teoria lógica da mente e acabe considerando que há apenas um sentido legítimo para o termo *inconsciente*, que é o fisiológico. Como explicação para essa ruptura, o livro aponta a influência de Kant. Nesse sentido, o desenvolvimento posterior do projeto psicológico wundtiano pode ser considerado como sendo de inspiração kantiana. Mas essa afirmação precisa ser tomada com cuidado. Da mesma forma que depois de ser acordado de seu sono dogmático por Hume, Kant não se tornou um humeano, Wundt, depois de ser acordado de seu sono dogmático por Kant, não se tornou um kantiano. Na verdade a pretensão de Wundt era superar Kant. Evidentemente, é preciso avaliar em que medida Wundt logra esse objetivo, uma questão que o livro deixa em aberto, e que, longe de ser uma falha, mostra outra virtude da obra: a proficuidade em abrir caminho para pesquisas futuras.

O abandono da teoria lógica da mente e, conseqüentemente, da noção de inconsciente psíquico consolida-se a partir de um conjunto de mudanças. Em primeiro lugar, Wundt amplia a noção de consciência fazendo a diferença entre percepção e apercepção, mostrando que nem tudo que está no campo perceptual é conhecido com total clareza. Na verdade, a atenção é justamente a seleção de um

ponto do campo total, que passa a ser conhecido com mais nitidez, o que não quer dizer que o resto do campo ainda não seja passível de conhecimento. Em suma, a dicotomia consciente-inconsciente é substituída no campo psíquico por graus de consciência. Em segundo lugar, é preciso evitar um erro comum de propostas introspeccionistas, não confundindo consciência com autoconsciência. Isso introduz a questão da separação entre eu e não-eu. O eu, em seu sentido psicológico, a autoconsciência, não é um fato original que se identificaria com a própria consciência. Segundo Wundt, essa confusão surge porque a forma desenvolvida da consciência, que conta com a nítida separação entre eu e não-eu, é tomada como a única possível. A proposta será, então, adotar uma perspectiva genética na compreensão da consciência, defendendo assim a existência de uma consciência primitiva na qual encontram-se apenas representações e, conseqüentemente, uma indiferenciação entre eu e não-eu.

Esclarecidos os motivos e a forma do abandono da teoria lógica da mente, o livro volta-se para a apresentação do último e definitivo projeto de psicologia de Wundt. Embora esse projeto consista em uma mudança radical em relação àquele assentado na teoria lógica da mente, há ainda alguns pontos que já estavam, pelo menos em germe, presentes nas primeiras formulações e que poderão ser agora desenvolvidos. Um desses pontos diz respeito à *Völkerpsychologie*. Desde suas primeiras formulações, Wundt defendeu que o escopo da psicologia ultrapassava o estudo dos indivíduos, devendo ser complementado por uma psicologia comparada que envolvia a psicologia animal e a *Völkerpsychologie*. No entanto, só a partir da última formulação de seu projeto de psicologia é que a separação entre psicologia individual e *Völkerpsychologie* será esclarecida. O primeiro passo será delimitar os temas tratados por essa “psicologia dos povos”. Aqui Wundt esclarece que a *Völkerpsychologie* estuda basicamente a linguagem, mitos e costumes. Isso culminará em uma noção de mente coletiva, que se sustenta pelo fato de sermos capazes de identificar uma continuidade processual nos assuntos psicológicos estudados no âmbito das culturas. Em outras palavras, a *Völkerpsychologie* complementa a psicologia individual na medida em que mostra as peculiaridades do desenvolvimento psíquico coletivo,

que, entre outras coisas, tem uma outra temporalidade, estabelecendo, assim, um independência relativa dos indivíduos (os “produtos psíquicos criados nas culturas” permanecem por gerações e por isso não se restringem à consciência individual). Essa diferença de temporalidade impede a aplicação do método experimental nesse campo, ao mesmo tempo em que permite o emprego da observação aproximando metodologicamente a *Völkerpsychologie* das ciências do espírito, sobretudo, da etnologia e da antropologia.

Na medida em que acompanhamos esse complexo desenvolvimento da obra de Wundt, é praticamente inevitável um *déjà-vu*. Como não lembrar de Freud quando vemos Wundt às voltas com o inconsciente psíquico e suas dificuldades de livrar-se da metafísica dogmática? E de Piaget, diante da defesa de uma perspectiva genética para analisar o conhecimento? Ou ainda, da *Gestaltpsychologie* nas críticas ao introspeccionismo tradicional, e na visão do inconsciente como fisiologia? É nesse sentido que reencontramos Wundt como o pai da psicologia. Parece que muitas das propostas psicológicas que surgem no século XX já estavam em germe no projeto wundtiano, o que coloca Wundt como um “elo perdido” da psicologia moderna. Parafraseando Whitehead (1929), será que poderíamos dizer que a história da psicologia científica é uma nota de rodapé da obra de Wundt? Creio que sim, não fosse um outro “elo perdido” que ainda está por ser descoberto: William James. E aqui o livro coloca uma questão fundamental para futuros estudos: como situar James, um erudito contemporâneo de Wundt, diante de todo esse desenvolvimento? Não que o livro devesse responder a essa questão, afinal não é esse seu objetivo; mas depois de sua leitura parece irresistível começar a imaginar um diálogo entre entre o alemão e o norte-americano. Se por um lado, podemos ouvir claramente ecos de Wundt no projeto de James (como não aproximar o fluxo do pensamento de James (1890/1955) da experiência imediata de Wundt, entendida como um processo?), por outro lado, parece haver diferenças fundamentais: haveria paralelo wundtiano para a ação mental de James, um conceito que tem, justamente, a função de afastar a metafísica da psicologia? Ou ainda, como encontrar uma *Völkerpsychologie* em James? Talvez a dificuldade da psicologia científica esteja aí: ela tem dois pais.

Referências

- Araujo, S. F. (2010). *O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: Uma nova interpretação*. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Blumenthal, A. L. (1979). The founding father we never knew. *Contemporary Psychology*, 24(7), 548-550.
- James, W. (1955). *The Principles of Psychology*. In R. M. Hutchins (Org.), *Britannica great books, vol. 53*. Chicago: Encyclopedia Britannica. (Originalmente publicado em 1890)
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Machado, A., Lourenço, O., & Silva, F. J. (2000). Facts, concepts, and theories: The shape of psychology's epistemic triangle. *Behavior and Philosophy*, 28, 1-40.
- Marx, M. H., & Hillix, W. A. (1978). *Sistemas e Teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (1996). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix.
- Whitehead, A. N. (1929). *Process and Reality*. New York: Macmillan.